

Número 83

Junio 2004

ÍNDICE

La neo educación liberal: una visión general acerca de las ideas neoliberales sobre la educación <i>Fernanda Santarrone y Ariel Vittor</i>	3
Opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el perfil profesional de los Asesores de Formación <i>María Amparo Calatayud Salom</i>	21
Familia, Escuela y Sociedad <i>Susana Torío López</i>	35
Participación en la escuela: visión crítica y propuestas para su mejora <i>Emilio Álvarez Arregui</i>	53
Las competencias locales ante los retos que plantean las nuevas tecnologías a la educación <i>Susana Molina Martín</i>	77
Iniciación a las lenguas desde una perspectiva intercultural <i>Germain-Thomas Rodríguez</i>	91
El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido <i>Luis Castejón Fernández y Yolanda España Ganzarain</i>	107

Violencia en televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados 127

Carolina Bringas Molleda, Francisco Javier Rodríguez Díaz y Miguel Clemente Díaz

Reseñas de libros

Pérez Serrano, G. *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica.* (José Vicente Peña Calvo y Susana Torío López) 141

Hernández García, J. *Fernández de Lizardi: un educador para un pueblo.* (Susana Torío López) 142

Benso Calvo, M.C. y Pereira Domínguez, M.C. *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio.* (José Vicente Peña Calvo y Susana Torío López) 144

La neo educación liberal: una visión general acerca de las ideas neoliberales sobre la educación

Fernanda Santarrone

Università degli Studi di Bologna

Ariel Vittor

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

Conociendo las ideas generales del neoliberalismo (las cuales vienen siendo claramente esbozadas desde el pasado fin de siglo) no es difícil intentar colegir qué futuro plantea esta línea de pensamiento para la educación. En efecto, no puede escindirse la política educativa del neoliberalismo de las respectivas propuestas para otras áreas de la vida social (salud, medio ambiente, derechos humanos, crecimiento económico y distribución de la riqueza, entre otros) o de sus posturas frente a temas acuciantes de la agenda internacional (crisis económica, desigualdades sociales, desempleo, guerras, pobreza en crecimiento, etc.). Así pues, la inteligibilidad de las propuestas sobre política educativa que formula el neoliberalismo sólo puede plantearse si se es capaz de entender dicha política en el marco de las ideas globales de la corriente. Es éste el objetivo de nuestro artículo.

Abstract

Knowing the general ideas of neoliberalism (which have been clearly outlined since the end of last century), it is hard not to try to comprehend the future that this line of thought reserves for education. In effect, the education policy of neoliberalism cannot be distinguished from its respective proposals for other areas of social life (health, environment, human rights, economic growth and income distribution, etc) or from its stands with respect to other subjects of the international agenda (economic crisis, social inequalities, unemployment, war, poverty, etc). Accordingly, the intelligibility of the proposals regarding education policy formulated by neoliberalism can only be analyzed with the understanding of such policy in the framework of the global ideas of the movement. The last is the aim of this article.

La crisis de los sistemas educativos bajo la óptica del paradigma neoliberal

Desde la perspectiva neoliberal universal, los sistemas educativos de Latinoamérica están inmersos en una honda crisis en cuanto a los servicios que prestan. Guiados por criterios y categorías casi exclusivamente economicistas, los teóricos neoliberales sostienen que la educación atraviesa una crisis de eficiencia, eficacia y productividad que se enmarca en la crisis más general del Estado de Bienestar como formación política.

Las críticas neoliberales apuntan fundamentalmente a subrayar una baja productividad y una reducida eficiencia de los sistemas educativos, resultantes de una expansión acelerada de tales servicios, verificada en el marco de las políticas del Estado de Bienestar. Según los neoliberales, tal expansión no tuvo como contrapartida una distribución eficiente de los recursos disponibles y un control eficaz sobre los resultados obtenidos, medidos éstos en parámetros de “productividad”.

Desde este paradigma, los gobiernos latinoamericanos que se propusieron la ambiciosa meta de alcanzar una cierta universalización de los servicios, la alcanzaron solamente a costa de sacrificar la calidad de la educación. El crecimiento cuantitativo finalmente alcanzado se habría logrado sin un correspondiente crecimiento cualitativo. Ello llevó a un progresivo deterioro de la calidad de los servicios educativos brindados y a un descenso de la productividad de las instituciones estatales involucradas (escuelas y demás reparticiones oficiales). La crisis educativa deviene, ante la mirada neoliberal, una crisis de eficiencia, que se convirtió en una crisis de calidad.

El esfuerzo teórico de los neoliberales apunta a mostrar una incompatibilidad entre el crecimiento y extensión de los servicios educativos y la calidad de dichos servicios. Para los neoliberales, las políticas de universalización de la educación -y su consiguiente extensión progresiva hacia todos los sectores de la sociedad- son políticas antagónicas e irreconciliables con una mejora en la calidad de los servicios prestados. Así, mayor número de ciudadanos con acceso a la educación, por lo menos a los niveles iniciales de la misma, es sinónimo de deterioro del nivel educativo. La masificación de la educación sería entonces la responsable de aulas y escuelas abarrotadas, escasez de vacantes, carencias edilicias, insuficiente número de libros, muebles y equipamientos imprescindibles para cada alumno, entre otras calamidades que conspiran contra un buen rendimiento educativo. Los neoliberales llaman a esto plantearse “objetivos exagerados”, es decir proponerse metas inalcanzables en función de los recursos disponibles.

Bien analizado, este diagnóstico de la crisis educativa que realiza el neoliberalismo es coherente y solidario con el diagnóstico que también hace esta corriente acerca de la crisis del Estado benefactor. El Estado, al intervenir persiguiendo el utópico objetivo de garantizar un acceso democrático a la educación en realidad, estaría condenando a los ciudadanos a una suerte de punición, al entraparlos en la obligatoriedad de un sistema educativo de baja calidad y condenado a una degradación progresiva, de persistir el intervencionismo de miras benefactoras.

Pablo Gentili sostiene sobre esta crucial cuestión: “*semejante diagnóstico estriba en tres premisas extensibles a todo el campo de las políticas sociales: a) los gobiernos no sólo han sido incapaces de asegurar calidad y cantidad, sino que son estructuralmente ineptos para combinar ambas dinámicas; b) la expansión de los servicios educacionales es un objetivo ya conquistado por casi todos los países de América Latina, siendo los índices de exclusión y marginalidad educativa expresión clara de la falta de eficiencia del sistema y no de su escasa universalización; c) la posibilidad de combinar calidad y cantidad con criterios igualitarios y universales es una falsa promesa de los estados interventores y populistas*” (Gentili, 1996).

En la perspectiva neoliberal la ecuación se plantea simplemente así: todas las intervenciones del Estado son perniciosas, el Estado de bienestar intervino para asegurar la educación, *ergo*, su intervención fue nociva por cuanto no hizo otra cosa que empeorar la calidad de los servicios educativos que se prestaban.

El intervencionismo no es aceptado por el neoliberalismo porque, de acuerdo a sus diagnósticos, el mismo habría limitado los criterios de competitividad en la escuela. A esta institución le estaría faltando –de acuerdo a la visión neoliberal- justamente la introducción de mecanismos de competencia, al estilo de los que rigen en un mercado absolutamente desregulado, para lograr aumentar la optimización en la asignación de recursos.

Por otro lado, esta línea de pensamiento sostiene que las dimensiones de los sistemas educativos nacionales los convierten en monstruos burocráticos de muy difícil conducción. Coherentemente con su lógica de un Estado mínimo, el neoliberalismo argumenta que la problemática educativa no se resuelve aumentando el gasto educativo, sinónimo de mayor burocracia para sus defensores, sino que es preciso “gastar mejor” las partidas o recursos ya disponibles. Es decir que el neoliberalismo propone enfrentar la crisis de los sistemas educativos, crisis reconocida por distintos actores sociales y tendencias ideológicas, sin aumentar los recursos financieros y materiales afectados a la educación, sin incrementar el gasto educativo (los liberales no

hablan de “inversión en educación”) y empleando la misma cantidad de docentes, de escuelas y de aulas disponibles. ¿En dónde está la clave para resolver la cuestión? Es simple: se trata de introducir en las escuelas el libre juego de las reglas del mercado, reconociendo que sólo el mercado puede garantizar, con su “mano invisible”, una mayor eficacia en la asignación de los recursos, seleccionando las instituciones triunfadoras de una competencia descarnada.

Así pues, la crisis de los sistemas educativos se resolvería transfiriéndolos al ámbito del mercado, negando su condición eminentemente social, para hacer de ella una mercancía más. Como se sabe, a las mercancías no se accede mediante la posesión de derechos sobre las mismas, sino a través de un poder de compra; las mercancías las adquiere el que puede.

El uso y disfrute de la educación estaría solamente amparado por las protecciones legales que una legislación de inspiración neoliberal puede reconocer al uso y disfrute de cualquier posesión privada.

En definitiva, el ciudadano pasaría de ser tal a convertirse en un consumidor que, enfrentado a una oferta de bienes y servicios, puede elegir, guiado por su “racionalidad”, los que más le convengan en función de sus intereses. Del mismo modo sucedería con la educación: en un mercado completamente desregulado y atravesado por una fuerte competencia, los consumidores (ya no ciudadanos) accederían a ella como a cualquier servicio, optando de entre los que se ofertan y apostando a que la competitividad sea el aliado para ofrecer un mejor servicio.

Responsabilidades

Los neoliberales piensan que es necesario señalar a los culpables del desmadre producido en los sistemas educativos, para así identificar a quienes *no* estarían habilitados para elaborar soluciones sobre el mismo.

Sin dudas, el primer responsable señalado es el Estado de bienestar, benefactor o interventor, entre otras denominaciones. Como se adelantó, para esta perspectiva la intervención estatal en la educación produjo resultados totalmente contrapuestos a los planificados. Así, por ejemplo, el objetivo de universalizar los servicios educacionales sólo llevó a un creciente deterioro de las condiciones y de la calidad de la educación, medido a partir de diversos índices (alumnos por aula, recursos por alumno, entre otros). Al construirse un monopolio estatal de la educación pública, su propia naturaleza estatal-monopólica privó a la escuela pública de la competencia nece-

saría para optimizar el empleo de los recursos disponibles y mejorar sus funciones. Persiguiendo la igualdad, el Estado sólo consiguió desalentar el esfuerzo individual en la educación, desvalorizando así los méritos personales. Además, el propio aparato estatal incurrió en una excesiva burocratización y agigantó los propios problemas administrativos que supone manejar un sistema nacional de educación.

En segundo lugar en la lista de culpables sindicados por los neoliberales están quienes estos identifican como principales “cómplices” del Estado intervencionista: los sindicatos. Para esta línea de pensamiento el sindicalismo ha exigido el compromiso del Estado con el financiamiento y el apoyo permanente a la educación, el aumento de la inversión y los recursos destinados al sistema educativo, la expansión de la escuela pública, y una intervención decidida para garantizar un acceso igualitario a la escuela. En pocas palabras, para los neoliberales, los sindicatos han demandado un continuo intervencionismo estatal y por lo tanto han sido cómplices del estatismo paralizante y burocratista, objeto de las críticas y acusaciones que ya hemos reseñado. Poca importancia le asigna el pensamiento neoliberal a las contradicciones y frecuentes enfrentamientos que el movimiento sindical -y especialmente el que aglutina a los trabajadores de la educación- ha tenido con el Estado y sus políticas sociales y educativas, en especial en América Latina; directamente se ignoran estos enfrentamientos, con lo cual obviamente se empobrece la mirada sobre el tema.

Y finalmente, hay un tercer actor responsable de los problemas de la educación: se trata de la sociedad toda. A ésta se le acusa de haber depositado una total confianza en las instituciones del Estado de bienestar, confiando tranquilamente en que el intervencionismo siempre acudiría a resolver los problemas sociales mientras que los ciudadanos tendrían que limitarse a esperar la salvación estatal sin aportar nada de su esfuerzo. En palabras de Gentili: “*El Estado de bienestar creó (...) las condiciones de una profunda indisciplina social basada en la confianza que la comunidad acabó depositando en las falsas promesas que los propios estados han formulado y que los sindicatos han exigido: la necesidad de construir una escuela pública, gratuita y de calidad para todos*” (Gentili, 1996). Con ello se perdería una ética individualista, de reminiscencias calvinistas, centrada en el esfuerzo *individual* constante, guiado por el amor al dinero y una insaciable ambición por el progreso material.

En consecuencia, el neoliberalismo resuelve todas las contradicciones sociales mediante el simple expediente de privatizar las responsabilidades. Si la escuela pública está en problemas la culpa es de los propios ciudadanos

por esperar todo de la asistencia estatal, por negarse a competir unos con otros para probar que sólo los “mejores” tienen derecho a triunfar, mientras que los “peores” deberían contentarse con las sobras del banquete de los primeros. Por ello es que, según el neoliberalismo, hay que desconfiar profundamente de las intervenciones del Estado, no solamente en la educación sino en cualquier área de la vida social y apostar al mérito desplegado por cada individuo para mejorar las cuestiones públicas, y la educación entre ellas.

Estrategias y propuestas para salir de la crisis en el pensamiento neoliberal

Resumidamente, puede decirse que para esta perspectiva la solución sólo puede encararse a partir de una institucionalización de la competencia en los ámbitos educativos. Según Gentili, habría dos grandes objetivos perseguidos: establecer mecanismos de control de calidad, que puedan medir la productividad y el rendimiento en las escuelas, y rearticular el sistema educativo con el sistema productivo. A través del primero se podría garantizar el principio del mérito y la reglamentación de los criterios de competencia entre las escuelas; con lo cual se aseguraría la supervivencia de los “mejores” mientras que se identificaría a las instituciones ineficientes. Con el segundo, el mercado laboral y el sistema productivo serían los encargados de emitir “señales” acerca de hacia dónde hay que orientar la política educativa y por consiguiente en qué debe consistir la educación de las futuras generaciones.

En la ejecución de estas propuestas, los neoliberales intentan conciliar la centralización y la descentralización de los sistemas productivos. Cuando hablan de descentralización, están proponiendo la transferencia de las escuelas de la órbita nacional o federal a las autoridades provinciales y, si fuera posible, a las municipales. Cuando mencionan la centralización aluden al desarrollo de reformas curriculares y programas de evaluación desarrollados desde esferas nacionales con un altísimo grado de centralización en su planificación y ejecución. En una palabra, se descentraliza el financiamiento de las escuelas, pero se centraliza férreamente el control sobre el desempeño de las mismas.

Pero además, y siempre en la óptica neoliberal, cualquier intento de reforma orientado por la decisión de generar competencia hacia el interior del sistema educativo no puede ser dejado en manos de quienes condujeron la educación a una situación crítica. Si se trata de convertir a las escuelas en

sucedáneos de empresas privadas, los neoliberales derivan de aquí la obvia conclusión de que hay que consultar a los empresarios poderosos para introducir los cambios sugeridos. Ello traería dos ventajas: se empaparía al sistema educativo de la lógica de la competencia presente en mercados crecientemente desregulados en los que los empresarios desarrollan sus actividades, y además se obtendría una fuente de financiamiento extra para las escuelas ya que estos actores sociales han conseguido concentrar mucho dinero y ahora podrían invertirlo en las proyectadas escuelas-empresas.

Otras “neo-ideas” sobre educación

Existen otras ideas que el neoliberalismo ha desplegado con su declarado propósito de atender a la crisis de los sistemas educativos. Éstas se reseñan brevemente a continuación.

En primer lugar, para el neoliberalismo, es imprescindible introducir el arancelamiento de los estudios en algunos niveles de la enseñanza, fundamentalmente en el nivel superior (que comprende a las Universidades e institutos terciarios). Sostienen este argumento diciendo que al perseguir el Estado el objetivo de la gratuidad de los estudios superiores, está otorgando un subsidio injusto para algunos sectores sociales y penalizando a otros. Por ejemplo, la gratuidad de la enseñanza superior no garantiza automáticamente que los sectores de menores recursos accedan a ella; por el contrario, en las aulas universitarias (siempre según el neoliberalismo) es manifiesta la presencia de estudiantes de nivel socioeconómico medio o medio-alto. Estos estudiantes están en condiciones económicas de abonar un arancel por los estudios que reciben, pero en los hechos gozan de un servicio gratuito. Entonces, el Estado estaría subsidiando a un sector social con la prestación gratuita de un servicio que ese sector podría tranquilamente pagar. El remedio propuesto es simple: que los que asisten a la Universidad paguen un canon por hacerlo. Esto supondría una privatización apenas encubierta de una parte de la oferta educativa, pero esa es justamente la idea que persiguen los neoliberales: presionar para que el Estado deje de prestar servicios o brindar asistencia y seguridad social, convirtiendo las prestaciones en mercancías sujetas a una lógica mercantil absolutamente desabrada.

Otro aspecto de la propuesta neoliberal se centra en la directa privatización de todos aquellos bienes o “paquetes de servicios” que pueden ser susceptibles de generar ganancias, como ser editoriales universitarias, laboratorios, hospitales, servicios de investigación y extensión social, entre otros.

También, el neoliberalismo, pese a su declarada intención de reducir el gasto público en materia social y de ajustar permanentemente el presupuesto estatal, realiza un uso activo de éste para sostener a la actividad privada en materia educativa, concediendo subsidios a establecimientos educativos particulares, sean estos confesionales o no. Mientras se insiste en la dureza y la inflexibilidad en materia de gastos por un lado y ante las escuelas públicas, existe una dotación nada despreciable de dinero que se invierte en subsidiar instituciones privadas dedicadas a la enseñanza, bajo el argumento de apoyar a estas entidades que atienden necesidades educativas.

Además de incidir en el financiamiento de la actividad educativa mediante las propuestas de privatización, el neoliberalismo también propone implementar y ejecutar medidas de desregulación del funcionamiento del sector educativo privado, destrabando las normas que rigen su actividad y derribando cualquier barrera que limite la competencia de la oferta de los particulares en materia educativa. Norma Paviglianiti, docente e investigadora especializada en política educativa sostiene que estas medidas desregulatorias *“liberalizan las condiciones de funcionamiento del sector privado (académicas, de calificación y certificación de estudios, de otorgamiento de títulos habilitantes (...) etc.) lo que les permite entrar en competencia en mejores condiciones que las que pueden ofrecer los servicios educativos del sector público”* (Paviglianiti, 1991).

El proyecto educativo neoconservador

Poder dar cuenta de las tendencias ideológico-pedagógicas que caracterizan a este momento histórico particular por el que atraviesa la educación, especialmente en Argentina, supone de antemano tener presente una serie de limitaciones, entre las cuales la más importante se vincula con los tiempos de la reflexión. Pues, la función intelectual se ejerce o bien con adelanto o bien con retraso, pero nunca o, excepcionalmente, rara vez sobre la marcha de los acontecimientos que están teniendo lugar. Esto no remite a pensar en una falta de compromiso o de deber para con los hechos que se analizan sino que está en relación con la necesidad de no aventurarse a sacar conclusiones que pueden ser erróneas y que impedirían la comprensión, el entendimiento y la participación en el propio tiempo. Pero a pesar de ello, y corriendo el riesgo de tal desventura -ya que como sostiene Umberto Eco el ejercicio de la reflexión no exime de la asunción de responsabilidades individuales (Eco, 1998)-, tras las consideraciones realizadas líneas arriba sobre los objetivos y

características de la nueva política neoliberal en materia educativa, en las páginas sucesivas se intentará bosquejar un panorama general de la situación educativa argentina (en particular) y mostrar no pocas conexiones entre los fines educativos que caracterizaron el nefasto período de la historia nacional que se extendió del '76 al '83 y los fines, objetivos o metas que pueden vislumbrarse, en este campo, en el período que va del '89 a la actualidad.

El neoconservadurismo, la posición subsidiaria que ha decidido, no aleatoriamente, adoptar el Estado, la descentralización o federalización de la educación media y la desregulación de la educación, hechos que describen lo que está sucediendo en la actualidad, son sólo algunos de los muchos factores que ponen de manifiesto la quiebra del sistema educativo argentino, quiebra en la que se materializan no sólo la pobreza educativa sino también la social; quiebra que se relaciona con la primacía del campo económico sobre el social y el cultural. Pero de ninguna manera esta crisis responde a un corte abrupto sino que es la resultante de un proceso puesto en marcha desde mediados de la década del '70 a través de la adopción de medidas apreciables a mediano y largo plazo, medidas que lograron alterar estructuralmente el sistema educativo –así como el funcionamiento de la sociedad política y civil- llegando a desgastar y desmoronar las instituciones y prácticas pedagógicas en un contexto en el que el silencio fue una de las formas más exacerbadas de la complicidad.

Hoy, en medio del desorden neoliberal, las sucesivas crisis de legitimación por las que atraviesa el capitalismo tardío y las embestidas permanentes del mercado, el ámbito educativo va perdiendo su identidad –lo que no nos debe sorprender en una sociedad en la que las identidades individuales y colectivas se constituyen cada vez más de manera errática- y su autonomía. Una vez más la economía ejerce su hegemonía sobre el campo de la pedagogía.

Indudablemente, el proceso de reestructuración nacional que se puso en marcha a mediados de los '70 en Argentina puede decirse que, hoy por hoy, ha logrado un formidable éxito y no sólo a nivel económico sino también social y político. El nuevo poder económico argentino finalmente se manifiesta en un grupo de empresarios nacionales y extranjeros que manejan grandes capitales, controlando una abrumante cifra de empresas del mercado local cuyas actividades son más que diversificadas. ¿Y el Estado? Bueno, el Estado –tal como lo planearon y añoraron los militares del '76- ha abandonado su antigua función intervencionista, pero en cierto sentido. La ha abandonado en tanto intervenía a favor de la mayoría necesitada de la población, pero la ha retomado en tanto sus medidas tienen por objeto favorecer a

unos pocos y perpetuar el orden establecido, el *status quo*, para que estos pocos continúen enriqueciéndose a expensas de la pobreza económica, cultural, crítica y reflexiva de la mayoría.

La jibarización del Estado, la decisión de hacer a un lado sus funciones intervencionistas, el cambio sustancial de la estructura productiva y la reversión de la dinámica sustitutiva (Gentili, 1996) son medidas que manifiestan explícitamente la correspondencia del proyecto actual con el proyecto autoritario de país bosquejado por las Juntas Militares de los '70. El proyecto de reestructuración planificado y puesto en marcha por ellas no sólo ha continuado a lo largo de los gobiernos civiles que vinieron a continuación sino que, peor aún, en los últimos (sobre todo en los períodos menemistas) se ha perfeccionado y aplicado a raja tabla. El resultado: un país cada vez más subdesarrollado, dependiente, antidemocrático, excluyente e injusto.

Esta realidad material no puede menos que impactar en la materialidad de la conciencia. La hegemonía del universo mercantil se ha convertido en el lugar por excelencia en el que los individuos "naturalmente" construyen su identidad.

En el marco de permanentes crisis de legitimación por las que atraviesa el capitalismo tardío, la escuela –si bien como afirma Gentili no es el único lugar productor y reproductor de las prácticas- desempeña una función primordial. Esto explica el porqué desde la lógica neoliberal se arremete contra la escuela pública, porque a partir de medidas que tienden a producir estrategias culturales la escuela pública es la escuela de las mayorías, y como afirma Getinli el neoliberalismo sólo logra imponer sus políticas antidemocráticas en la medida en que logra desintegrar culturalmente la posibilidad misma de existencia de derecho a la educación y de un aparato institucional tendiente a garantizar la concretización de tal derecho.

Pero no solamente la educación primaria y media están padeciendo los avatares –de los que aún no se sabe si podrán recuperarse- de la política implementada por el gobierno nacional. La Universidad que intentaba reconstruirse (luego de las heridas de envergadura que le dejara la persecución ideológica y simbólica de la última Dictadura Militar) en el marco de los principios de la Reforma Universitaria es hoy uno de los puntos clave afectados por la reconversión económica, social y política neoconservadora.

Desde el '89, aproximadamente, las políticas universitarias son víctima de las medidas adoptadas por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN) en su afán de reconvertir las relaciones entre Estado y sociedad. Por medio de la legislación y la asignación de recursos financieros (presupuesto) desde la cúpula del poder económico y político se mueven los hilos de la regulación y reor-

ganización de la Universidad de acuerdo a las demandas del modelo neo-conservador. Al igual que como ocurrió durante la última Dictadura, hoy la Universidad (y la educación en general) es vaciada –por otros métodos quizás menos obvios pero no menos violentos- de contenidos y recursos humanos. Como sostienen las docentes argentinas Susana Vior y Norma Paviglianiti “...a partir de julio de 1989 se acentúa la escasez de recursos por la disminución de las partidas del tesoro nacional que se giran a las UN, y comienza a propiciarse, desde el Ministerio de Educación y Justicia, el arancelamiento de los estudios de grado y otras medidas de ajuste financiero” (Vior y Paviglianiti, 1995). La educación universitaria queda atrapada así, en medio de un “cuello de botella” económico, en la disputa de los agentes hegemónicos por una calidad para pocos y una tendencia –ya casi irrefrenable- que intenta aunar los fines y objetivos de la educación con los del mercado (competencia y exclusión).

La educación comienza a ser presentada como un producto más del mercado de bienes –simbólicos y materiales– al que sólo tienen acceso aquellos grupos –sectores ínfimos– de la población con solvencia. En lugar del Estado, es el Banco Mundial quien hoy pone e impone normas, medidas, reglas, etc. en materia educativa, y desde ya lo hace selectivamente atendiendo a áreas “prioritarias” (relacionadas preferentemente con la informática y ciencias exactas –como la matemática), áreas vinculadas a los conceptos de eficacia, rentabilidad; en definitiva, áreas que no atentan –por medio de la crítica y la reflexión- contra el *status quo*.

Actuando contra los pilares de la escuela y Universidad pública y restringiendo la posibilidad de acceso a la educación –sobre todo por factores económicos-, el capitalismo tardío vacía de contenido los conceptos de democracia, derecho, justicia e igualdad –los mitifica, diría Roland Barthes- y reduciéndolos a pura forma rompe con la posibilidad de su concretización. Instauro el régimen del privatismo civil, de lo público despolitizado –señalaría Jürgen Habermas-, donde los ciudadanos ya no son ciudadanos sino consumidores que se interesan sólo por los rendimientos fiscales y dejan de participar en el ámbito de las decisiones efectivas que unos pocos toman en su lugar.

Sucede que en el marco de la crisis del fordismo, el capitalismo de fin de siglo ya no necesita únicamente establecer nuevas estrategias económicas (como lo ha hecho desde 1991 reduciendo el gasto público, restringiendo las oportunidades para mejorar la distribución del ingreso y aumentando, por ende, las desigualdes), sociales y políticas sino también culturales. Es en este contexto que hay que situar y comprender el nuevo rol que el Estado empre-

sario otorga a la educación como espacio de capacitación, entrenamiento y reconversión de la fuerza de trabajo en las unidades productivas.

Dualidad y marginalidad son las dos caras de la moneda de la política neoliberal educativa. Pues es en estas dos caras que se apoya el desarrollo contemporáneo de las sociedades competitivas; sociedades en las que el Estado apela, tal como lo hizo en el período que va del 76 al 83, al autoritarismo y a las prácticas antidemocráticas, a la represión física y simbólica –sobre todo a esta última, que como expresa Bourdieu en *La reproducción*, es la que posee un mayor alcance y una mayor sofisticación. De esta manera, el Estado neoliberal a través de la violencia opera como garante de la continuidad de la violencia del mercado. Reducido a la asistencia social el Estado argentino renuncia a lo que debería, en términos normativos, ser su deber: garantizar la justicia distributiva del bien educación. La educación se transforma en una mercancía más, en un tipo específico de propiedad al que tienen acceso sólo aquellos con capacidad solvente. La educación es ahora sinónimo de factor generador de ingresos.

Como se señalaba con anterioridad, cuando se habló de la existencia de déficits de legitimación en el capitalismo tardío, el mercado neoliberal necesita despolitizar (necesita instaurar el régimen del privatismo civil) para poder llevar adelante la resignificación de la educación como mercancía, estrategia merced a la cual mercantiliza a placer y, lo más triste, mercantiliza con consenso. Por ello “...*debemos diseñar y tratar de llevar a la práctica propuestas políticas que defiendan y amplíen el derecho a una educación pública de calidad. Pero también debemos crear nuevas condiciones culturales sobre las cuales tales propuestas cobren materialidad y sentido para los excluidos que, en nuestras sociedades, son casi todos...*” (Gentili, 1996).

La investigación curricular en el contexto neoliberal

La democracia representativa liberal que caracteriza, hoy en día, a la mayor parte de los regímenes constitucionales vigentes, a lo largo y ancho del globo, expresa una fuerte contradicción, un desacuerdo en relación con su naturaleza originaria: su éxito económico depende de la reconciliación entre neutralidad y moralidad -reconciliación que tiene por meta: la producción y reproducción de individuos a-políticos, anti-participatorios y, por lo tanto, heterónomos. Entonces, justamente, lo que se propone la lógica neoconservadora es relegar el disenso y el pluralismo a la esfera privada para asegurar así el consenso en la esfera pública. Pero ¿cuál es el punto de

encuentro entre la educación y la necesidad de relegar la participación o de reducirla al clientelismo político que tienen las “democracias” del capitalismo tardío?

Negar la política no es sinónimo de hacerla desaparecer pero conduce, irremediablemente, a los sujetos a la perplejidad ante sus manifestaciones y a la impotencia para actuar frente a ellas. Y no poco tiene que ver con esta “perplejidad” e “impotencia” el modelo de sujeto pedagógico que se pretende imponer desde el proyecto de reforma de la formación docente, por ejemplo. La propuesta, a nivel general, de la nueva Ley de Educación argentina es clara: focalizar la formación y precarizarla, formalización y precarización que aparecen manifiestas ante cualquier análisis no muy pormenorizado en el aspecto formal y de contenido, por ejemplo, de la Educación General Básica (EGB) y el Polimodal.

La incorporación del área “Tecnología” (vista, desde ya, sólo en su importancia en el proceso productivo)¹ desde una perspectiva acrítica tendiente a incorporar en la formación de los niños una más que temprana “familiarización” con los objetivos que este imaginario social neoconservador crea y recrea es, más que una evidencia, una manifestación. Lo mismo ocurre con el Polimodal. Puestas a decidir, escoger entre la gestión empresarial, el arte, diseño y comunicación, etc. las escuelas de enseñanza media con baja matrícula o posibilidades edilicias no tienen opción: sólo pueden formar “técnicos” (si se nos permite la expresión), algo así como obreros calificados que cumplan con mayor eficacia (y rapidez) las tareas que depara el proceso productivo actual. Por ello los discursos que circulan desde ciertos lugares privilegiados de poder –como, por ejemplo, desde el gobierno– deben ser minuciosamente analizados teniendo presente, en forma permanente, tres puntos nodales: qué se proyecta, para qué y hacia dónde (como expresan Silvia Mainou, Susana Clemenceau y Susana Barda, docentes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue).

El rol de la educación en este contexto de crisis generalizada y ante las demandas de legitimación del capitalismo tardío resulta determinante, sobre todo para comprender la incapacidad actual para diseñar y elaborar proyectos viables compartidos y colectivos. Es en este marco en donde hay que tratar de efectuar el diseño y el análisis de los proyectos curriculares, trabajar crítica y reflexivamente sobre la incorporación de la denominada “tecnología educativa”, etc.

En lo que a las propuestas curriculares se refiere² no pueden dejar de contemplarse sus vínculos con las relaciones de poder y las luchas ideológi-

cas. En los discursos curriculares se cristaliza la lucha entre lo nuevo y lo viejo, y en el caso del discurso curricular puesto en marcha por la política educativa menemista (por ejemplo) puede verse la intención de no crear espacios de reflexión en el interior de los sujetos que involucra, la intención de dar a luz sujetos de respuesta más que de pregunta.

Lo expuesto cobra evidencia *per se* si se atiende al modo en que se expresa la transformación curricular en las prácticas pedagógicas; el lugar que ocupa el *currículum* como eje vertebrador de tales prácticas y los tipos de formación pedagógica que promueve.

Evidentemente, “...la comprensión de las prácticas docentes debe incluir una perspectiva que exceda los límites del aula y la intimidad del proceso de enseñanza y aprendizaje...” (Barbach, Bolsi, Bruno y Celman, 1998) para captar la problemática en toda su dimensión. Las presiones y necesidades que son parte del proceso de globalización cultural y económica pueden observarse en las reformas que en la elaboración curricular se han efectuado.

Si se piensa el *currículum* en torno a tres órdenes (normativo, discursivo teórico y discursivo formativo) y se realiza una reconstrucción del campo curricular argentino vinculándolo con los demás discursos y campos, haciendo hincapié en esta construcción sociopolítica particular, sin grandes escollos puede apreciarse en el escenario que rige desde los '90 la intención de los lineamientos políticos educativos. Resultan más que explícitos los cambios que la reforma curricular busca generar en lo que a la autonomía, función y dinámica de la Universidad y escuela pública se refiere.

Como ya se ha señalado, desde fines de los '80 las instituciones educativas en Argentina se hacen portadoras de compromisos (en relación al desarrollo de determinados conocimientos, destrezas, aptitudes, valores, etc.) que tienen por meta responder a las demandas de la producción industrial de la nueva filosofía económica. En medio de un imaginario social, colectivo que representa la práctica docente en base a postulados que sintéticamente pueden ser reducidos a cuatro afirmaciones: 1- “La escuela es sólo el aula”, 2- “A enseñar se aprende observando”, 3- “Enseñar es transmitir”, 4- “La docencia es un apostolado” (Barbach, Bolsi, Bruno y Celman, 1998) la posibilidad de producir cambios en aquellas relaciones injustas por medio de la práctica docente se tiñe de gris, al menos hasta tanto no se revelan las relaciones que se están trazando entre docentes-alumnos para con el conocimiento social. En medio de un paradigma de formación que resalta los procesos de observación acrítica, imitación y reproducción-repetición se hace difícil pensar en procesos reflexivos durante las prácticas.

Cualquier análisis vinculado al campo educativo no puede obviar el carácter científico-ideológico de las teorías que subyacen tras toda práctica educativa, así como tampoco puede dejar de lado la relación entre organización institucional y experiencias formativas. Pero más aún debe contemplar el papel del *currículum* en tanto eje central determinante de las concepciones y modalidades de las prácticas académicas. El *currículum* es un “*organizador institucional*” (Barés, Biolatto, Carrara y Ottmann, 1998) entrecruzado y constituido por diferentes apreciaciones en torno al conocimiento, la ciencia, la enseñanza, la investigación, etc. Toda propuesta educativa está inmersa en un contexto, por lo que es dentro de este contexto, justamente, que hay que tratar de desentrañar cuáles son las problemáticas a las que atiende e intenta paliar. Por eso, poder dar cuenta de las transformaciones curriculares implica tener permanentemente presente su relación con la crisis social y política que padecen las sociedades basadas en una economía (y política) regida por las demandas y necesidades del modelo neoconservador. Las políticas neoliberales no ocupan un lugar secundario en lo que respecta a la ausencia de proyectos globales comunes y autónomos, así como en lo que a las tensiones entre las esferas pública y privada se refiere.

Deteniéndose en la problemática del diseño curricular de la Argentina del 89 a la actualidad puede verse cómo predomina un discurso hegemónico centrado -reducido- a dos campos: el de los contenidos y el de la evaluación. Este discurso que aboga por una determinada concepción del *currículum* tiende, respondiendo a las políticas implementadas oficialmente, a anquilosar, en lugar de descongestionar, las posiciones hegemónicas que algunos actores ocupan en la red productiva del poder no sólo en el campo educativo.

Los análisis en torno a la problemática curricular ponen en evidencia una especie de doble vínculo, doble vínculo en el que, por un lado, se presentan las reformas como necesarias para revalorizar y reforzar disciplinas específicas (Matemática y Lengua) con el objetivo explícito de instrumentalizar el saber y, por otro, ocultamente, se pretende mediante la construcción de modelos de pensamientos “...*bloquear la posibilidad de pensar más allá de lo inmediato y de intervenir a partir de un análisis crítico de la situación actual, con miras a un futuro posible*” (Migueles, 1998).

Las decisiones curriculares adoptadas desde fines de los '80 tienden a estrechar los lazos entre saber, ciencia y tecnología sólo con la intención de poner el campo intelectual al servicio de las decisiones y necesidades económico-administrativas. Así, la formulación/imposición de contenidos específicos como “socialmente válidos” contribuye a la atomización del conocimiento. La taxonomía de los contenidos no tiene otro objeto que favorecer

la asimilación pasiva de ciertas informaciones, la atrofia de la crítica, la reflexión y el compromiso. Recurriendo a las categorías de “verdad” y “objetividad” el saber técnico/instrumental se presenta como aliado de la eficacia, la productividad y la calidad, y como bien se sabe estas nociones remiten a una visión educativa concreta: la pragmática-utilitarista.

El recurso a la “calidad” opera como encubridor de la cosificación y cuantificación de la que es víctima la realidad educativa actual, realidad que aboga por la emergencia de un sujeto pedagógico carente de iniciativa, pasivo y a merced de lo que los “productores de sentido” le tengan deparado. De ahí la imperiosa necesidad de recuperar el *currículum* en su dimensión global, como proyecto político, como totalidad integrada por creencias, costumbres, valores, disciplinas parte de un marco histórico, político, económico, epistémico, técnico y teórico determinado.

Notas

- ¹ Vaya a modo de ejemplo de la propuesta que se hace desde el área “Tecnología” cómo a los alumnos de quinto grado se los hace participar dentro de cada uno de los momentos del proceso productivo (producción, circulación y consumo) en la elaboración de dulces caseros.
- ² Considerando el currículum como una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta de política educativa pensada e impulsada por diversos grupos sociales. Ver: Palou, M., De Pascuale, R. y Pastor, L. (1998). Entrecruzamientos sociopolíticos de una propuesta curricular. En: Encuentro Nacional de Formación Docente. Santa Fe: FAFO-DOC, UNL, UNESCO.

Referencias

- Barbach, N., Bolsi, M., Bruno, G. y Celman, S. (1998). Transformación curricular y prácticas docentes. Apuntes sobre una investigación. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente*, 1, 35-42.
- Barés, H., Biolatto, R., Carrara, D. y Ottmann, G. (1998). El cambio curricular como estrategia de transformación institucional. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente*, 1, 13-23.
- De Nieva, E., Alurralde, A. y Herrera, M. (1998). El decálogo del buen docente o la configuración imaginaria de una profesión. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente*, 1, 24-34.
- Eco, U. (1998). *Cinco escritos morales*. Barcelona: Lumen. [Orig. 1997].
- Gentili, P. (1997). Adiós a la escuela pública: el desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías. En P. Gentili (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.

- Gentili, P. (1996). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. Ponencia presentada en el congreso internacional Neoliberalismo versus Democracia, Universidad Complutense de Madrid, 28 y 29 de noviembre de 1996. *Revista electrónica Archipiélago* (<http://www.archipelago-ed.com>), 29.
- Migueles, M. (1998). El problema del curriculum en la situación argentina hoy. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente, 1*, 3-12.
- Palou, M., De Pascuale, R. y Pastor, L. (1998). Entrecruzamientos sociopolíticos de una propuesta curricular. *Revista del Encuentro Nacional de Formación Docente, 1*, 43-51.
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Santarrone, F. (2000). Sobre la importancia de la investigación curricular. *Revista Aula Universitaria, 3*, 36-44.
- Vior, S. y Paviglianiti, N. (1995). La política universitaria del gobierno nacional. (1989-1994). *Revista Espacios, 15*, 25-42.

Opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el perfil profesional de los Asesores de Formación

María Amparo Calatayud Salom
Universidad de Valencia

Resumen

Este artículo pretende ofrecer desde una visión analítica y contrastada con la realidad, las habilidades, rasgos o características que debería de reunir un asesor/a de formación, según las opiniones explicitadas por una muestra de 100 docentes de Educación Secundaria, a través de la cumplimentación de un cuestionario. Además de los datos empíricos presentamos un breve análisis y revisión teórica del perfil profesional de los asesores de formación. Resultados que han de hacernos reflexionar sobre la futura labor asesora que reclama el profesorado.

Abstract

This article intends to offer an analytical vision about the characteristics of the ideal formation advisor, including its abilities and traits, as they were made explicit by a sample of 100 teachers of Secondary Education that answered to an inquiry. Together with empirical data we present a brief theoretical overview of the professional profile of formation advisers. Results should provide a source of reflection about the future advising system that is being claimed by teachers.

Análisis del Perfil Profesional de los Asesores de Formación del Profesorado

“El asesoramiento pedagógico es una función de apoyo a los profesores para facilitar su desarrollo profesional, mediante un trabajo interactivo de colaboración y co-creación. El Asesor es una figura pedagógica que toma diferentes roles según la actividad que tenga que realizar, armonizando lo que él piensa con

las necesidades y demandas, junto con sus propias características, habilidades, funciones, y las que poseen los participantes. A través de la práctica con los profesores y la fundamentación teórica que desarrolle, el Asesor también se perfeccionará, para tomar decisiones profesionales adecuadas a la realidad de cada contexto. Desde el Centro de Profesores se establece una actividad de colaboración entre Asesores y los Centros educativos, generando un consenso del trabajo profesional educativo en la propia práctica” (Carrera, 2000).

La propia evolución de la figura del asesor, su proceso de selección, el prestigio y el reconocimiento social de su labor formativa han sido fuente de muchos artículos, estudios e investigaciones.

En los últimos años la figura del asesor/a de formación va siendo más y mejor considerada como agente facilitador de los procesos de innovación educativa y desarrollo profesional. Cada vez más se reconoce que la escuela, entendida como organización, necesita para cumplir con sus funciones y exigencias externas la ayuda e intervención de agentes de apoyo a la práctica educativa.

A pesar de la importancia concedida a la figura del asesor como agente facilitador, las investigaciones relativas al perfil profesional, las cualidades, formación del mismo han sido relativamente muy pocas, si las comparamos con otras temáticas propias de la formación permanente del profesorado.

Como plantea Hernández (1991, 1992, 1994), el término asesoramiento es un término “paraguas” que cubre una gran diversidad de funciones, tareas, responsabilidades, roles, etc. que ha sido asumido por profesionales, a veces, sin la suficiente formación, competencia y, sin lo más importante, sin un marco profesional de actuación consensuado y asumido por los implicados: los asesores de formación. Como comentan Biott (1991) y Kennard y Carter (1989), el asesor tiene un rol poco definido e incierto que debería de precisarse mejor.

Entre los teóricos que han tratado el tema del asesoramiento (Sánchez Moreno, 1997; Mingorance, 1997; Estebaranz, 1997; Rodríguez Romero, 1996; Marcelo, 1996; Escudero y Moreno, 1992; Guba y Lincoln, 1989, Aubrey, 1990, Lippit y Lippit, 1986; Miles y Ekholm, 1985) se destaca la idea de que todo asesoramiento tiene que ver con procesos de cambio y mejora, con la capacitación y desarrollo profesional de la persona asesorada y con el proceso de interacción que se produce entre ambos (asesor y asesorado). Concretamente Marcelo (1996, p. 28) define el asesoramiento como “un recurso de cambio y mejora escolar en sentido amplio, mediante el cual se proporciona a los centros el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y

las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos”.

Por tanto, como se puede apreciar el asesoramiento conlleva necesariamente apoyo y ayuda, que en palabras de Rodríguez Romero (1996) supone:

- Un proceso de aprendizaje, en el que los participantes enseñan al asesor cuáles son sus perspectivas sobre educación y el asesor promueve una interpretación más fundamentada y consensuada.
- Un proceso continuo, recursivo y altamente divergente, que obedece a dinámicas internas difícilmente predecibles y que trabaja sobre la base de la vulnerabilidad de cualquiera de las perspectivas que están en juego.
- Un proceso emergente, que va configurándose progresivamente. Se parte de un contrato preliminar, sujeto a negociación que va configurándose de manera previsible, porque debe adaptarse al desarrollo de la cooperación y de la creación de interpretaciones compartidas y ambos procesos no se pueden fijar, si se desea que sean auténticos.
- Es un proceso con resultados impredecibles, porque está en juego la evolución de los grupos participantes y se producen múltiples procesos a diferentes niveles.
- Es un proceso que construye la realidad, porque es una creación de los participantes, que busca reconstruir las formas habitualmente utilizadas por el profesorado y los centros educativos para enfrentarse a los problemas que les preocupan.

Además, el asesoramiento ha de pasar por una serie de etapas bien diferenciadas desde el punto de vista de la actuación profesional. Tejada (1998), resume brevemente las fases de las que consta el proceso de asesoramiento:

- 1) Inicio. Supone la toma de contacto entre el asesor y el asesorado. Se concreta la demanda, se intercambia información, se calibran la posibilidad y la disponibilidad por ambas partes, se concretan las implicaciones, tareas, condiciones, recursos, etc.
- 2) Diagnóstico. Implica el estudio de las necesidades y el análisis de los problemas. Tratando de concretar las quejas en problemas y éstos, a su vez, en objetivos de mejora.
- 3) Planificación. Partiendo de los objetivos se elabora el plan de actuación. Se diseñan las estrategias, se concretan los recursos, la temporalización, la evaluación, etc.

- 4) Ejecución. Supone la puesta en práctica del plan establecido de asesoramiento.
- 5) Evaluación. Finalizada la ejecución es imprescindible verificar los logros, tanto los previstos como los imprevistos. De acuerdo con los resultados se articula un nuevo proceso o se da por finalizado el iniciado.

A pesar de su reciente incorporación en el mundo educativo, los asesores de formación han sido vistos bajo distintas acepciones. Algunas de ellas han girado alrededor de la idea de concebir al asesor como plantea Sparks (1994), como una figura de control de las propuestas de reforma del que puede prescindirse en un momento de crisis económica o cambio en la Administración Educativa. Momentos que reflejan muy bien la situación en la cual nos encontramos en estos momentos.

Indudablemente entender de esta manera la figura del asesor decanta una visión muy reduccionista de su función. Función que como vemos nada tiene que ver con la de formación y asesoramiento en la escuela. Como plantean Golby y Fish (1990), los asesores no son simples reproductores de la filosofía y lenguaje de la Administración Educativa, sino intérpretes privilegiados de las políticas de Reforma. Sus funciones principalmente han de centrarse en coordinar los esfuerzos de la escuela y orientar en la identificación de la problemática definida por los propios profesores, así como ayudar a dilucidar las posibles vías de análisis (Santos Guerra, 2000; Rodríguez, 1995). A los profesionales del asesoramiento y apoyo se les debería de considerar como agentes de innovación con un papel diferenciado, como señala Santos Guerra (2000, p. 113): “Los facilitadores externos no son los que indican lo que tiene que hacer los profesionales sino los que ayudan a que ellos lo descubran”.

Otras investigaciones realizadas sobre los roles del asesor afirman la tendencia a considerarlo bajo tres enfoques: el asesor como consejero o experto, el asesor como amigo crítico o como observador externo y el asesor como un estímulo o fiscalizador (Messner y Rauch, 1995). Concretamente para la profesora Carrera (2000), los diversos roles que puede desempeñar un asesor son los siguientes: manager, colega, facilitador, animador, formador de profesores, líder, orientador, evaluador-investigador, etc. Roles que el asesor desempeñará según los modelos de formación por los que opte. Yus (1993), explicita que cada modelo de formación permanente supone necesariamente un rol de asesoramiento. Así, por ejemplo, el modelo transmisivo conlleva que el asesor organice los cursos que

serán dados por profesorado universitario, generalmente, con el objeto de cubrir lagunas de conocimiento, de didácticas, etc. El modelo implicativo supone un rol de asesor que ayude a la reflexión sobre la práctica, facilite estrategias de investigación-acción, etc. En cambio, en el modelo autónomo el rol de asesor, preferentemente, será de facilitador, comunicador, etc. Y finalmente, en el modelo de equipo docente, el asesor tratará de generar un trabajo de colaboración entre los profesores del centro, ayudará a identificar las necesidades de formación, etc.

Si realizamos una revisión a grandes rasgos sobre las principales investigaciones que han versado sobre las destrezas básicas identificadas en los asesores, podemos considerar como más relevantes las siguientes:

- Facilidad interpersonal: personas abiertas con trato directo.
- Funcionamiento en grupo: comprender la dinámica de los grupos, capacidad para facilitar el trabajo de compañeros, de mover al grupo y dirigir discusiones.
- Formación, desarrollo de cursos: enseñanza a adultos de forma sistemática. Impartir cursos.
- Formación general (profesor experto): amplia experiencia docente, con dominio de la docencia.
- Contenidos educativos: conocimiento de los contenidos que se imparten en la escuela.
- Organización/administración: definir estructuras de trabajo, tiempo en las actividades, buen organizador.
- Tomar iniciativa: proponer actividades, dirigir al profesorado a la acción.
- Crear confianza: desarrollar un sentido de apertura, sin miedo, buenas relaciones.
- Apoyo: proporcionar relaciones de ayuda, de afectividad positiva, aceptación de otros.
- Confrontación: expresión directa de información negativa, sin generar aspectos negativos.
- Mediador en los conflictos: resolver o mejorar situaciones en las que hay en juego múltiples e incompatibles intereses.
- Colaboración: crear relaciones donde la influencia sea mutuamente compartida.
- Crear en el docente el sentimiento de confianza.
- Diagnóstico individual: formarse una idea clara de las necesidades/problemas del profesorado.

- Diagnóstico de las organizaciones: formarse una idea clara de las necesidades/problemas de la escuela como una organización (incluyendo su cultura).
- Gestionar/controlar: llevar a cabo el proceso de mejora, coordinando actividades, tiempo y personas.
- Localizador de recursos: localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento.
- Demostración: modelado de nuevas conductas en clase o reuniones.

En general, podemos argumentar que el perfil del trabajo del asesor estriba en:

A) Potenciar la relación entre la teoría y la práctica, la competencia comunicativa, la creatividad, ser dinamizador, trabajar en equipo, facilitador y gestor de recursos, negociador, facilitador, experto, etc. Concretamente para la autora Ruíz (1996, p. 332), un asesor/a debería de contar con una formación que tuviera en cuenta, al menos, los siguientes aspectos:

—“*El crecimiento personal y el desarrollo profesional del adulto, puesto que los docentes son adultos con una amplia experiencia profesional a partir de la cual han de continuar construyendo su conocimiento y avanzando en su desarrollo.*”

—*El desarrollo organizativo relacionado con la escuela. El docente desempeña su tarea profesional en el ámbito de una organización, la institución escolar, en la que se vertebran los distintos papeles del docente (persona, aprendiz, profesional, miembro de un colectivo).*

—*El desarrollo del currículum, pues la práctica está relacionada con la investigación del currículum, convirtiéndose éste en el medio a través del cual el docente construye la teoría que guía su acción tanto en el aula como en el centro.*

—*La conducción de procesos de investigación-acción, puesto que la formación en estos procesos se contempla como un proceso activo, cooperativo y generador de nuevas acciones, se hace necesario el que los implicados se interesen en un examen sistemático, concreto y particular de: su práctica educativa, los conocimientos, las creencias y las circunstancias que rodean a su desempeño profesional. Este proceso de investigación ha de ser entendido como tal por todos los componentes del grupo.*

—*Estrategias generales de conducción y análisis de grupos en el ámbito de la formación continua que ayuden a guiar estos procesos. Más allá de las dinámicas de grupo nos remiten a claves para trabajar con las culturas establecidas y asentadas en los centros, el análisis de los contextos”.*

B) Según la investigación realizada por Giner Cotino (1998), el decálogo o perfil de trabajo del asesor, que ha sido difundido por los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos para la formación del profesorado no universitario en la Comunidad Valenciana (CEFIRE), es el siguiente:

- 1º. Relación teoría y práctica. Conocimiento teórico-práctico formado y sólido sobre el área de su especialidad, sobre legislación, sobre sus funciones, sobre técnicas de grupo y sobre procesos de enseñanza y aprendizaje.
- 2º. Competencia comunicativa. Buen receptor a la hora de recoger información, y buen comunicador a la hora de presentar información, negociar y sintetizar.
- 3º. Creativo. Capaz de aportar nuevas iniciativas y promover ideas.
- 4º. Dinamizador. Motivador del trabajo en grupo y con habilidades sociales para sugerir ideas y gestionar recursos.
- 5º. Trabajo en grupo. Tanto en su propio trabajo como a la hora de promover en los grupos la cultura del trabajo colectivo.
- 6º. Facilitador y gestor de recursos. Tanto de recursos humanos como materiales y ha de ser capaz de rentabilizarlos en función de las expectativas planteadas.
- 7º. Negociador. Ha de saber afrontar y gestionar los problemas, ser convincente en sus propuestas, sugerencias o soluciones, saber defender las ideas y los proyectos de trabajo, respetando siempre las convicciones, ideas y propuestas de los demás.
- 8º. Facilitador de los procesos de innovación. Como agente participante de los procesos de cambio ha de estar abierto a las nuevas tendencias desde un espíritu crítico.
- 9º. Experto. Tanto en procesos de formación del profesorado y de equipos directivos, en el área de su especialidad, en detectar necesidades, de adaptación al contexto y al entorno, en metodologías didácticas innovadoras, etc.
- 10º. Poseer determinados rasgos personales, como por ejemplo: Empático con capacidad de escucha activa, investigador con capacidad para coordinar a los profesionales dentro de una planificación coordinada que permita un aprendizaje conjunto. Audaz, equilibrado, voluntarioso, serio, riguroso y metódico, con gran credibilidad conseguida desde la reflexión autocrítica y evaluadora de su labor. Disponible y accesible para detectar necesidades y desarrollar procesos formativos. Líder y capaz de desarrollar la autoestima en el

profesorado. Capaz de disfrutar del sentido lúdico de la vida, generando climas de confianza y distensión. Poseedor de una visión global de la escuela. Equilibrado emocionalmente. Asertivo. Con convencimiento de que su tarea realmente mejora la educación.

C) La profesora Carrera (2000), tras revisar distintas clasificaciones y tipologías en torno a la personalidad, habilidades, roles y funciones profesionales del asesor, argumenta que los aspectos más significativos a considerar son los siguientes:

- persona flexible y adaptable en las decisiones de su actuación, en función del grupo, intelectual transformador e innovador, con capacidad para participar activamente en la creación de un clima abierto, ser capaz de fomentar una comunicación abierta: planificando, motivando desde la observación y el diálogo con estrategias de resolución reflexiva, etc.

Asimismo señala (Carrera, 2000, pp. 274-275):

“Los asesores como agentes de cambio e innovación educativa deben poseer un conjunto de habilidades concretas, en las que coinciden la mayoría de autores, como son:

—Habilidad humana, para construir un equipo cooperativo, establecer relaciones de apoyo, respeto, colaboración confiada y sincera en la dinámica de trabajo.

—Habilidad técnica, para desenvolverse con un conocimiento especializado en su materia de enseñanza, facilitando el uso de materiales e instrumentos.

—Habilidad educacional, como poseedor de un conocimiento sobre la enseñanza-aprendizaje útil para la práctica en el aula.

—Habilidad conceptual-cognitiva, desde un saber intelectual para generar un cambio productivo y significativo al analizar los problemas, emitiendo juicios que organicen la toma de decisiones, con sensibilidad y tolerancia en el grupo.

—Habilidad organizativa para promover y coordinar actividades formativas”.

Además de las diversas destrezas atribuidas a los asesores, el concepto de asesor ha evolucionado también en el tiempo. Desde la perspectiva técnica, práctica y crítica se plantea el rol asesor desde diversos significados:

- La perspectiva técnica le atribuye el rol de experto, especialista que hace el diseño de la formación, la implementa y la evalúa.
- La perspectiva práctica, le asigna el concepto de consultor implicado que ayuda a los docentes a encontrar respuestas a sus problemas.
- Y la perspectiva crítica le atribuye el significado de negociador. Persona que ayuda a negociar, media en los conflictos, etc.

Desde una visión integradora Torre (1994), entiende que el asesor es al mismo tiempo: “asesor técnico”, especialista conocedor del curriculum que aporta conocimientos, resultados de investigaciones y experiencias de interés, es intérprete dado que facilita la comprensión de las relaciones en los grupos humanos; es catalizador de intenciones, tensiones y confrontaciones para consensuarlas; gestor y mediador de recursos, facilitador de materiales didácticos e instrumentos de evaluación y creador de otros nuevos.

Necesariamente el asesor para atender a esta gran diversidad de funciones necesita de una formación adecuada para dar respuesta a las necesidades y demandas de los profesores. Como plantea Carrera (2000, p. 289), los asesores reclaman una formación que les capacite para:

- El análisis y resolución de conflictos.
- Saber observar la realidad y clarificar las diversas visiones de la enseñanza.
- Capacidad para experimentar ideas.
- Formación encaminada a desarrollar profesores reflexivos que asuman la responsabilidad de la docencia e investigación.
- El perfeccionamiento en tres campos: el científico, psicodidáctico y en la práctica docente con habilidades personales y sociales para enriquecer la experiencia.

Después de lo comentado anteriormente llegamos a la conclusión de que era interesante en la presente investigación validar y contrastar cuáles eran las funciones que los docentes creen que deberían de desarrollar los asesores de formación de los CEFIRE (Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos para la formación del profesorado no universitario en la Comunidad Valenciana). Además, también, hemos tratado de validar según el profesorado participante en el estudio los rasgos y habilidades que los asesores deberían de tener.

Opinión del profesorado de Educación Secundaria sobre el Perfil del Asesor de Formación

a) En relación a las funciones que el Asesor/a debería desempeñar:

Un colectivo de 100 docentes de Educación Secundaria participante en esta investigación muestra su mayor grado de acuerdo ante la afirmación de que los asesores y asesoras deberían tener una formación didáctica en su área, materia o especialidad (88 %); seguido por una formación actual y científica en su campo (87 %), y que deberían incidir en la innovación y mejora profesional en un porcentaje de un 79 %. Igualmente se valora en un porcentaje de un 74 % su conocimiento en aspectos psicopedagógicos, dinámica y conducción de grupos, en cómo aprenden los adultos, etc. Su participación en la difusión de reformas educativas e innovaciones curriculares alcanza un 57,5 % de acuerdo, con un 27 % de grado de indiferencia respecto a esta función.

Por otro lado, en cuanto a la función que deberían dedicarse mayoritariamente de organización, coordinación y gestión de las actividades formativas logra un acuerdo de un 54 %, aunque con un importante 30 % de indiferencia y un 11 % de desacuerdo. Por último, en relación a la tarea de impartir docencia directa al profesorado, ésta logra el menor grado de acuerdo (38 %) y el mayor porcentaje de indiferencia (39 %) y de desacuerdo (20 %).

b) En relación con las características o rasgos que debería reunir el rol de Asesor/a de Formación:

La mayoría del profesorado consultado argumenta una variedad de características. Principalmente destaca 6 rasgos:

- Formación en su área.
- Empatía y capacidad de comunicación.
- Fomentar y facilitar el trabajo en equipo.
- Dinámica de grupos: buen dinamizador.
- Conocedor de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- Capacidad para detectar las necesidades de formación del profesorado.

Otro tipo de rasgos que se apuntan como importantes, priorizados por grado de acuerdo en el perfil de los docentes que ocupan las asesorías, son los siguientes:

- Habilidades sociales.

- Conocedor del Sistema Educativo.
- Capacidad de conexión con el profesorado.
- Diseño, planificación, preparación, organización, docencia, seguimiento y evaluación del PAF (Plan Anual de Formación).
- Formación didáctica y pedagógica en la propia materia y sobre psicología y pedagogía.
- Facilitador de todo tipo de recursos para el profesorado.
- Conocimiento de la realidad educativa de la zona.
- Experiencia profesional en actividades docentes diversas y proyectos de innovación.
- Ayudar a reflexionar sobre/en la práctica docente.
- Interés por la renovación.
- Formación, investigación y reflexión.
- Mediador, informador y consultor.
- Tolerancia.
- Gestor de formación.
- Posibilidad de solucionar las demandas específicas.
- Buena gestión administrativa.
- Incentivar y despertar inquietudes en el profesorado.
- Interlocutor entre el profesorado y la administración educativa en materia de formación.
- Facilitar el intercambio de experiencias.
- Capacidad de trabajo.

Sin duda alguna, los seis rasgos expuestos que obtienen una mayoría de acuerdos, junto con el resto de características que se enuncian, expresan un claro dibujo del rol de los asesores y asesoras que enmarca la definición de sus funciones.

c) *En relación con las habilidades en las que debería de estar formado un Asesor de Formación:*

El profesorado consultado es mucho más concreto y explícito en esta cuestión. Principalmente las respuestas son las siguientes: sobre todo, le piden una actualización en las materias de su área, además de unas habilidades organizativas. También consideran que debería estar formado en aspectos relativos a: relaciones sociales y capacidad de comunicación. Además, inciden en la importancia de las habilidades pedagógicas, didácticas y colaborativas, así como en la necesidad de conocimientos de informática, legislación y dinámica de grupos. Los docentes creen que el asesor necesaria-

mente ha de ser un conocedor de la problemática que existe en los centros de enseñanza y tener contacto con el alumnado.

Conclusión

En general, podemos argumentar que los docentes coinciden en señalar que las características que debería reunir el rol de asesor se centran en la necesidad de una buena formación y disponibilidad. Otros aspectos señalados son: la experiencia profesional, el contacto con los docentes y la visita a los centros, o bien, su capacidad de planificación, organización y comunicación. Además, le reclaman al asesor una buena actualización en las materias de su área, habilidades organizativas, comunicativas, pedagógicas, didácticas, colaborativas, informáticas, legislativas y ser un buen conocedor de la realidad de los centros educativos.

Indudablemente los resultados de este estudio deberían proporcionar un referente a la hora de seleccionar a los futuros asesores de formación, dado que a través de la investigación realizada se observa claramente el rol que actualmente está reclamando el profesorado. La selección de los mismos no debería ser arbitraria si no siguiendo unos criterios fiables, contrastados y justos. Ello evitaría opiniones puramente “mafiosas y de amiguismo” que, algunas veces, se oyen en los pasillos de los centros educativos, así como enfatizaría un mayor reconocimiento y prestigio social de la profesión asesora.

Referencias

- Aubrey, C. (1990). *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London: Falmer Press.
- Biot, C. (1991). *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London: Falmer Press.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a los centros educativos*. Madrid: CAM-MEC.
- Estebaranz A. (1997). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Giner Cotino, V. (1998). *Fundamentos del asesoramiento y elaboración de un Decálogo del Asesor Pedagógico*. Ágora de Formación. Valencia. Dirección General de Formación del Profesorado. Conselleria de Educación y Ciencia.

- Golby, M y Fish, D. (1990). Conceptualizing consultancy: towards a new educational practice. En: C. Aubrey (ED), *Consultancy in the United Kingdom*. London: Falmer Press.
- Guba, E.G y Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage Publication.
- Hernández, F. (1991). El asesor en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 191, 82-84.
- Hernández, F. (1992). La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, 5, 49-67.
- Hernández, F. (1994). El asesor escolar. El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 72-73.
- Kennard, J. y Carter, D. (1989). Role expectations for curriculum coordinators. *Curriculum*, 10 (3), 168-174.
- Lippit, G. y Lippit, R. (1986). *The consulting process in action*. San Diego: University Associates Inc.
- Marcelo, C. (1996). Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa. En: VVAA: *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Messner, E. y Rauch, F. (1995). Dilemas of facilitating Action Research. *Educational Action Research*, vol. 3, núm. 1.
- Miles, M.B. y Ekholm, M. (1985). What is school improvement? En Van Velzen y Otros (eds.), *Making School Improvement Work: A conceptual Guide to Practice*. Leuven: Acco.
- Mingorance, P. (1997). El asesoramiento al desarrollo profesional y los procesos de formación. Funciones y dimensiones. En Marcelo, C. y López Yáñez, J. (eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Moreno, M.M. (1996). *El asesoramiento en educación*. Málaga: Aljibe.
- Ruiz, P. (1996). Una valoración de los programas de formación en centro desde la investigación-acción crítica. En VV.AA.: *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez Moreno, M. (1997). El proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López Yáñez (eds.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sparks, D. (1994). A paradigm shift in staff development. *Journal of Staff Development*, 15 (4), 26-29.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Archidona: Aljibe.
- Torre, S. de la (1994). *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- Yus, R. (1993). Entre la cantidad y la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 64-77.

Familia, Escuela y Sociedad

Susana Torío López
Universidad de Oviedo

Resumen

Uno de los grandes desafíos actuales consiste en afrontar los temas de educación y formación sin responsabilizar únicamente de ello al sistema educativo. Ante una sociedad en cambio como la actual es necesario reflexionar sobre el nuevo cometido de las dos instituciones educativas tradicionales: la familia y la escuela. La educación necesita “el diálogo” entre ambas instituciones para buscar puntos de convergencia a la vez que delimitar competencias y buscar cauces de comunicación e interrelación. A lo largo de las presentes páginas recorremos las demandas mutuas de ambas instituciones con el fin de lograr metas conjuntas. Se impone buscar formas de relación entre la familia y la escuela, que permitan una comunicación fluida, una información bidireccional y una colaboración de los padres en el contexto educativo.

Abstract

One of the main present challenges consists of facing the subjects of education and formation without making the educative system the only responsible of it. In a changing society such as the one we are living in, it is necessary to think about the new assignment of the two traditional educational institutions: the family and the school. The education needs “the dialogue” between both institutions in order to look for the converging points as well as to fix tasks and ways of communication and interrelation. Thought out these pages we go through the mutual demands of both institutions in order to achieve common goals. It is a must to look for ways of relation between family and school which bring about a fluent communication, a bi-directional information and a cooperation on the side of the parents in the educational context.

“Los padres solos no pueden educar a sus hijos, porque no pueden protegerlos de otras influencias muy poderosas. Los docentes solos no pueden educar a sus alumnos, por la misma razón. La sociedad tampoco puede educar a sus ciudadanos, sin la ayuda de los padres y del sistema educativo. (...). Si que-

remos educar bien a nuestra infancia, es decir, educarla para la felicidad y la dignidad, es imprescindible una movilización educativa de la sociedad civil, que retome el espíritu del viejo proverbio africano: "Para educar a un niño hace falta la tribu entera" (Marina, 2004, pp. 8-9).

Un entorno cambiante: familia y sociedad

La más elemental observación a los movimientos de nuestra época nos hace pensar que todo está sometido a un cambio total: "*Nada hay, parece, que merezca ser mantenido y conservado*" (Rodríguez Neira, 1999a, p. 19). Hasta el presente, se había vivido según una estrecha franja de alternativas y modalidades, en un esquema estable, reducido y limitado en cuanto a la familia, trabajo, ocio y uso del tiempo libre. "*Había pocas decisiones que tomar: era un mundo de alternativas mutuamente excluyentes*" (Naisbitt, 1983, p. 243). En un período de tiempo relativamente breve, esta cierta uniformidad ha estallado en multitud de opciones y estilos de vida que afectan a todos los aspectos del comportamiento, extendiéndose la idea de una sociedad de opciones múltiples a otros aspectos de la vida. Naisbitt (1983, pp. 244-265) advierte esta multiplicidad de opciones en aspectos como la familia, trabajo, ocio, religión e, incluso, en la diversidad de los alimentos que existen actualmente. Así, la familia hoy, puede estar constituida por un padre o una madre solteros con uno o más hijos, una pareja sin hijos, una mujer que trabaje y un marido que se encargue de la casa, etc.; las opciones del trabajo son variadas: horarios limitados, horarios flexibles, trabajo en casa, trabajo parcialmente en casa y parcialmente en la oficina,...; en el ocio, se encuentran múltiples opciones en la música, cines, teatros,...; en la religión, cientos de sectas y de comunidades diversas independientes y un creciente interés por las religiones orientales constatan este pluralismo; en la variedad de los alimentos, téis de miles de sabores, productos exóticos que han pasado de las tiendas de alimentos especiales a los supermercados, frutas y verduras diseñadas con nuevos sabores. Todo esto es un reflejo de una sociedad que rebosa diversidad, un momento lleno de desafíos, interrogantes y, también, de grandes oportunidades.

En el ámbito familiar, el cambio, hoy, ya es un hecho. La familia actual, con uno o dos hijos, tiene poco en común con los hogares que incluían a parientes de todas las generaciones. De igual modo, los cambios han afectado a las relaciones interpersonales, dando lugar a formas diferentes de organización en la convivencia.

En las últimas décadas, estamos asistiendo a lo que Flaquer (1991, 1998, 1999) ha denominado “*segunda transición de la familia*”, en fase inicial y balbuciente en las sociedades más avanzadas, por lo que su naturaleza, desarrollo futuro y destino es difícil de predecir. Podemos definir la *familia postpatriarcal*” (Flaquer, 1991, pp. 17-20), modelo de esta transición, por el papel emergente que en él desempeña el patriarca y cuyas potencialidades democráticas todavía están por explorar. El querer delimitar rasgos y características de la misma no resulta nada fácil, ya que no existe unanimidad de criterios respecto a qué rasgos definitorios pueden concretar la misma. Factores como los cambios ideológicos y legislativos, aspectos demográficos de la familia, cambios en el proceso de formación de la familia, la creciente incorporación de la mujer al trabajo, el divorcio, la reducción del tamaño de los hogares, la prolongación del período de estudios, etc., tendrían cabida dentro de lo que se podría considerar la familia postpatriarcal o postmoderna. Pero hay una serie de valores más específicos que afectan a ésta como consecuencia de los cambios y tendencias en los que se van moviendo las sociedades desarrolladas. Pasemos a describirlos.

A comienzos del tercer milenio, nos encontramos en el imperio de lo “light”: bebidas sin alcohol, café sin cafeína, carne sin grasa y, de igual modo, se habla de una *ética “light”*, indolora, una especie de moral donde no se imponen renuncias, ni sacrificios, ni deberes. Vivimos en una sociedad alérgica a todo tipo de compromisos, sacrificios y renuncias, pocas lealtades duraderas, una sociedad cargada de ofertas confortables y que no exijan sacrificio. Ante tal situación, parecen imponerse síntomas que evidencian un nuevo modelo de familia, la “familia light” (González Anleo, 1997, pp. 218-231), donde se puede observar la pérdida de unas funciones y compromisos y donde no hay renuncias, ni sacrificios, ni deberes.

Un signo distintivo de ésta segunda transición de la familia es el incremento del *individualismo*. Parece existir un cambio en las preferencias, orientado hacia una progresiva individualización. La necesidad de un amplio espacio para lo individual está en conflicto, por ejemplo, con tener hijos o, al menos, un cierto número de ellos, pues la convivencia en grupo, por reducida que sea, implica ciertas renuncias.

El refuerzo de la *privacidad* es otro de los aspectos que reflejan la importancia creciente de lo personal e individual. Lo privado, personal, íntimo, es el ámbito propio de la familia, de las relaciones de pareja y de las relaciones con los hijos. El proceso de privatización supuso la creación de un espacio doméstico privado, cerrado hacia el exterior y donde las relaciones internas van adquiriendo, cada vez, mayor densidad afectiva. La familia se constituye en “gestora de la intimidad”.

La importancia del *presente*, la *urgencia de las gratificaciones inmediatas*, domina la mentalidad actual. Estamos bajo el imperio de lo efímero como dice Lipovetsky (1994), máximo exponente de la postmodernidad. El hombre postmoderno se encuentra sumergido en una red de sensaciones, estímulos e informaciones, sin que exista un eje capaz de estructurarlo. Vivir el presente, lo inmediato, inmerso en programas breves, en el estímulo de “vivir el instante”, sin que interesen grandes proyectos.

El estilo de vida moderno se ha vuelto imprevisible e impredecible. La necesidad de novedad, de conseguir nuevas sensaciones y sensibilidades, de innovar, ha conducido a una civilización distinta de las anteriores: en formas distintas de trabajar, de vivir y amar, donde “lo nuevo” es lo que realmente se demanda. Las modas se suceden rápidamente, viviendo a un ritmo trepidante. En una sociedad de ofertas casi infinitas, al menos en cuestiones materiales, son demasiados los objetos a comprar, los países a visitar, las actividades de tiempo libre entre las que se puede escoger. Las industrias producen artículos, objetos y complementos de escasa duración, que afectan a toda la realidad. Es la sociedad del “tírese después de usado”, según Toffler (1993, pp. 57-69). Pañales, servilletas y pañuelos de papel, botellas, envases de cartón para la leche, ropa de papel o de materia similar, lentillas para un solo día, etc., productos creados para ser usados una sola vez o por breve tiempo, son, cada día, más numerosos y cruciales para nuestro estilo de vida. El consumo se convierte, así, en una fuente de tensión familiar que afecta tanto a jóvenes como adultos y ancianos. El modelo de consumo establece cambios incesantes en la ropa, la decoración, el “zapping” del televisor, cambio de imagen, de trabajo, de domicilio. “*El consumo es velocidad, impaciencia y continua simulación de renacimiento*” (Verdu, 1992, p.15).

Todos estos factores “externos” inciden directamente en la vida escolar y familiar y se constituyen en una de sus preocupaciones. Se ha originado una escala de valores radicalmente distinta y el sentido del tiempo y la seguridad acerca del futuro ha cambiado enormemente en la sociedad actual. Cabe citar un texto de Julián Marías (1980, pp. 20-21), en el que sintetiza cuánto supone la tarea de comunicar al hijo, “función narrativa”, que han de ejercer los padres, lo que él denomina la adquisición del “*espesor histórico*”; es decir, la transmisión de valores que introduce al niño o niña en un mundo que es histórico. Aunque la cita sea larga, nos parece que merece la pena no omitir nada:

“Cuando mi padre contaba recuerdos de niñez, cuando hablaba de su padre, de su abuelo, a quienes no he conocido, cuando hablaba de episodios de la segunda guerra carlista, me introducía en un mundo histórico [...]. Esta

función produce en el hijo un espesor histórico que es lo contrario de la descapitalización que se está produciendo de una manera absolutamente aterradora en las sociedades actuales, en la que los jóvenes viven en un mundo que no tiene apenas espesor, que es puro actualismo. Y esto no solamente por la conversación, por el diálogo, por la presencia de los padres, sino por la ausencia, actualmente, de cosas materiales, de lo que me acuerdo que llamé en un artículo hace muchísimos años el fondo del arca. Aquellos viejos armarios de las casas antiguas, de donde empezaban a salir cosas olvidadas, de las cuales no se acordaba nadie, pero que, al ir las sacando, empezaban a evocar cosas del pasado de los padres, de los abuelos y constituían un mundo en el cual participaba el niño, adquiriendo espesor histórico”.

Cuando los padres cuentan cosas, consiguen inyectar en los hijos su propia realidad. Este aspecto puede estar perdiéndose en la actualidad, debido a la lejanía de los abuelos, en muchas ocasiones, o a la dejadez o rapidez en las vidas de las familias actuales. En las sociedades actuales, en las que se vive en un mundo que no tiene apenas espesor, sino puro actualismo, se puede perder esa transmisión de las pautas de comportamiento, de ordenación de la realidad, de preferencias entre generaciones, de que el nuevo ser quede vinculado a su familia. No hay posibilidad de identificación, si no hay presencia, contacto y encuentro entre padres e hijos.

Familia y escuela: demandas mutuas

En la actualidad, familia y escuela se hallan en un período nuevo de su historia, caracterizado por cambios profundos y acelerados, que no se deben al azar. Tradicionalmente a la familia y a la escuela se les ha asignado la función de ser transmisoras de los conocimientos que los individuos jóvenes necesitan para la vida futura, así como de la socialización en las normas y valores. Sin embargo, vivimos un período en el que las instituciones tradicionales se muestran poco capaces de transmitir con decidida solvencia valores y pautas de conducta. Son dos realidades que escasamente se influyen entre sí. Una paradoja parece darse entre la escuela y la familia: “*en la mayor parte de los casos, la escuela no encuentra a la familia cuando la convoca, a la vez que la familia no siempre tiene un lugar en la escuela, cuando está convencida de que es imprescindible su participación en ella*” (Ianni y Pérez, 1998, p. 132).

Hoy en día se tiene la sensación de que ser padres es una tarea complicada, difícil, ya que no sirve la improvisación y se exigen destrezas específicas. No se

puede educar como se hacía en el pasado, porque las situaciones son nuevas y los esquemas anteriores no valen. Los padres, con frecuencia, se encuentran desamparados ante situaciones nuevas que ellos no vivieron en sus familias. Cuestiones sobre: qué y cómo hacer con los niños y los adolescentes, cómo orientarles con relación a su profesión futura, cómo abordar los problemas que plantean, cómo controlar sus amistades, cómo inculcarles valores, etc., representan el contenido de lo que para los padres actuales constituye la educación y aparece lógicamente como una preocupación inmediata. Se advierte “cierta perplejidad” bastante extendida, un “no se por donde tirar”, en medio de una sociedad heterogénea en opciones, valores y estilos de vida. La tarea de ser padres precisa de una seria y permanente formación aunque, paradójicamente, sea el único “trabajo” para el que no se exige ningún tipo de aprendizajes previos.

Por su parte, la escuela también ha cambiado. De ocupar apenas un discreto lugar en la vida de las personas, ha pasado a absorber la niñez, la adolescencia y buena parte de la juventud. A partir de la L.O.G.S.E., la escuela ha tenido que realizar muchos cambios en el ámbito de la organización, de currículum, programación, evaluación, etc. para, cumpliendo la ley, dar respuesta a una población muy heterogénea y diversa, así como a toda una serie de problemas y situaciones que se presentan en la actualidad. Pese a tener el mejor sistema educativo, a los profesores con una mayor preparación y unas dotaciones financieras y materiales impensables hasta hace muy poco tiempo, prevalece un sentimiento de crisis e, incluso, un generalizado desconcierto entre los profesores y los padres/madres de los alumnos. Así, algunos de los problemas que están emergiendo de una forma significativa en todos los centros de secundaria y, también, en los de primaria, hacen referencia a los problemas de conducta, de inadaptación escolar y social, de disciplina y violencia escolar, de tolerancia y discriminación entre iguales, de consumo de drogas y conductas antisociales, de absentismo, etc.

Debemos partir de la aceptación insalvable de que escuela y familia son insustituibles en educación. La labor educativa sería más fácil y, a la vez, más eficaz, si ambos mundos encontrasen caminos de interacción. Es inviable su separación, tienen la necesidad de coordinarse y deben lograr metas conjuntas: el principio de “responsabilidad compartida de la educación”. *“(...) la escuela sola y sin la colaboración de las familias obtendrá pobres resultados en comparación con los que pueden lograr si ambas instituciones actúan conjuntamente; la familia sola, sin actuar coordinadamente con la escuela también estará limitada en sus resultados, además de provocar contradicciones en los procesos formativos de los niños y adolescentes”* (Vázquez, Sarramona y Vera, 2004, p. 66).

Abordemos a continuación sus demandas con el fin de buscar *puntos de convergencia* en esta realidad que, de por sí, es compleja. Muy sugerente ha sido para esta propuesta las aportaciones de Pérez Serrano (1998).

Demandas de la escuela a la familia

La escuela formula a la familia una serie de demandas que la mayoría de los profesores desean para su interacción con el alumnado.

1. Los educadores constatan cada día que los niños llegan a la escuela sin *el apoyo familiar* tradicional que les daba seguridad; el desarrollo de su personalidad está caracterizado por la debilidad de los marcos de referencia. Los centros educativos demandan a los padres aspectos como mayor contacto con los profesores, dedicar más tiempo a sus hijos, dialogar con ellos y mayor participación en actividades educativas.
2. La escuela pide a la familia que prepare al niño para su inserción en el ambiente escolar: *socializar para la cultura escolar*. Se exige a la familia que sea responsable de que el alumno llegue a la escuela en condiciones, tanto materiales como psicológicas, de educabilidad. En palabras de Savater (1997, p. 65), el “eclipse de la familia como factor de socialización primaria”, por el que los niños ingresan en la escuela sin la formación social básica, que favorece de entrada el aprendizaje. Si la socialización primaria se ha realizado de modo satisfactorio, la socialización secundaria será mucho más fructífera, pues tendrá una base sólida sobre la que asentar sus enseñanzas.
3. *Motivar en el empeño por aprender*. Es importante que el niño perciba en su familia *el interés por el saber*. La motivación es un factor determinante en el aprendizaje como ya ha sido estudiado. Las diferencias no radican sólo en el carácter de los individuos, sino también en el modo cómo hayan sido educados en sus familias, de la específica socialización familiar a que hayan estado expuestos (valores, medios económicos, tipos de socialización). Es importante que el niño despierte el “deseo de saber” en su familia ante la multiplicidad de fuentes informativas.
4. Además, los profesores recuerdan a los padres el papel tan importante que tienen en la creación de un clima facilitador del trabajo intelectual. Un clima propicio para el estudio, de modo que se desarrolle en un tiempo y un lugar apropiado; es decir, *fomentar el estu-*

dio así como la creación de hábitos de trabajo intelectual. En especial, despertar la responsabilidad.

5. *Prestar atención al tiempo de ocio de sus hijos.* Se debe ofrecer a cada miembro el modo y los medios para ocupar inteligentemente su ocio, favoreciendo sus inclinaciones y sus gustos. Los padres deben tener disponibilidad de tiempo para interactuar con sus hijos, no sólo orientada esta relación a satisfacer necesidades biológicas, sino, también, y sobre todo, a desarrollar capacidades cognitivas, disfrutar de la intimidad, el contacto y el juego. La interacción íntima y lúdica es esencial para los hijos, ya que, en ellas, se aprende a hablar, a escuchar, a tocar y ser tocado, a reír, a expresar emociones, etc. La incomunicación puede tener graves consecuencias para el niño, como el retraimiento, aislamiento, frialdad de trato o soledad. Abogamos por vivir un ocio en familia cuando las edades lo posibiliten, tanto en casa como fuera de ella; diseñar actividades en el hogar que estimulen el desarrollo social y cognitivo de sus hijos y, educar en la “selección” de ofertas.
6. Mayor atención al *aprendizaje de normas* en el ambiente familiar. Acostumbrados a cumplir las normas con “bastante relajación”, los niños se muestran incapaces de ajustarse a un clima de mayor control como es el escolar. Resaltar un concepto que no debe silenciarse: *la autoridad* – etimológicamente la palabra proviene de un verbo latino que significa algo así como “ayudar a crecer”-. Los muchachos, en período de formación, tienen que ir asumiendo responsabilidades graduadas ya que no pueden tratar de establecer, por sí solos, las normas que deben regir la vida familiar y escolar. Savater (1997, p. 76) llega a la siguiente consideración: “*Si los padres no ayudan a los hijos con su autoridad amorosa a crecer y prepararse para ser adultos, serán las instituciones públicas las que se vean obligadas a imponerles el principio de realidad, no con afecto sino por la fuerza. Y de este modo sólo se logran envejecidos niños díscolos, no ciudadanos adultos libres*”. Está en manos de los padres contener, controlar y poner límites a las presiones de los hijos ya desde pequeños cuando éstas son constantes e injustificadas. Constituye ésta una labor preventiva. En una reciente investigación realizada por la profesora Pérez Alonso-Geta (2002), cuyo objetivo es conocer en profundidad los valores y pautas de interacción familiar de la adolescencia, se constata que el 43% de los padres encuestados pactan las normas de convivencia con sus hijos, frente al 25% que no lo hace.

En la mayoría de los hogares los adolescentes participan en la toma de decisiones “normativas”. Entre las principales causas de conflicto en la interacción padres-hijos, se destacan la falta de esfuerzo e interés en los estudios o en el trabajo (55,5%); le siguen las malas contestaciones, salidas de tono, tacos (54,9%); ocupan el tercer lugar las salidas, horas de llegada (37,8%), seguido de la falta de colaboración en las tareas de casa (35,9%) y el consumo de alcohol o drogas (30,6%).

7. *Atender a la orientación personal y a la educación sexual de los hijos.* Ambos aspectos requieren un clima afectivo en la familia. Ser oportunos, evitar evasivas. Cualquier imagen, acontecimiento o noticia puede ser ocasión para un diálogo, una reflexión y una orientación.
8. *Educación en valores.* El análisis de los valores y actitudes familiares pretende definir qué valores son preferibles en la interacción educativa. Cuando el niño pisa el aula como recinto formativo, gran parte del bagaje cultural de grupo ya ha sido transmitido. En el contexto familiar es donde el niño va a ir configurando su propia jerarquía y, posteriormente, marcará sus relaciones en la escuela, en los grupos de iguales y con otras instituciones. Parafraseando a Rojas Marcos (1995, p.15): “*Las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de la vida, se cultivan y se desarrollan durante la infancia y comienzan a dar sus frutos malignos en la adolescencia. Estas simientes se nutren y crecen estimuladas por los ingredientes crueles del medio hasta llegar a formar parte inseparable del carácter adulto*”. La familia debe responsabilizarse del aprendizaje de unos valores, creencias, actitudes y hábitos de conducta, de modo que los individuos no se hallen “desarmados”, sin criterio propio, frente a la diversidad de información y estilos de conducta que ofrece de continuo el medio social. Muchos desajustes de la sociedad son causados por las enseñanzas de los padres o por su carencia. Es difícil anunciar lo que la sociedad valorará mañana, sin embargo, se puede afirmar que la sociedad moderna necesita individuos que crezcan en valores como la libertad, la tolerancia, la responsabilidad, la iniciativa, educar en la importancia del largo plazo, de la reflexión, de tener tiempo para prever las consecuencias que tendrán nuestras decisiones en el futuro (Alberdi y Escario, 2003).
9. Una cuestión importante en estos momentos es *la elección vocacional de los jóvenes* (Casas, 2002). La primera influencia en la orien-

tación de su futuro personal la reciben de los padres y la comunidad inmediata (entorno residencial), por delante de los amigos, medios de comunicación, profesores, etc. La planificación del futuro profesional es una actividad que exige tener en cuenta las circunstancias que rodean a las personas, tanto ambientales como familiares. Pero, no sólo son importantes el nivel socioeconómico familiar y la ubicación del domicilio familiar, se considera necesario profundizar en aspectos de la dinámica familiar cuya influencia en la elección vocacional pueda ser determinante, tales como el nivel cultural y los estilos de vida, las actitudes de los padres ante su propio trabajo, las aspiraciones y expectativas de éstos hacia sus hijos, el número de hermanos y el orden de nacimiento en el núcleo familiar, el valor atribuido a la educación, las relaciones parentales, los climas familiares, etc.

Demandas de la familia a la escuela

El papel de la familia no puede suplantarlo ninguna institución, no obstante, el sistema educativo formal cumple un papel relevante en la educación del niño y del adolescente. Posee una capacidad transformadora en relación a creencias, valores, expectativas, pautas de conducta, etc. “*Los centros de enseñanza no quedan exentos de obligaciones. Muy al contrario, tendrán que ser los lugares donde la esperanza, el altruismo, la confianza en los semejantes, las relaciones interpersonales, se construyan bajo estilos de convivencia destinados a la totalidad del género humano*” (Rodríguez Neira, 1999a, p. 98). Especificamos algunas demandas de la familia a la escuela a fin de caminar en paralelo, dado que persiguen un objetivo común: la formación integral de la persona.

1. *Preparación de calidad.* Las exigencias actuales de la sociedad para los jóvenes son la formación, alto nivel de estudios y competitividad. Los padres están preocupados por los resultados académicos de sus hijos. Demandan que sus hijos, entre otros aspectos, aprendan a identificar y resolver problemas, a desarrollar hábitos de trabajo intelectual y fomentar capacidades como la observación y la clasificación.
2. *Proporcionar referentes para interpretar la realidad,* tener ideas claras ante la vida. Una escuela útil para la vida. Formar ciudadanos con capacidades como el dominio de la lengua, la comprensión de los fundamentos de las ciencias y de las nuevas tecnologías, el pensa-

- miento crítico, la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, la capacidad de comunicarse, el comprender al menos una lengua extranjera. Todas estas funciones deben llevarse a cabo en colaboración con las familias y la comunidad local; es una tarea “a lo largo de la vida”.
3. La familia exige a la escuela *una formación en valores*. La escuela no queda excluida de este proceso ya que, además de ofrecer modelos con los que los alumnos se identifiquen, es capaz de crear las condiciones experienciales para que los valores se trabajen y se internalicen. Los valores se transmiten, es más, se internalizan. La escuela es el lugar de aprendizaje de formas de convivencia que no cabe aprender en la familia, es el caso de la convivencia civil. Es el primer lugar de aproximación a la diversidad existente en la sociedad; es la primera experiencia con la autoridad impersonal. Los padres piden a la escuela que aproveche las ocasiones para fomentar la disciplina, el diálogo, la convivencia y la tolerancia; en síntesis, comprometerse con una educación para la democracia.
 4. Demandan *la utilización de medios tecnológicos y procurar que su empleo sea racional*. Deben procurar una “actitud crítica” en los adolescentes de modo que aprendan a seleccionar y jerarquizar las múltiples informaciones que transmiten.
 5. *Atención a las diferencias individuales*, el desarrollo de todas sus potencialidades en la medida de lo posible. La diversidad es un concepto cultural en su más amplio sentido; además de las diferencias cognitivas, existen diferencias culturales e individuales, que deben considerarse en el diseño y planificación del proceso enseñanza-aprendizaje.
 6. *Garantizar la seguridad, protección, y el clima educativo del centro*. Propiciar en los centros contextos educativos seguros y satisfactorios para las personas que conviven. La escuela no es una institución dedicada al control, sino al crecimiento y al desarrollo de sus miembros. Para ello, es necesario generar un clima institucional y grupal que no pase por la represión sino por la armonización de sus funciones y de sus miembros. La familia demanda a la escuela que vele por la seguridad de sus hijos y los proteja frente a cualquier desviación: indisciplina, drogas, violencia, etc.
 7. *Conexión de la escuela con el mundo laboral*. La escuela debería potenciar una serie de valores, cualidades y habilidades necesarias para el desenvolvimiento en el mundo social y laboral (capacidad de

iniciativa, creatividad, adaptabilidad), así como toda una serie de cualidades personales (autodisciplina, perseverancia, flexibilidad, trabajo en equipo, responsabilidad).

Participación de los padres en la educación escolar: tema encauzado, pero no resuelto

La importancia de la educación para una sociedad es tal que debe suponer un compromiso de todas las personas e instituciones en la tarea educativa y de aprendizaje. Tiene pleno sentido plantearse la participación de la familia en la educación escolar por cuanto no son sistemas independientes que actúen por separado, sino sistemas interdependientes cuyos resultados no son explicables de forma aislada. Dicha participación puede considerarse como derecho democrático y como garantía de calidad educativa escolar (Vázquez, Sarramona y Vera, 2004, pp. 65-81). En el caso español, han sido las sucesivas leyes orgánicas (LODE., 1985; LOGSE, 1990; LOPEGCE, 1995; LOCE, 2002) las que desarrollaron tal participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, y por tanto, de los padres y madres.

La historia de las relaciones familia-centro no ha estado exenta de confrontaciones y de distanciamientos, más que de oportunidades de colaboración. En términos generales, el clima de participación dentro de la institución escolar ha aumentado considerablemente en España en los últimos años. Si bien las Asociaciones y los Consejos Escolares son los mecanismos institucionales de comunicación y participación, las iniciativas singulares de relación directa o indirecta entre familias y centro adquieren especial relevancia (actividades, reuniones, entrevistas, correspondencia escrita, ...) ya que tienen la virtualidad de centrarse en el proceso formativo del alumnado.

Las familias, por tanto, podrán participar en la planificación general del sistema educativo (Vázquez, Sarramona y Vera, 2004, p. 68), sea a través del diálogo directo con la Administración, sea a través de los organismos de participación creados a tal efecto, los Consejos Escolares¹. Respecto a la organización general del sistema los padres tienen derecho a participar en aspectos que tienen incidencia en la vida social y familiar: el horario y el calendario escolar, criterios de adscripción a centros públicos y concertados, sistema de financiación, etc. Por otro lado, si nos adentramos en el nivel "meso" y "micro" del sistema educativo, esto es el centro escolar y el aula, las Asociaciones de padres/madres han de poder participar de manera insti-

tucional en todo cuanto se refiera a la actividad profesional de los docentes y especialistas en educación.

Vázquez, Sarramona y Vera (2004, p. 68-71) aluden a lo acontecido en cuanto a la presencia de los padres en los Consejos Escolares de Centros (convocatoria de elecciones de representantes que se realizan cada dos años) en el curso 2002-03 (INCE, 2002). Un análisis de los niveles de participación en estas elecciones proporciona información sobre el escaso nivel de compromiso que asumen los padres. La participación es más elevada en centros donde los padres perciben la utilidad de estos Consejos Escolares y constatan que tienen un rol que asumir en el centro. De igual modo, de los porcentajes de pertenencia de los padres a las Asociaciones de centro en el conjunto de España se desprenden los siguientes aspectos: si se comparan los datos en una visión evolutiva se observa un incremento de inscripciones, pero un descenso en el nivel de participación efectiva; también, se observa mayor grado de pertenencia a las asociaciones en los centros privados; mayor porcentaje de participación en actividades que organizan las Asociaciones en padres/madres de las escuelas públicas, especialmente, en la etapa de primaria; mayor participación en los centros pequeños que en los de mayor tamaño; etc. En definitiva, la participación real de los padres y madres en la vida de los centros es minoritaria y viene asumida, generalmente, por pequeños grupos. Aunque teóricamente se dice querer participar mucho, se muestra de hecho menor grado de participación en aspectos relacionados con las familias (actividades, colaboración, etc) y con el profesorado (formación, grupos de trabajo,...). Los resultados de este estudio, en su conjunto, no difieren sustancialmente de otros².

La vía de comunicación más habitual entre la familia y el contexto escolar (García, J.L. et. al, 1998) es la reunión con el tutor (81%), seguido de las cartas, reuniones de padres del grupo clase y reuniones convocadas por la AMPA (66%, 55% y 54%, respectivamente), descendiendo considerablemente, la conversación telefónica (16%).

Estando muy claro el derecho de los padres a la participación, no lo está tanto en la asunción operativa en la vida de los centros escolares. Queda un largo trecho por recorrer en materia de participación de la comunidad educativa en su conjunto.

Conclusión

La escuela necesita a la familia y ésta necesita a aquella, para poder llevar adelante las funciones y tareas que el momento presente exige. Esta

implicación incluirá la corresponsabilidad en el logro de las metas educativas y la colaboración en los procesos instructivos escolares de los tres ámbitos básicos que conforman el proceso educativo: el ámbito familiar, el ámbito escolar y el ámbito social.

El ideal es que el centro escolar, en general, se convierta en una *comunidad educativa*³ (fuerte relación personal, unión de esfuerzos, compromiso ante los valores, sentido de solidaridad, prestación de apoyos, gestión conjunta,...), creando la atmósfera necesaria para que pueda darse la convivencia dentro de una democracia participativa. Hacer tanto de la escuela como del hogar espacios imprescindibles. Cada uno tiene un papel que desempeñar pero desde un *horizonte común y coherente* en la formación de las nuevas generaciones. La educación necesita el diálogo entre estas instituciones que deben buscar *puntos de convergencia*. Es preciso establecer nuevos esquemas de colaboración basados en el respeto mutuo, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones para afrontar mejor un problema compartido: adaptar la educación a las exigencias de una sociedad en la que las dos principales instituciones educativas, caracterizadas por su aislamiento, ya no están ni pueden estar aisladas. Este hecho es lo bastante importante como para dar pistas sobre las que poder elaborar “un nuevo pacto educativo”.

El objetivo de la participación de los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro es procurar la mejora de las condiciones del centro para hacer posible el desarrollo del alumno, su aprendizaje y su preparación para el desenvolvimiento y adaptación a la vida adulta. Debería significar que todos los comprometidos en la crianza y educación de los niños y niñas reúnan sus esfuerzos en un objetivo común, respetando cada uno el espacio de los demás, sus respectivas responsabilidades y competencias técnico-profesionales. Algunas estrategias o propuestas que consideramos básicas en la mejora de este proceso son las siguientes:

- Crear un ambiente de conocimiento, aprecio y confianza mutua.
- Analizar las nuevas funciones o competencias que cada agente debe asumir, así como acuerdos y aportaciones mutuas sobre los roles a desempeñar.
- Fomentar la formación para la participación (seminarios conjuntos de familias y profesorado para los temas de participación). El aprendizaje del valor de la participación, valor fundamental en la sociedad actual, debe ser fomentado en el aula y en el centro escolar.

- Promover mecanismos de información entre la comunidad educativa (publicación de boletines y revistas de información básica del funcionamiento del centro, murales, etc.).
- Incorporar en los Proyectos Educativos de Centro los recursos que ofrece el entorno y aprovecharlos para llevar a cabo sus objetivos educativos.
- Trabajar de manera cooperativa, deseo de trabajar juntos, así como comunicación y toma de decisiones por consenso.
- Promover la creación de escuelas de padres y madres y la participación en programas de orientación educativa para la vida familiar para dar respuesta a las necesidades de formación que sienten muchos de ellos. Es una oportunidad de acercamiento de los padres al centro, de interacción con el profesorado y, en ocasiones, el propio hijo en un marco que no es habitual. Al mismo tiempo, el profesorado, puede llegar a conocer mejor a los padres, a compartir más información y comprender con mayor alcance las diversas circunstancias familiares del alumnado.
- Fomentar la relación entre familias y educadores para compartir la responsabilidad en la educación del alumnado (tutorías, mejorar técnicas de comunicación, etc.).
- Realizar proyectos conjuntos entre los diversos sectores que conforman la comunidad educativa (asociaciones, entidades, etc.).

La intención de esta reflexión ha sido dejar manifiesto el papel imprescindible de la educación en la sociedad actual y la responsabilidad de quienes desempeñan funciones de paternidad, tutelares y docentes.

Notas

¹ Los Consejos Escolares son los órganos colegiados de gobierno de los centros docentes y representan el mayor instrumento de participación de todos los agentes que constituyen la comunidad educativa de cada centro. Entre las distintas competencias que tiene cada consejo escolar de un centro están, entre otras atribuciones, las siguientes: aprobar y evaluar su proyecto educativo; elegir el director del centro; decidir sobre la admisión de los alumnos; aprobar el régimen interior del centro y su presupuesto; vigilar la conservación de las instalaciones y promover su renovación; aprobar las actividades escolares complementarias; así como analizar y valorar el rendimiento escolar.

² El porcentaje de familias de alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Martín, J., 2003), asistiendo a reuniones y colabo-

rando en el aula, es del 46%. La participación en otras actividades es menor pues en las actividades culturales (deportivas, musicales, teatrales) desarrolladas fuera o dentro del horario escolar el porcentaje baja al 23% y en otras actividades de apoyo (captación de fondos, mantenimiento del centro,...) se reduce al 21%. Por último, la participación en actividades extraescolares o complementarias (colaboración en excursiones, en biblioteca del centro, en fiestas,...) es del 19%. De igual modo, según datos del “*Diagnóstico del sistema educativo español*” (García, J.L. et al., 1998) se indica que la participación de los padres a través de las AMPAs es más bien baja (el 35% declara que no participa en ellas y el 51% se limita a pagar la cuota). Por lo que respecta a la implicación de los padres en el Consejo Escolar, sorprende que un 40% manifiesta desconocer su existencia, frente a un 58% que dicen conocerlo. En cuanto al grado de satisfacción del funcionamiento de ambos mecanismos institucionales es satisfactoria: un 62% de los padres/madres están satisfechos o bastante satisfechos en el caso de las AMPAs y un 65% en el caso del funcionamiento del Consejo Escolar.

- ³ El concepto “comunidad” como categoría social y “tipo ideal” de relación humana ha sido incorporado a la Sociología por F. Tönnies. El profesor Rodríguez Neira (1999b, p. 88-91; 2002, p. 18-19) alude al hablar de “comunidad” al “*lugar de la convivencia y es el medio de circulación de los instrumentos iniciales de la posición del hombre ante el mundo y de su interpretación*” (hábitos, costumbres, modos de actuar, pautas, modelos, tradiciones y cultura). De igual modo, especifica las propiedades que mejor representan las formas de convivencia que merecen el nombre de comunidad: a) las relaciones de comunidad son siempre relaciones personales estrechas; b) los individuos están unidos por lazos emotivos y afectivos tanto entre sí como en el conjunto del grupo; c) todos los miembros se encuentran bajo un mismo compromiso ante los valores que se consideran significativos y representativos del grupo; d) los individuos están relacionados entre sí bajo un sentido de solidaridad previo a las decisiones singulares y a las situaciones en que se encuentren. La forma más perfecta de la comunidad es la familia, pero la escuela misma ha sido analizada en términos de relaciones de comunidad lo que ha tenido una gran repercusión en la concepción del proceso educativo, en la determinación de las demandas de enseñanza y en la organización de la práctica educativa. Ver, también, Bauman (2001).

Referencias

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Alberdi, I. y Escario, P. (2003). *Flexibilidad, elección y estilos de vida familiar*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Andrés Orizo, F. y Elzo, J. (dirs). (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores en su tercera aplicación 1981-1999*. Madrid: Universidad de Deusto. Fundación Santa María.
- Bauman, Z. (2001). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Beck-Gersheim, E. (2003). *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Casas, E. (2002). La familia en la elección vocacional de los hijos. En C. Pérez Testor (comp.), *La familia: nuevas aportaciones* (pp. 107-116). Barcelona: Edebé.

- Flaquer, L. (1991). ¿Hogares sin familia o familias sin hogar? Un análisis sociológico de las familias de hecho en España. *Papers. Revista de Sociología*, 36, 68-73.
- Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- Flaquer, L. (1999). *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- Froufe Quintas, S. (1995). El protagonismo de la familia ante la transmisión de los valores sociales. *Documentación social*, 98, 61-71.
- Gallego, S. (2002). Familia y trabajo. En C. Pérez Testor (comp.), *La familia: nuevas aportaciones* (pp. 99-106). Barcelona: Edebé.
- García Garrido, J.L. Buj Gimeno, A., González Anleo, J., Ibáñez-Martín, J.A., De la Orden, A., Pérez Iriarte, J.L. y Rodríguez Dieguez, J.L. (1998). *Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. Informe Global*. Madrid: INCE (<http://www.ince.mec.es/elem/elem.htm>).
- García Lucio, A. (1995). Tendencias que marcarán el próximo futuro. *Documentación social*, 99/100, 181-193.
- González Anleo, J. (1997). Sociología de la familia española actual. En Congreso de Pedagogía Pedro Poveda Educador, *Atreverse a educar* (pp. 215-233). Madrid: Narcea.
- Ianni, N.D. y Pérez, E. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez Pascual, M. (2001). Construcción de pareja, individualización y cambio familiar. *Ábaco*, 29/30, 61-70.
- INCE (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<http://www.ince.mec.es/pub/ind2000.pdf>).
- Lipovetsky, G. (1994). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.
- Marías, J. (1980). El diálogo entre padres e hijos a lo largo de las edades. En J. Marías et al., *Relación familiar padres e hijos* (pp.9-27). Madrid: Karpós.
- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- Martín Muñoz, J. (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000. Informe Final*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativa (<http://www.ince.mec.es/pub/eeso.pdf>).
- Martínez González, R.A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44 (2), 171-175.
- Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Naisbitt, J. (1983). De las alternativas mutuamente excluyentes a las opciones múltiples. En *Macrotendencias: diez nuevas orientaciones que están transformando nuestras vidas* (pp. 243-265). Barcelona: Mitre.
- Pérez Alonso-Geta, P. M^a (2002). Adolescencia y familia en la vida cotidiana. En P. M^a Pérez Alonso-Geta (dir.), *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)* (pp. 113-138). Madrid: Fundación Santa María.
- Pérez Serrano, G. (1998). Familia y Educación. Cuestiones a debate. *Bordón*, 50 (1), 7-21.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (coords). (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Neira, T. (1999a). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez Neira, T. (1999b). Lo privado. Aprendizajes tácitos. *Teoría de la educación*, 11, 85-100.

- Rodríguez Neira, T. (2002). Pedagogía y educación familiar. En E. Gervilla (coord.), *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (pp. 13-25). Madrid: Narcea.
- Sáenz Barrio, O. (1995). Participación de los padres en la gestión y control del centro escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 202, 469-492.
- San Fabián Maroto, J.L. (1994). Participar más y mejor. *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 70-71.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Toffler, A. (1993). *El shock del futuro*. Barcelona: Plaza-Janes.
- Torío López, S. (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de Educación Infantil y Primaria en Asturias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de Universidad de Oviedo.
- Vázquez Gómez, G., Sarramona, J. y Vera Vila, J. (2004). Familia, educación y desarrollo cognitivo. En M.A. Santos Rego y J.M. Touriñán López (eds.), *Familia, educación y sociedad civil. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp.29-87). Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.
- Verdu, V. (1992). El amor como objeto de consumo. En V. Verdu (ed.), *Nuevos hogares. Nuevas familias* (pp. 12-21). Barcelona, Tusquets.

Participación en la escuela: visión crítica y propuestas para su mejora

Emilio Álvarez Arregui
C.P. El Quirinal, Avilés

Resumen

En este artículo se presentan algunos indicadores sobre cómo vienen percibiendo los directores y los docentes la implementación del modelo de participación en la escuela pública asturiana. Los argumentos vienen avalados por una investigación donde se conjuga lo cuantitativo y lo cualitativo con la intención de abordar la realidad desde dos frentes complementarios que permitan realizar nuevas lecturas. Se centra la atención en las desviaciones percibidas, lo que nos introduce necesariamente en el entramado cultural que envuelve a las organizaciones. En último término proponemos algunas mejoras que sirvan de guía en la orientación de las políticas educativas y en la gestión de los centros educativos.

Abstract

This article presents some indicators that show how head-teachers and teaching staff in general perceive the implementation of participation patterns in state schools in Asturias. The arguments offered here are supported by a piece of research that, by dealing with both quantitative and qualitative aspects, tries to throw light on the issue in two complementary ways which will make new approaches possible. The focus here will be exclusively on the perceived deviations, which will necessarily lead into the cultural framework around the organizations. Finally a few improvements are suggested which might serve as guidance for designing an educational policy and for the management of schools.

Introducción

La transformación socio-política y económica de la sociedad española en los últimos años abrió las puertas hacia una mayor implicación de los ciudadanos en la vida pública haciendo realidad los principios emanados de

nuestra Constitución. Al trasladarse este principio al ámbito educativo se consideró que una reforma progresista solo podría arraigar socialmente desde una intervención activa de los ciudadanos de ahí que se crearan espacios de participación para dar cabida a los distintos sectores de la comunidad educativa con el objetivo de asentar los pilares de una escuela democrática, plural, abierta y comprometida con el entorno.

Desde el primer momento se hacía previsible que el camino emprendido no sería fácil, pero las dificultades se hicieron patentes cuando su implementación se asoció a una aplicación estricta de la normativa, pues al dar prioridad a este criterio se cercenaron muchas iniciativas y con ello la posibilidad de que los centros articulasen un modelo de participación orientado desde las peculiaridades de los distintos sectores que conforman o concurren en cada comunidad educativa concreta.

La problemática se ha ido haciendo más presente con la aceleración de los cambios en las dimensiones sociopolíticas, económicas y tecnológicas que hacen mutar constantemente el paisaje socioeducativo, provocado por una dispersión en las demandas ante los múltiples foros que se generan. Así, mientras para unos colectivos es prioritario abordar problemas sociales asociados a la intolerancia, la violencia, las drogas, el género o la acogida de emigrantes; para otros debe buscarse la mejora de los resultados en las distintas disciplinas incrementando la calidad de los procesos; coincidiendo todos en la imperiosa necesidad de incorporar las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sin generar exclusiones ya que a esta realidad nadie puede substraerse.

El resultado es un incremento de los debates, de las resistencias, de las tensiones y de las incertidumbres que actúan a manera de manto bajo el que subyace la necesidad de capacitar a unas organizaciones educativas con herramientas válidas con las que abordar un cambio cultural que si bien se percibe como necesario no se vislumbra un horizonte fácil, ni que se asuma sin más, teniendo en cuenta que la insatisfacción, la pasividad, la frustración o la inhibición han ido desplazado buenas dosis de ilusión, colaboración, compromiso y esfuerzo de los agentes educativos llamados a estar implicados en esta tarea.

Si los resultados obtenidos no parecen satisfactorios ¿por qué se sigue actuando entonces bajo los mismos criterios? Desde nuestra perspectiva, esto se debe a una orientación errónea de aquellos que pretenden rentabilizar lo educativo en su propio beneficio presentando públicamente “nuevas soluciones” o “rosarios de innovaciones”, pero olvidando, o lo que es peor obviando las dificultades intrínsecas que acompañan a cualquier proceso de cambio (Fullan, 1991).

Así, son muchos los muchos políticos y agentes sociales quienes no se percatan que la repetición sistemática de esquemas ha generado un aprendizaje social de lo educativo que va desalojando la ingenuidad por la crítica abierta, exigiendo un peaje demasiado elevado para mantener un modelo que sólo es sostenible a base de incrementar un clientelismo multidependiente y transaccional que dista mucho de ser compatible con el concepto que debe entender los centros educativos como comunidades de aprendizaje abiertas a una participación plural.

Ante estos hechos, consideramos que las políticas deben ser objeto de análisis crítico continuado para que no queden en mera declaración de intenciones, oculten caras amargas de la realidad escolar o se olviden de sus dificultades. Es por ello que cualquier investigador de lo educativo debe adentrarse en la decodificación del entramado sociopolítico e ideológico que opera dentro y fuera de los centros, conformando superestructuras que deben ser puestas en evidencia cuando utilizan el sistema escolar como plataformas de legitimación y de control en detrimento de la mejora de la calidad educativa.

Con estas reflexiones iniciales presentaremos en los siguientes apartados algunos indicadores sobre cómo vienen percibiendo los directores y los docentes la implementación del modelo participativo, con la finalidad de ilustrar si lo que está ocurriendo en la práctica es lo deseable o si se debiera, por el contrario, actuar desde otros referentes. Los argumentos que se presentan vienen avalados por una investigación (Álvarez Arregui, 2002) realizada en la Comunidad Autónoma de Asturias en centros públicos y concertados de enseñanza no universitaria desde año 1997 hasta el 2002. A lo largo del proceso participaron 670 profesores y 95 directores a través de cuestionarios, se grabaron más de 100 horas en 52 entrevistas y se establecieron múltiples contactos informales con distintos agentes educativos.

Por razones de espacio aquí sólo se retoman algunos indicadores, focalizando la atención en el entorno actitudinal y en las desviaciones percibidas, lo que nos introducirá, obligatoriamente, en el entramado cultural que envuelve a las organizaciones. El enfoque metodológico adoptado, al conjugar lo cuantitativo y lo cualitativo, permite abordar la realidad desde dos frentes complementarios para presentar indicadores que permitan realizar nuevas lecturas para evitar volver a cometer los mismos errores en el futuro, sobre todo cuando es necesario tomar decisiones institucionales o promover grupos de trabajo para abordar la problemática de la participación desde la investigación – acción.

Participación en la gestión: los Consejos Escolares

El Consejo Escolar se ha conformado como la célula básica de participación de la comunidad escolar al ser el órgano colegiado de gobierno en el que participan representantes de todos los sectores de la comunidad educativa.

La LODE (1985) primero, después la LOPEGCD (1995) -artículos 10, 11, 12 y 13- y ahora la LOCE (2002) -artículos 81 y 82- han venido determinado su composición y funciones pero las opiniones de los encuestados y entrevistados sobre lo que viene ocurriendo en la práctica cotidiana, distando mucho de los principios que debieran inspirar un modelo de participación democrático efectivo y equitativo.

La información obtenida (Álvarez Arregui, 2002) demuestra, claramente, que las prioridades de los consejos escolares no están orientadas hacia la gestión de un Proyecto Educativo sino más bien hacia la generalización de los propios procesos de burocratización. Esta situación se intensifica ante la actitud rutinaria que imprimen muchos directivos al funcionamiento de este órgano, limitando su potencialidad a una mera aprobación de prescripciones externas, de celebración de acontecimientos, mejora de infraestructuras o formalización de actividades extraescolares a través de los programas de apertura de centros. Los aspectos relacionados con la mejora de los procesos educativos se evitan siempre que se puede y se procura reconducir las intervenciones hacia cuestiones administrativas o reiterar demandas hacia entidades o instituciones externas al centro, desplazando así las responsabilidades internas para promover iniciativas y constriñendo las posibilidades de gestionar una cultura participativa orientada desde la colaboración y el aprendizaje continuado.

Aquellos centros en los que se ha optado por vivir sin sobresaltos, encontramos una alta burocratización y directores que se han transformado en mediadores del juego micropolítico, convirtiendo las reuniones en meros formulismos, pues las decisiones relevantes se adoptan fuera de los consejos escolares y se procura que en las actas de las reuniones de éstos no queden reflejados los conflictos internos, evitando así “perjudicar la imagen interna”, algo ya asumido en la propia cultura institucional.

Bajo estos criterios, la creación de coaliciones y la consolidación de estructuras de poder, explícitas o implícitas, serán promovidas por los directores para obtener posiciones ventajosas desde las que manejar aquellas situaciones conflictivas que se les presenten. Cuando estos comportamientos se consolidan el órgano colegiado se habrá desvirtuado al convertirse en

rehén de los intereses de una parte de los consejeros, volviéndoles reactivos a cualquier intento de cambio que pudiese modificar el status quo existente. Un procedimiento habitual consiste en promocionar a personas afines en los procesos electorales, independientemente de su valía o capacitación, lo cual generará inevitablemente transacciones implícitas que se traducen en tratos diferenciados, manifestados en forma de prebendas o en una ocultación de información relevante para aquellos sectores más críticos o que no han entrado en este juego. Todo ello posibilita que en el largo plazo se genere un incremento de la desconfianza, ante las connivencias que se intuyen en función de las situaciones coyunturales que se van presentando, en la orientación de las decisiones que se adoptan y acerca de la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Cuando se ha indagado sobre las comisiones mixtas que se establecen desde el Consejo Escolar, también se destaca un alto grado de formalización, pues no se da una delegación real de responsabilidades para desarrollar iniciativas, debatirlas y ponerlas en práctica sino que se ha convertido en un recurso burocrático más, con escasa o nula repercusión en la vida del centro ya que las rutinas se repiten de manera reiterada.

Ante estos y otros hechos son muchas las opiniones que indican en los centros públicos que este órgano colegiado ha sido un completo fracaso para la gestión y el control de los centros educativos al ponerse de manifiesto que después del largo periplo recorrido no se sabe participar, no se quiere aprender a colaborar y no se promueven iniciativas para modificar esta situación.

En el caso de los centros concertados, los Consejos Escolares tampoco se percibe que hayan cristalizado como órganos colegiados asociados a la gestión institucional. Y ello a pesar de que se han incorporado en el organigrama funcional con carácter prescriptivo, pero los gestores nunca han estado convencidos de que esta fórmula organizativa fuese apropiada, por lo que los han vaciado de contenido.

Muchas de las situaciones denunciadas reclaman reflexionar tanto a docentes como a directores, inspectores, padres, sindicatos y administraciones educativas, sobre el modo en que se ha implementado el modelo de participación, si atendemos a la consolidación que ha tenido en la realidad cotidiana, con la defensa a ultranza del corporativismo docente, el individualismo, el currículum oculto o la acomodación de los órganos a los intereses de los grupos minoritarios y dominantes.

En cualquier caso la gestión institucional habrá que regenerarla, potenciarla y dinamizarla, haciendo frente a los inconvenientes que vayan surgiendo para ello habrá que seguir desenterrando y denunciando los vicios e

irregularidades que se detecten. Esperamos que el futuro sea más halagüeño que el que nos presenta un docente en el siguiente comentario, con el que concluimos este apartado, pues en sus argumentos se clarifican muchas de las deficiencias consolidadas.

... es un mero trámite, nunca se comentan los problemas del centro, se oculta todo lo que ocurre e importa bajo cuestiones administrativas, nunca se proponen mejoras pedagógicas y si hay algo que le molesta a nuestro director es que se rebata algún punto de los que tiene preparados... repite sistemáticamente que los problemas tenemos que solucionarlos antes de entrar nunca durante el Consejo... lo único que le importa es la imagen... lo que consigue es que los padres y nosotros nos hayamos vuelto apáticos... parece que siempre quiere echar las culpa de las cosas al Ayuntamiento, a la Administración o a terceras personas pero nunca las tenemos nosotros... se desvía la atención hacia otros problemas que no son relevantes... todos hemos acabado aceptando a la larga esta situación ya que en el fondo es más cómoda.

Participación de los padres

Son muchas las investigaciones que apoyan la necesidad de potenciar la participación de este colectivo en distintos ámbitos organizativos dado que su repercusión se viene demostrando altamente positiva en la mejora de los procesos educativos o el rendimiento del alumnado cuando existe una actitud favorable desde el centro (Coleman, 1998; Mortimore y otros, 1988; Rosenholtz, 1989; Steinberg, 1996). En nuestra comunidad autónoma las iniciativas adoptadas desde el marco legislativo han sido muchas y variadas de ahí que al adentrarse en la complejidad de la vida cotidiana deba analizarse la bondad de lo conseguido, por si de ello se derivase como necesario reconstruir la relación entre padres, comunidades y escuelas desde otras concepciones alternativas.

Asociaciones de padres y madres de alumnos y alumnas (AMPAS)

Además de su participación en el Consejo Escolar a los padres se les ha abierto la posibilidad de intervenir y colaborar con los centros educativos a través de las AMPAS. Estas organizaciones, no obligatorias, se han generalizado en los últimos años percibiéndose claramente una vinculación con el entorno político ya que en su mayoría están asociadas a entidades de carácter local, provincial o nacional que las promocionan y apoyan.

Esta situación ha tenido distintas repercusiones en la gestión institucional si bien cabe destacar una clara orientación externa de sus propuestas institucionales al dar prioridad a estos planteamientos, independientemente de que coincidan o no con los indicadores socioeducativos de las necesidades percibidas en los diferentes sectores de las comunidades educativas. Ante este hecho, a los directores les resulta más cómodo estar en una sintonía político-ideológica, real o aparente, con estas asociaciones, pues en caso contrario tendrían que establecer entramados de coaliciones dentro y fuera del centro, suponiéndoles con mucha probabilidad un desgaste excesivo ante el incremento de fricciones y conflictos.

Los mayores peligros se asocian para los entrevistados con la ausencia de criterios institucionales sólidos sobre el por qué y el para qué de la participación de los padres, ya que bajo estas carencias se denuncian discriminaciones selectivas que afectan prioritariamente a colectivos minoritarios, cuestionando abiertamente la implantación de un modelo comprensivo. Estas actitudes no pueden ser asumidas sin más en centros que se denominan educativos y mucho menos cuando son sostenidos con fondos públicos, pues de la no-participación y de la no-intervención no se derivan consecuencias neutras ya que cuando se hacen lecturas situacionales se percibe una potenciación del mantenimiento de desequilibrios que son inasumibles éticamente.

Aunque la Ley permite que convivan simultáneamente más de una asociación de padres, no hemos encontrado estas situaciones, lo que podría indicar otro déficit de participación democrática, pues pudieran prevalecer tesis excluyentes sobre posiciones integradoras. Bajo estos referentes es lógico que se vayan consolidando en las AMPAS más relevantes la tendencia a generar estructuras organizativas paralelas a las propias del centro educativo. Esto sucede en mayor medida cuando los presupuestos que manejan dan pie a entenderlas como un negocio donde se relega lo educativo, dando prioridad a otros intereses y provocando con ello desviaciones de distinto signo que deberán ser corregidas sino se quiere ser cómplice de esas situaciones.

La constatación de estos hechos en la práctica conlleva una clara ruptura entre lo escolar y lo extraescolar, donde se perciben connivencias entre los gestores de lo público y de lo educativo. Así, ante el mayor protagonismo que están teniendo algunas administraciones locales sobre el tipo de actividades que promueven, por las situaciones sociolaborales que generan o por los intereses políticos subyacentes a los servicios que van implantando, acaban favoreciendo desigualdades de trato o de acceso a la información en función de la mayor o menor sintonía ideológica con las propuestas educativas, deportivas, culturales o de ocio que se ofertan.

A este respecto, compartimos los argumentos de aquellos directores que manifiestan la necesidad de no dar pie a que los padres malinterpreten su participación en el centro. Esto ha ocurrido en aquellos casos donde este colectivo ha pretendido gestionar el transporte, los comedores o las guarderías, ya que cuando así ha sucedido a la larga se ha detectado un incremento de conflictos internos porque se generan espacios de poder excluyentes asociados a la gestión de esos recursos. Es lógico, por tanto, que en aquellos centros donde ha ocurrido esta situación se haya reconducido la gestión institucional reforzándola y estableciendo distintos ámbitos y grados de participación en base a la corresponsabilidad que se asume o los temas que se abordan. En último caso ha aparecido la evaluación como un elemento determinante para verificar la sintonía entre lo que se dice, lo que se acuerda y lo que se hace por unos sectores u otros para introducir mejoras en los procedimientos que tienen disfuncionales.

Decir por último que en algunos centros gestionados por monjas se han detectado reacciones no esperadas institucionalmente cuando se ha pretendido orientar la participación de los padres desde una vertiente religiosa. Ante el rechazo manifiesto de una gran parte de este colectivo, las direcciones han desplegado estrategias más funcionales y utilitaristas despreocupándose de la promoción de verdaderas comunidades de aprendizaje, desaprovechando así el potencial educador que conllevaría una relación con los padres asentada bajo intereses educativos comunes. En cambio, cuando las direcciones han diagnosticado previamente las demandas reales de las familias y se han tenido en cuenta sus inquietudes han sido detectados cambios actitudinales que se traducen en la práctica en estructuras organizativas más sólidas, dinámicas, flexibles, duraderas y con mayor integración en la comunidad.

Participación de los padres desde las tutorías

El marco legislativo establece para los tutores funciones de asesoramiento, colaboración e información a padres y alumnos en los diferentes ámbitos en los que se plantea su educación desde el Proyecto Educativo de Centro pero cuando hemos revisado lo que ocurre en la práctica nos hemos encontrado con una acomodación de las prescripciones a la cultura organizativa de cada centro.

Independientemente de la efectividad o disfuncionalidad al adoptar estas posiciones, los agentes entrevistados perciben un deterioro de la acción tutorial a medida que se asciende en los cursos, afectando al tipo, cantidad y calidad de la relación comunicativa. Las personas que han trabajado en

varias etapas son los que más insisten en este cambio actitudinal, manifestando que los índices más negativos se producen en los IES. En muchos de estos centros hemos hallado que en vez de plantear una respuesta profesional ajustada en función de la problemática detectada, justifican su inhibición o la disminución de su esfuerzo por el desinterés de los colectivos a los que se deben, minimizando así su responsabilidad individual, grupal o institucional y desplazándola hacia “los otros”.

También nos hemos encontrado con un claro descenso de la participación de los padres en las cuestiones disciplinarias. En este punto el colectivo docente se muestra mucho más crítico ya que recaen sobre él en primer lugar los acontecimientos problemáticos. En cambio los directivos únicamente actuarán cuando la situación es grave o cuando se producen conductas inapropiadas de manera reiterada, articulando su intervención en base a un protocolo mucho más definido. En cualquier caso no parece que los procedimientos sean válidos ya que los padres del alumnado más conflictivo suelen posicionarse a favor de sus hijos, no reconocen fácilmente su corresponsabilidad, la inhibición suele ser una constante y no se detecta un cambio actitudinal.

Por ello conviene reflexionar sobre la forma y el modo en qué se quiere aplicar esa disciplina ya que en muchas ocasiones la desmotivación paterna podría deberse a un cierto corporativismo interno que se traduce en una imposición, explícita o implícita, de una normativa que ha sido pactada de antemano entre directivos y docentes. De este modo la imposición de prescripciones de dentro hacia fuera se ha generalizado, son muy pocas las ocasiones en que se buscan espacios de mediación para dar respuestas educativas de manera coordinada y no parecen efectivas las soluciones adoptadas desde el momento en que nos encontramos en secundaria con altas bolsas de descontento entre los docentes, siendo muchos los que han arrojado la toalla e informando que no están dispuestos a asumir mayores compromisos en este campo.

En cualquier caso lo que se ha constatado en la mayoría de los centros públicos es que el mero seguimiento de las prescripciones externas para promover un sistema de participación resulta insuficiente por inadecuado en su implementación. Los trámites formales, la rigidez de horarios y las tutorías en gran grupo siguen siendo la norma a pesar de no dar buenos resultados cuando la transmisión de información es unidireccional y no se recogen las inquietudes o las necesidades reales de la comunidad para actuar en consecuencia.

Ante las carencias detectadas tampoco se percibe como válido el mero incremento de efectivos en los Departamentos de Orientación, de los equi-

pos de sector, los desdobles o la potenciación de los mediadores, pues no se perciben cambios reales en la cultura organizativa con relación a los procesos internos que se promueven y al rechazo implícito que opera bajo respaldo de muchos docentes y directores.

Los centros concertados también manifiestan dificultades a la hora de desarrollar un programa tutorial abierto y flexible incardinado en un modelo participativo. Aunque se ha informado negativamente sobre los procesos que se han venido desarrollando en algunos casos se percibe un cambio de tendencia en los últimos tiempos si bien es más acusado cuando las direcciones son más dinámicas, tienen una mayor capacitación profesional y quieren proyectar sus centros en el futuro con mayores garantías de éxito. En estos casos se apunta la necesidad de reorientar los procesos hacia una atención más individualizada, revitalizar los proyectos institucionales por medio de diagnósticos situacionales, respaldar el despliegue de los procesos desde la dirección, actuar de manera más coordinada, promover un entorno laboral más flexible, articular la acción tutorial desde los departamentos de orientación, potenciar la conectividad con la comunidad a través de las nuevas tecnologías y establecer contactos intra e interinstitucionales más eficaces.

A modo de ejemplo y para finalizar este apartado, cabría destacar que dado que son muchas las estrategias que se han desarrollado en los últimos tiempos para incorporar a los padres como apoyo al centro educativo, implicarlos en las actividades de aula, promover la acción tutorial, participar en el proceso de definición, seguimiento y reestructuración de la línea pedagógica del centro, realizar visitas docentes al domicilio del alumnado o promover las escuelas de padres remitimos a los lectores a autores como Batanaz, 1998; Green y Habana-Hafner, 1988; Martín-Moreno Cerrillo, 1996d; Martínez, 1996; Pérez Pérez, 1996, entre otros, ya que aportan indicadores válidos cuya eficacia ha sido contrastada.

Participación docente

Los órganos de coordinación docente se han presentado como pilares básicos para potenciar el diálogo, la reflexión y la mejora de la práctica educativa. Es por ello que se hace necesario conocer su implantación para diagnosticar en qué medida vienen cumpliendo las funciones para los que fueron creados. Dado que es corto el espacio para argumentar haremos unas breves referencias al Claustro, la Comisión de Coordinación Pedagógica y dentro de los equipos docentes a los ciclos y departamentos.

Claustro

Los múltiples comentarios analizados no indican que se potencie un mayor compromiso o coordinación de las acciones educativas desde este órgano colegiado. Al contrario de lo que cabría esperar en espacios educativos donde la colaboración está en boca de todos los agentes educativos lo que se percibe en la realidad cotidiana es un incremento del individualismo, la experiencia personal, el equipo de trabajo con personas afines o la defensa de los intereses propios.

Estos criterios se están consolidando como válidos en la cultura de muchos centros y también se nos ha informado de manera generalizada que en los claustros predominan las cuestiones administrativas, la información sobre fiestas, los procedimientos rutinarios y la lectura de circulares. También se percibe por parte de los docentes que cuando los proyectos del centro son objeto de un tratamiento burocrático por parte de los directores y sus equipos, se produce un incremento de la participación asociada a la defensa del espacio personal o de los privilegios adquiridos por la antigüedad.

Los conflictos surgirán sistemáticamente ante aquellas iniciativas que pueden invadir zonas que se consideran exclusivas de personas o grupos concretos. A pesar de que estas situaciones se perciben como discriminatorias por el hecho de beneficiar a unos en detrimento de otros no se reconocerá abiertamente este hecho pero se admitirá implícitamente al haberse incorporado a la cultura interna de muchas organizaciones “educativas”.

Otra estrategia utilizada por aquellos directores orientados hacia el mantenimiento es la ocultación de las fricciones internas bajo el pretexto de preservar una imagen institucional cohesionada internamente de cara a la comunidad educativa.

Lo que han conseguido aquellos que han actuado así es potenciar una falsa colegialidad a la que se ha coaligado una desconfianza creciente al aumentar las dudas sobre muchas decisiones que se adoptan en el centro. Bajo este planteamiento es lógico que los debates se hayan ido trasladando fuera del órgano colegiado buscando apoyos previamente o generando corrientes de opinión para provocar transacciones negociadas individuales o de grupos concretos para obtener posiciones ventajosas en los plenarios en vez de potenciar una participación abierta, plural y comprometida.

La debilidad institucional a la que se ha llevado este órgano colegiado la conocen muy bien los agentes educativos implicados pero lejos de intentar abordar las problemáticas subyacentes para potenciarlo lo que se han consolidado son estrategias micropolíticas coyunturales.

Aquellos que conocen mejor estos juegos obtienen beneficios adicionales de diversa índole ante el enmascaramiento de las dificultades, la personalización de los problemas, la burocratización, el desplazamiento de las responsabilidades, la disminución de los compromisos institucionales o la evitación del conflicto pero también debe tenerse en cuenta que la alta generalización de la no-intervención deberá leerse como un posicionamiento reactivo ante el cambio

También se alude a la historia pasada del centro como otro lastre insalvable que condiciona la participación ya que, a diferencia de lo que podría pensarse, la experiencia no se aprovecha en beneficio de la organización o en la mejora de los procesos.

Así, por ejemplo, en aquellos centros en los que docentes llevan muchos años conviviendo es lógico que vayan rotando diferentes personas por los equipos de dirección lo que ha ido derivando en rencillas internas y pactos invisibles que incapacitan a los directores que van accediendo al cargo a ejercer una gestión institucional comprometida con el cambio. "Los secretos del pasado" se traducen en poder para aquellos agentes educativos con una larga trayectoria en el centro que se truecan en beneficios de diversa índole pero que nunca se harán explícitos porque forman parte de una cultura organizativa oculta de la que las personas se van haciendo partícipes con el tiempo.

Al final, con todo ello, se ha conseguido una generalización de la apatía cuando los temas no afectan directamente, el despliegue de juegos micropolíticos para lograr posiciones ventajosas, el incremento de la desconfianza, el desplazamiento de los debates fuera del órgano colegiado, la inhibición ante la mejora de los procesos educativos y una alta dependencia externa. Ante estas situaciones cabría hablar de unos resultados que distan mucho de los discursos oficiales y vienen repercutiendo negativamente de manera sistemática en los proyectos institucionales, la implementación de innovaciones o los sistemas comunicativo-relacionales dentro y fuera del centro.

En los centros de la red concertada la funcionalidad de este órgano colegiado varía situacionalmente de unos a otros, pero lo que si hemos encontrado como un factor decisivo en la promoción de la participación es el estilo de gestión institucional que se haya articulado internamente. En aquellos casos donde las direcciones no promueven estrategias integrales de intervención o no respaldan abiertamente iniciativas se percibe un miedo reiterado a introducir cambios al que se asocia una menor profesionalización para el ejercicio de la función directiva. Esta inseguridad se traduce en la práctica en un alto control burocrático sobre los procesos internos, orientándolos

irremediablemente hacia el mantenimiento pero tiene consecuencias negativas sobre la calidad y cantidad de la participación de los docentes.

En cambio cuando los docentes perciben una tendencia a flexibilizar las estructuras, se promueve la corresponsabilidad, se pretende aprovechar el conocimiento tácito, haciéndolo explícito, y se reorientan los procesos en función de las demandas y necesidades, nos hemos encontrado que detrás hay direcciones más profesionales, con capacidad de decisión y orientadas desde criterios pedagógicos, institucionales y transformacionales.

Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP)

Las funciones de este órgano de coordinación se consideraron vitales para articular los proyectos educativos y desplegar los procesos de manera coordinada de ahí que sea obvio conocer algunas de las percepciones que se tienen sobre su funcionalidad para constatar, comprender, interpretar y actuar en consecuencia.

En principio podría decirse que este órgano cumple las funciones que tiene asignadas, pero las apreciaciones superficiales en el mundo educativo siempre son engañosas ya que entre lo formal y lo real caben distintas lecturas sobre la verdadera importancia de la CCP, de ahí que adquieren gran importancia las valoraciones de los implicados para entender la cultura organizativa subyacente.

A este respecto cabe decir que las coaliciones que se perciben en este órgano de coordinación son muchas y variadas ya que obedecen a distintos intereses si bien la más generalizada es la que se establece entre los directores y aquellos catedráticos docentes “más representativos” de esta forma produce un intercambio de apoyos implícitos. Así los primeros se sustentarán en los cargos sin problemas siempre que se les permita a los segundos controlar la orientación de las decisiones institucionales, decidir sobre el despliegue de los procesos y fiscalizar la distribución de la información en los departamentos o en las reuniones de ciclo según las conveniencias coyunturales.

La capacidad para generar redes de influencia encubiertas es una realidad en los centros de gran tamaño y en los medianos, disponiendo de amplia información acerca de cómo su consolidación lleva aparejadas estrategias de desprestigio sistemático de este órgano, siendo así que, cuando sucede, los procedimientos burocráticos se instalan definitivamente y sus responsables, las responsabilidades y los principios que guiaron su implementación dejan de ser cuestionados ante la irrelevancia de su papel.

... en un centro llamaban a la CCP “el Cu - Cus - Plan” y en el otro era “el Cucurucú - Paloma”, entonces a partir de ahí te puedes imaginar lo que es una CCP..

*... los jefes de departamento nunca quieren ir a la CCP... son reuniones adicionales a parte de las del departamento... no se trataban grandes temas, ni había polémicas. **¿Tiene algún tipo de repercusión la CCP? No. Nada de nada...***

La inspección justificará su no-intervención en base al falso argumento de la autonomía pedagógica ya que se destaca que las actuaciones de oficio han generado una alta dependencia burocrático-funcional al exigir el cumplimiento formal de la normativa vigente o la adscripción a contratos programas promovidos externamente lo que ha incidido negativamente en el despliegue de los procesos internos y en las actitudes.

Cuando interrogamos sobre las razones subyacentes se informa de conivencias implícitas que no son casuales sino interesadas, toda vez que la generalización de la atonía con relación a los temas pedagógicos permite liberar espacios para fortalecer discursos demagógicos desligados de la mejora de la práctica educativa cotidiana. De esta forma la CCP se ha convertido en la médula espinal de la acción micropolítica del centro donde se cumplirá formalmente la normativa de cara al exterior pero estará deslegitimada institucionalmente mientras se de prioridad a la defensa de los intereses de los representantes sobre los representados y se desplacen a un segundo plano las necesidades socioeducativas de la comunidad a la que prestan sus servicios “profesionales”.

Así, se ha generado la paradoja de que en una comisión que se denomina “Pedagógica” nunca se aborden temas de esa índole ya que las mejoras metodológicas, las modificaciones en los agrupamientos o la asignación de personal en base a las necesidades detectadas tendrían repercusiones organizativas que afectarían inevitablemente a privilegios asentados en la antigüedad o a los horarios que a la postre son indicadores claves en la mayoría de los centros de secundaria.

Resulta evidente que la efectividad de esta comisión va a depender de sus responsables, de su capacitación profesional, de la percepción que se tenga sobre la ética de sus comportamientos y del respaldo que proporcionen en el despliegue de los procesos. Estos factores se vienen mostrando como decisivos para orientar los esfuerzos y promover cambios actitudinales, si bien el problema añadido que hemos constatado en los programas de formación de directores (Álvarez Arregui, 2002) es una despreocupación latente por capacitar y seleccionar a los directivos para actuar bajo los criterios mencionados.

Entre las razones de este hecho cabría destacar los costes añadidos que supone un cambio de orientación cuando son muchos los beneficiarios y pocos los beneficios educativos. A modo de ejemplo, y para finalizar, ilustramos los argumentos realizados con alguno de los comentarios sobre cómo se percibe la evolución de este órgano de coordinación, sintetizando en los mismos muchas de las aportaciones aportadas por los entrevistados

... al estar el director como presidente de la misma la burocratiza totalmente... he intentado intervenir en el pasado en muchas ocasiones... aparentemente parece que te apoya y te deja hablar pero al final siempre acaba diciendo que los libros de texto son lo mejor... lo que tenemos está bien... la Pedagogía es teoría... donde hay proyectos tienen menos alumnado... siempre está dejando caer cosas, explícita o implícitamente en contra de la innovación... en el fondo lo que creo es que no tiene propuestas educativas que hacerlos y le da miedo intervenir... las demandas que se plantean al profesorado de los ciclos no sirven para nada... como nunca se tuvo voluntad real de cambio desde la dirección nos hemos cansado...

Equipos, ciclos y departamentos

La necesidad de coordinarse se ha ido mitificando en los centros educativos al haberse convertido en una demanda constante en los discursos de los inspectores, los directores, los docentes y los padres, pero de lo que ya no se habla tanto es si esta situación se ha hecho realidad visible en los centros, de ahí que nos veamos en la obligación de hacer algunos comentarios al respecto.

Si atendemos a las informaciones recogidas cabe afirmar que la idea de ciclo no se consolida y los docentes siguen funcionando por niveles. Aunque en Infantil se ha dado una mejor adaptación, la rigidez organizativa presiona hacia el nivel cuando los centros van teniendo más unidades. Otras causas apuntan hacia el individualismo, las rutinas del trabajo en equipo, unas direcciones reacias a articular estrategias de intervención institucional y una Inspección que remite normativas, realiza controles superficiales y premia el mantenimiento.

Bajo estos supuestos la búsqueda de personas idóneas para coordinar los grupos no se ha orientado desde la aptitud para ejercer la tarea sino desde la transacción relacional. La asignación se utilizará en el futuro como moneda de cambio para facilitar el control institucional, corporativo o administrativo más que incorporar mejoras ya que el objetivo implícito es aparentar normalidad organizativa. La carga adicional de trabajo burocrático se asume por los beneficios que reporta para los concursos de traslados, para acceder a

información suplementaria, por el tiempo extra que se concede o por las compensaciones económicas en secundaria, que si bien no son significativas tampoco es mucho el esfuerzo que se demanda para su logro.

La ausencia de intervención de los directivos deberá interpretarse en función de las claves específicas de cada centro al estar asociadas sus conductas a aquellos pactos implícitos que se hayan ido asumiendo en la historia de la organización.

Sobre las disfunciones que venimos denunciando otro porcentaje sitúa su origen en los privilegios que la propia legislación y la administración han fomentado ya que lejos de introducir cambios han consolidado las situaciones al haber supeditado las posibilidades de mejora a los intereses de los docentes y dentro de éstos a los que tienen más antigüedad. Ante estas disfunciones surgirán paradojas como que los interinos con menos experiencia tengan que enfrentarse con los cursos más problemáticos, dar asignaturas que no quiere nadie o apoyar al alumnado con mayores dificultades. Es lógico, por tanto, que los problemas se agraven y que existan situaciones insoportables ante la falta de apoyos o la indiferencia de compañeros y directivos. Estos hechos favorecen los desajustes entre organización, currículum, metodología y capacitación lo que repercute negativamente en la intervención sobre el alumnado y hace derivar muchas demandas hacia unos Departamentos de Orientación que reclamarán apoyos de los agentes educativos implicados pero sus esfuerzos e indicaciones no tendrán respuestas positivas en muchos casos. El problema subyacente hecho explícito por los entrevistados es su baja credibilidad institucional, de ahí que se hayan asentado corrientes de opinión negativas que en el fondo ponen de manifiesto su falta de preparación e intervención para actuar sobre culturas organizativas disfuncionales y consolidadas.

Las direcciones actuarán por excepción si la Administración lo exige pero como sus demandas son burocráticas las respuestas se orientarán en la misma dirección lo que resultará irrelevante internamente. La percepción generalizada sobre la disminución de iniciativas internas será la vertiente negativa de ahí que desde la gestión institucional se potencie una adecuación de las demandas a la cultura organizativa con lo que las prescripciones promovidas externamente serán ineficaces una vez más.

Si atendemos a lo que ocurre en los centros concertados hemos constatado que en esta red el espectro de opciones es más amplio ya que va desde posiciones que podríamos denominar conservadoras, jerárquicas y de control, a otras más aperturistas, flexibles y participativas, si bien se percibe en todos ellos una tendencia hacia una mayor descentralización y a un incremento de la corresponsabilidad.

En los ciclos de Infantil y Primaria se percibe una mayor apertura pero la participación sigue estando sometida a ciertos controles por los recelos a adoptar propuestas más creativas provocando cierto desencanto entre el profesorado lo que repercute negativamente en su implicación.

En los centros de menor tamaño los claustros son aprovechados para intercambiar información entre las diferentes etapas, se potencian las reuniones interdisciplinarias y se articulan propuestas curriculares entre los departamentos si bien son conscientes del riesgo de la burocratización en este reajuste. A este respecto consideran que están siendo difíciles las negociaciones con la Administración sobre los departamentos de orientación, tienen dificultades para contratar a algunos especialistas que se les exige para los ciclos superiores y no perciben una capacitación suficiente en aquellos docentes que se habilitan.

Cuando la Titularidad ha optado por profesionalizar a sus directores, los responsables del centro tienen mucho más clara la proyección que van a dar a sus comunidades en los próximos años y en ocasiones van por delante la propia normativa. Aunque tienen interrogantes, consideran que la planificación, el trabajo bien hecho, la implementación progresiva de nuevos proyectos y la actuación sobre la base de los recursos existentes son algunas de las claves para su implementación real y efectiva.

Participación del alumnado

Resulta significativo en la investigación realizada (Álvarez Arregui, 2002) que tanto los docentes como los directivos entrevistados apenas hayan tenido en cuenta a los alumnos cuando se les ha interrogado sobre el modelo de gestión institucional. Este hecho puede ser objeto de distintas lecturas pero desde nuestro punto de vista refleja el afianzamiento de una cultura participativa donde la integración de los jóvenes no constituye un referente básico en la educación secundaria obligatoria.

Aunque no se han revisado los Proyectos Educativos y Curriculares de los centros es muy probable que en todos ellos se destaquen objetivos, contenidos, procedimientos y actitudes orientados hacia la formación de los jóvenes cohortes como ciudadanos responsables, participativos y con una actitud crítica, de ahí que deba reflexionarse sobre las contradicciones que aparecen entre lo que se indican los documentos institucionales, lo que se predica desde muchos “púlpitos” dentro y fuera de los centros y lo que se hace en la práctica, pues se percibe claramente una falta de correspondencia.

Si nos remitimos a las aportaciones de aquellos directores y directoras con mayor sensibilidad por estas cuestiones, cabe destacar de sus argumentos que en la actualidad existen más trabas que canales de participación efectivos. Las dificultades y desviaciones que se han denunciado sobre la incorporación de los padres a los órganos colegiados y asociaciones son aun mayores para el alumnado, bien sea en el Consejo Escolar, a través de los las Asociaciones de Alumnos, desde las Juntas de Delegados o los movimientos asociativos que pudiesen surgir, etc.

Las informaciones recogidas indican un funcionamiento formal de estas estructuras y una alta burocratización del modelo donde se ha pensado que por el mero hecho de cubrir la los puestos de representación incorporando al alumnado ya se cubría el trámite y se iba a participar.

A este respecto nadie parece haberse querido parar a pensar que generar actitudes proclives a una participación comprometida y corresponsable sea un proceso que lleva tiempo y requiere un aprendizaje continuado. En cambio lo que si se percibe rápidamente es la adopción de la postura fácil donde se critica de manera reiterada su baja capacitación para tomar partido en muchas cuestiones organizativas y curriculares, pero a pesar de que se reconocen esas carencias no se toman iniciativas para paliar tales déficits.

En este sentido cabe hablar de una alta indiferencia en muchos agentes educativos, limitando la posibilidad de desplegar estrategias de intervención institucionales, y que parece que muchos docentes se han olvidado que están en centros educativos de enseñanza obligatoria, en la que formar en valores democráticos corre parejo a la realidad consustancial en la que desarrolla su actividad cotidiana.

La paradoja la hemos hallado en aquellos casos donde algunos directores han sido acusados de manipulación cuando han proporcionado información y pautas para corresponsabilizar a los representantes de los alumnos en cuestiones relativas al centro, al tiempo, y paralelamente, se perciben maniobras de representantes de algunos partidos políticos y sindicatos aleccionando jóvenes para ocupar y controlar distintos cargos.

El problema derivado de este doble discurso se acentúa cuando pudiera acercar peligrosamente a los jóvenes a formas de exclusión mediante procesos de manipulación encubierta de la que pueden ser objeto, sobre todo cuando se obvia que la participación requiere la intervención de todos, conceptuándola como un proceso de aprendizaje básico para organizarse, comprender, colaborar, respetar y actuar dentro del centro educativo a nivel particular, pero que habrá de proyectarse en la comunidad cercana y, en último término, deberá tener su reflejo en la sociedad, en sentido amplio.

Los datos aportados parecen indicar que las líneas de acción tutorial no van actualmente en esta dirección, ni parece que los directivos y los docentes promuevan una participación efectiva ya que su labor siempre se interpreta restrictivamente y se limita en muchos casos a cumplimentar cuestionarios para evaluar la acción docente.

En los centros concertados hemos encontrado movimientos asociativos que se orientan hacia el apoyo a grupos de alumnos con dificultades, facilitan el reencuentro entre antiguos alumnos o realizan acciones humanitarias en el entorno..., pero son casos excepcionales y no se puede decir ni con mucho que estén generalizados. En cambio, en los centros públicos se percibe un talante más reivindicativo con una mayor vinculación al marco externo, político – institucional, pero con baja proyección en la promoción de comunidades de aprendizaje orientadas desde la colaboración.

Partiendo de estos criterios no estamos de acuerdo con aquellos comentarios que demandan nuevas estructuras para la participación del alumnado ya que consideramos que las actuales son apropiadas. Los problemas detectados se asocian a su infrautilización, la ausencia de estrategias institucionales para potenciarlas desde diagnósticos situacionales, la falta, el bajo respaldo de los agentes educativos para su promoción y las distorsiones denunciadas anteriormente.

Atendiendo a estas situaciones las propuestas de mejora pasarían desde nuestra perspectiva por una mayor implicación de los responsables institucionales y departamentales para revitalizar una acción tutorial efectiva de manera que se convierta en el engranaje fundamental del sistema comunicativo-relacional. Los delegados de curso deberían ser asesorados por los equipos directivos sobre las funciones que tienen y potenciar la creación de las Juntas de Delegados desde las que se podrían articular propuestas para generar grupos sobre cuestiones que se consideren prioritarias o sobre las que haya personas interesadas.

Bajo estos referentes se podrían establecer plataformas de participación desde las que recoger propuestas concretas sobre demandas, necesidades, normas de convivencia, mediación en conflictos, formación o utilización de los recursos del centro..., que una vez analizadas y debatidas se desplegasen en forma de propuestas de intervención concretas de manera conjunta.

Conclusiones

A manera de síntesis presentamos algunos descriptores derivados de la investigación realizada, teniendo en cuenta que su presentación y agrupamiento no indican orden predeterminado de relación alguno:

- Los directores y sus equipos perciben de manera más positiva que los docentes el papel de los padres en los centros educativos mostrándose satisfechos con su participación formal en los órganos colegiados y en las AMPAS.
- Los directores no suelen promover estrategias institucionales para orientar los esfuerzos hacia un proyecto educativo común sino que conceden más importancia a la mejora de la imagen, el rendimiento del alumnado y la potenciación de las relaciones entre los diferentes sectores.
- Son habituales las transacciones previas de los directivos con los posibles representantes en el Consejo Escolar, las AMPAS y las Escuelas de Padres en los centros públicos y concertados. En los primeros se orientan hacia el control político y/o corporativo del centro respaldando así el ejercicio de las funciones asociadas al cargo institucional, mientras que en los segundos se orienta hacia el control de los procesos institucionales internos.
- El liderazgo directivo pedagógico-transformacional repercute de manera más positiva en la promoción de una cultura de colaboración al tener en cuenta las personas sobre las que se interviene y proyectar institucionalmente sus propuestas de intervención.
- Los docentes manifiestan mayor indiferencia y rechazo que sus directivos hacia las actividades extraescolares o la intervención de los padres en la vida del centro, sobre todo en secundaria.
- Los docentes perciben una alta burocratización de los órganos colegiados así como una utilización interesada de muchos directores para mantenerse en los cargos.
- El celo en la defensa de su espacio inmediato de intervención aumenta a medida que se va ascendiendo en las etapas educativas
- En la red concertada la situación varía de unos centros a otros pero el mayor o menor desarrollo de la participación aparece asociada a la actitud de los gestores ante el cambio, su capacitación para articular estrategias de intervención integrales, el despliegue de los procesos institucional y la implantación de equipos corresponsables dentro y fuera del centro.
- En los centros públicos la promoción de la participación de los padres no es una prioridad actualmente, las estrategias de intervención se ajustan a las prescripciones externas y los docentes no están dispuestos a asumir nuevos compromisos. Las actitudes más favorables se asocian al menor tamaño de los centros y en estos casos con-

sideran beneficiosa esta relación para la mejora del rendimiento del alumnado.

- Como indicadores válidos para la promoción de una cultura participativa se destaca:
 - Una gestión de los centros desde referentes institucionales sólidos.
 - Diseñar un modelo específico para cada centro partiendo de un diagnóstico situacional.
 - Capacitación y respaldo a los directores desde la comunidad para tomar decisiones situacionales.
 - Incrementar la coordinación entre tutorías y Departamentos de Orientación.
 - Desarrollar de planteamientos deductivos contextualizados.
 - Vinculación corresponsable de los agentes educativos con los espacios de participación, con su organización y con su implementación.
 - Integrar al alumnado en la dinámica de la escuela de manera planificada, respaldada institucionalmente y conceptualizada como un proceso de aprendizaje.
 - Implantación de equipos de animación dentro y fuera del centro.
 - Recoger periódicamente el estado de opinión de los distintos sectores...

Estos descriptores no parecen tenerse en cuenta en nuestra Comunidad Autónoma ya que venimos asistiendo año tras año a una imposición de los criterios. Nuestros políticos no han querido actuar en esta dirección y han cerrado en falso muchos debates fructíferos desplegando cascadas de normativas desde las que han pretendido legitimar su gestión sin tener en cuenta que sus intenciones quedan desdibujadas en la práctica ya que sus intereses no guardan correspondencia con los de los agentes educativos de los centros.

Ante la velocidad con que se ha querido generalizar el sistema de participación escolar ha traído consigo una alta politización con múltiples intereses asociados de ahí que los discursos hayan minimizado o hipertrofiado las dificultades en función de las coyunturas subyacentes. La derivación de las responsabilidades de unos agentes educativos sobre otros aparece entonces como una constante donde se presentan imágenes distorsionadas, por incompletas, a sabiendas de que cualquier propuesta de mejora es cosa de todos, afecta a los distintos subsistemas y conlleva actuar simultáneamente sobre

las estructuras y las actitudes si lo que se quiere es desplegar sistemas efectivos articulados con anclajes éticos corresponsables.

El camino emprendido se percibe como erróneo cuando se desvirtúa la gestión institucional desde los Consejos Escolares, se relega a los padres en la elaboración de las propuestas institucionales, se politiza su participación desde las AMPAS, se esclerotizan los canales de comunicación entre representantes y representados, no se promueven estrategias institucionales para mejorar la calidad y la cantidad de la participación limitándose a hacer efectivas las que prescribe la propia Administración, y se incrementa el marketing institucional para vender el proyecto de centro independientemente de la validez de su contenido.

Los resultados negativos sobre la cultura organizativa no se han hecho esperar si tenemos en cuenta que son muchos los testimonios que informan que no se quieren asumir responsabilidades, no se preparan las reuniones, se pierde el tiempo en cosas banales, los enfrentamientos impiden llegar a conclusiones, se antepone los intereses propios a los del grupo, se introducen temas que no son el objeto de discusión, los miembros no disponen de la misma información para opinar y en muchos casos no se tiene argumentos para debatir o reflexionar.

Bajo estos condicionantes es lógico que se genere desconfianza, se esté más atento a las manipulaciones que a una participación abierta y se genere la inhibición cuando se van acumulando experiencias frustrantes.

A este respecto queremos reseñar para futuros navegantes que las Reformas Educativas nunca cristalizan como sus promotores esperan porque las políticas de partido exigen réditos electorales y apoyos a corto y medio plazo que genera una disociación entre las intenciones externas y la realidad socioeducativa y socioprofesional en que se desenvuelve la realidad cotidiana.

Para hacer posible el cambio es necesario reorientar la gestión de los centros desde las necesidades y demandas de la comunidad cercana, reforzar los proyectos institucionales, articular su despliegue en base a las peculiaridades de la población a la que se dirigen, potenciar un liderazgo directivo pedagógico–transformacional en detrimento del transaccional, entender los centros como organizaciones que enseñan y aprenden continuamente y reorientar el proceso de cambio desde el paradigma cultural pluralista.

Referencias

- Álvarez Arregui, E. (2002). *Acción directiva y cultura escolar: Influencia del liderazgo en el desarrollo institucional de los centros educativos*. Tesis doctoral. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad.

- Apple, M.W. y Beane, J.A. (Comp.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Batanaz Palomares, L. (1998). *Bases científicas para el Desarrollo de las Instituciones Educativas*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Coleman, P. (1988). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press. (Traducido al castellano como *Los nuevos significados del cambio en la educación*, 2002. Barcelona: Octaedro).
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (2000). Currículo y estadios del desarrollo organizativo. En *Revista de Organización y Gestión Educativa*. 5, 30-37.
- Gairín, J. (2000a). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En A. Villa (Coord.) y otros: *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Liderazgo y organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto (73-135).
- Greene, G. y Habana-Hafner, S. (1988). *A Handbook on Home-School Collaboration*. Quiney, MA: Department of Education.
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y Educación: Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996a). *Desarrollo Organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Ed. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996b). *La Organización de Centros Educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Ed. Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996c). La formación de equipos directivos. *IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona, 12-15 noviembre. Actas.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996d). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1996e). Relación entre el centro educativo y el entorno. En G. Domínguez y J. Mesanza (Coords.) *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española (97-121).
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000). "La investigación en torno a la Escuela-Comunidad y Autonomía de los Centros". En M. Lorenzo Delgado y Otros: *Las Organizaciones Educativas en la Sociedad Neoliberal*. Vol.1. Granada: G.E.U. (221-242).
- Mortimore, P. et al. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Salisbury: Open Books.
- Pérez Pérez, R. (1996). La participación de la comunidad: cultura participativa, derechos y deberes de los padres y otros sectores sociales. En I. Cantón Mayo (Coord). *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona: Editorial Oikos-Tau (333-373).
- Pérez Pérez, R. (1998). Estructura organizativa del Nuevo Centro Educativo ante la diversidad. En J.A. Torres González (Dir.) *Intervención didáctica en Educación Especial*. Jaén. ANDE / Universidad de Jaén (73-103).
- Rodríguez Neira, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers Workplace: The Social Organization of Schools*. Nueva York/Londres: Longman.
- Santos Guerra, M.A. (1997). *La luz del prisma*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Nueva York: Simon y Schuster.

Las competencias locales ante los retos que plantean las nuevas tecnologías a la educación

Susana Molina Martín
Universidad de Oviedo

Resumen

El objetivo de este artículo es incitarles a una reflexión sobre la educación, concretamente en relación con el papel que la ciudad debería desempeñar en este ámbito. Tomando como punto de partida algunos de los principales retos que con la introducción de las nuevas tecnologías se le plantean a la educación, nos centramos en la necesidad de un compromiso por parte de las ciudades para abordar algunos de ellos. Concretamente, se trataría del desarrollo de acciones intencionales que contribuyan al desarrollo integral de la persona.

Abstract

The objective of this article is to incite you to reflect and think about education in the present times, by stressing specifically the educational role that the cities have to play in it. If there is a factor that is influencing on education, that is technology. In this context, I particularly stress the importance of the city as educational force, being the main responsible agent for the education, which has to develop an intentional action to contribute to the comprehensive development of the person.

Introducción

La educación encierra un tesoro, así titulaba la Comisión Internacional presidida por Jacques Delors, el Informe a la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI, recurriendo a una de las fábulas de Jean de la Fontaine “El labrador y sus hijos”, que dice así: «Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio, dejado por nuestros padres, veréis que esconde un tesoro» (Delors, 1996, p.36).

La educación es considerada como un tesoro. En primer lugar, porque asegura la supervivencia del ser humano. Es decir, contribuye a que los seres humanos no se vean obligados a empezar con cada generación, sino que lo hagan a partir de lo que las generaciones anteriores han elaborado. En este sentido, J. Delors afirmaba que «la educación es todo lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma» (Delors, 1996, p. 36). En segundo lugar, porque desempeña una función esencial en el desarrollo continuo de las personas y de las sociedades. Una vez que la educación ha hecho fructificar en el ser humano todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, este es responsable de la realización de su proyecto personal. Dentro del cual, se encuentra la posibilidad de incorporar cosas nuevas a su cultura, que permitan no sólo su bienestar personal, sino también social. De ahí, que se confirme la convicción respecto al importante papel que desempeña la educación en la sociedad actual: «La función esencial de la educación en el desarrollo continuo de la persona y las sociedades, no como un remedio milagroso –el «Ábrete Sésamo» de un mundo que ha llegado a la realización de todos estos ideales- sino como una vía ciertamente entre otras pero más que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más genuino, para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las incomprensiones, las opresiones, las guerras, etc.» (Delors, 1996, p. 23).

Pero en la actualidad, la educación se encuentra con un problema, que las nuevas tecnologías están produciendo cambios en los ámbitos básicos con los que trabaja: la información, la comunicación y los conocimientos. La conquista del conocimiento comienza su despliegue en el siglo XX, de la mano del desarrollo tecnológico. Pero a su vez, el sistema tecnológico se renueva constantemente y requiere para ello conocimientos, por lo que la ciencia se convierte en imprescindible para su avance, para su funcionamiento y renovación. Esta mutua dependencia es descrita por Arthur C. Clarke (1996) en su obra *El mundo es uno*, en la que narra su primera visita a los Laboratorios Telefónicos Bell de AT&T. En el año mil novecientos setenta y cinco, esta compañía contaba con diecisiete mil trabajadores, de los cuales unos siete mil eran científicos o ingenieros, que costaban en torno a unos seiscientos millones de dólares al año. Sin embargo, era la compañía con más capital del mundo, con una renta anual de cincuenta mil millones de dólares. Esto se debe a que además de dedicarse al diseño y desarrollo del campo de las comunicaciones, su actividad más importante era descubrir. De ahí, que el autor describa su visita con estas palabras: «Gran parte de la excitación y el estímulo que se obtienen al visitar Bell Labs proceden de la comprensión de que se está siendo testigo del nacimiento del futuro» (Clarke, 1996, p. 234).

Pero no se trata simplemente de que la ciencia utilice la tecnología para su avance, sino que ella misma cambia. Una tecnología no añade ni quita nada, sino que lo cambia todo, incluida la educación. Neil Postman (1994) considera que no es posible contener los efectos de una nueva tecnología a una esfera limitada de la actividad humana. Para explicar la cuestión, plantea la siguiente metáfora: «Un cambio de importancia genera un cambio total. Si se eliminan las orugas de un hábitat determinado, el resultado no es el mismo hábitat sin orugas; lo que hay es un nuevo medio ambiente y se han reconstituido las condiciones de supervivencia; lo mismo es también verdad si se introducen orugas en un medio que carecía de ellas. Así es como funciona la tecnología de los medios de comunicación. Una nueva tecnología no añade ni quita nada. Lo cambia todo» (Postman, 1994, p. 31). De modo, que la educación deberá plantearse de manera distinta, si quiere realmente responder a las demandas de la población.

Cambios en la educación

La educación se ve alterada con la llegada de las nuevas tecnologías, en sus cimientos básicos. Por ello, no se saca nada en claro cuando los educadores se preguntan ¿aprenderán mejor matemáticas los estudiantes con ordenadores o con libros de texto? Esta cuestión que tiene valor práctico para quien la plantea, aparta la atención del cambio acaecido en la misma concepción de la educación y sus instituciones.

Es en la década de los sesenta, cuando empiezan a surgir argumentos que ponen en duda la validez de las instituciones y de las prácticas educativas del momento. La escuela había sido un ámbito esencial en la educación de las personas. Se la había supervalorado por encima de otros escenarios y agentes educativos, y tratado de impulsar en todas las partes del planeta. Pero llegado este momento, no parece responder a lo que desde instancias sociales se le demanda. Organismos internacionales como la UNESCO, o autores individuales como Paul Goodman, John Holt y Marshall McLuhan, encabezan una avalancha de críticas de carácter cultural y dimensión internacional que replantean el papel y la existencia de la escuela. En su acometida más radical, Ivan Illich y Everett Reimer, ponen de manifiesto la rémora que supone la escuela para el desarrollo integral de la persona, lo que les lleva a abogar por una sociedad sin escuelas. Concretamente, E. Reimer afirma que «el dónde y cómo haya sido educada una persona es tan irrelevante con respecto a la capacidad para hacer un trabajo como lo son la raza y la religión» (Reimer, 1981, p. 167).

En un entorno completamente diferente se pone de manifiesto que la educación debe configurarse de manera distinta. Para alcanzar un desarrollo individual y social pleno, se plantea como necesario que la educación contribuya en todos los ámbitos de la vida y de la actividad humana, lo que supone romper los límites temporales y espaciales que la envolvían. Es evidente que se desbordan los tradicionales escenarios de la escuela y la familia, dado que el aprendizaje permanente implica reconocer que los aprendizajes que realizamos en otros contextos contribuyen a nuestro desarrollo, al igual que los aprendizajes que realizamos en la escuela. Se van a precisar estrategias educativas globales que afecten a la multitud de escenarios en los que el individuo se desenvuelve a lo largo de su vida, junto a los diferentes agentes educativos que actúan en ellos.

En este contexto, las diversas instituciones y Administraciones, empiezan a adquirir un nuevo papel, muy especialmente la Administración local. Su cercanía a los ciudadanos y ciudadanas, su proximidad a sus situaciones, problemas y necesidades, la convierten en esencial para la educación. Concretamente, la ciudad comienza a desarrollar una tarea esencial en la promoción de la educación. Es decir, en el desarrollo de aquellos ámbitos necesarios para la vida en la ciudad que no son atendidos desde otras instituciones, o que son demasiado importantes como para dejarlos al azar o la posible iniciativa privada. Podemos poner como ejemplo la formación ocupacional, para la que muchas veces se plantean actividades que realmente no se corresponde ni con las necesidades del mercado, ni con las demandas de formación de la ciudadanía.

Por ello, es factible preguntarse acerca de la adecuación del marco de actuación establecido para las Administraciones locales en las últimas décadas. Pero, ¿cuál es el papel que le asignan sus competencias en materia educativa? ¿Qué posibilidades y límites se le plantean?

Competencias locales en materia educativa

La Constitución Española consagra en el artículo 27 al derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas a la educación, que debe estar garantizado por los poderes públicos (art. 137) que organiza en Estado, Comunidades Autónomas y Provincias y Municipios (título VIII). La colaboración o cooperación entre las instituciones públicas, sustentada en un carácter de voluntariedad, se debería encaminar a optimizar los recursos públicos y rentabilizar al máximo los esfuerzos y actuaciones realizadas por las respectivas

Administraciones, con lo que aumentaría la eficacia del servicio que prestan las distintas administraciones públicas a la ciudadanía.

En esta tarea, se ha reconocido a las entidades locales como las instituciones más cercanas a los ciudadanos, las que mejor conocen y son más asequibles a sus necesidades, problemas y demandas. Este fue el origen del establecimiento de un mínimo común de lo que se entiende por autonomía local, a nivel europeo. Se trata de la *Carta Europea de la Autonomía Local*, aprobada el 15 de octubre de 1985 por el Consejo de Europa como tratado internacional. Esta Carta ratificada por España el 20 de enero de 1988 define la autonomía local como: «...el derecho y la capacidad efectiva de las entidades locales de ordenar y gestionar una parte importante de los asuntos públicos, en el marco de la Ley, bajo su propia responsabilidad y en beneficio de sus habitantes» (Alonso Olea, 2001, pp. 23-31). Y plantea que la ley debe garantizar los siguientes elementos esenciales básicos de la autonomía: participación, competencias, potestad de autoorganización, suficiencia financiera y participación en las decisiones de otras Administraciones.

Teniendo en cuenta esto, desde la política educativa se establece el marco de actuación de la Administración Local, a través de la legislación, mediante la asignación de competencias. Competencias dirigidas a realizar acciones de mejora del Sistema Educativo, como mostraremos seguidamente al abordarlas.

Colaboración en el desarrollo de la escolarización

En el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 se reconoce el derecho de toda persona a la educación, que será gratuita y obligatoria en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. Derecho, ratificado en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978 para todo el pueblo español, en el que se identifica educación con escolarización. J. Perdigó y Ramón Plandiura (2002) han recogido como ya en la Ley Municipal de 31 de octubre de 1935 y en la Ley de Régimen Local de 1955, aparecía recogida la función del Alcalde de velar por el cumplimiento de la obligación escolar.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), en sus artículos 20.2 y 53, remarco el derecho a un puesto escolar que garantice la educación obligatoria y gratuita; el derecho a elegir centro educativo, ejercido hasta la su mayoría de edad por padres y tutores; la no discriminación en los procesos de admisión por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza o nacimiento; la prohi-

bición expresa de contemplar en la admisión de alumnos cualquier tipo de prueba o examen; la necesidad de informar a los alumnos y sus familias sobre las características y proyectos educativos de los centros escolares.

A la Administración Local se le ha asignado la función de contribuir a la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria, con la intención de garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado de su ámbito territorial. El desarrollo legislativo posterior ha servido para dar mayores garantías para su ejercicio, aunque es el Capítulo V del Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de Cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia, donde se concretan las actuaciones a realizar:

- a) Proporcionar a la Administración Educativa competente información precisa sobre la población en edad escolar.
- b) Poner en conocimiento de la Administración Educativa competente las deficiencias detectadas en la escolarización.
- c) Colaborar en la distribución del alumnado en los centros docentes públicos y concertados, de acuerdo con la normativa vigente.
- d) Contribuir a través de los servicios municipales a hacer efectiva la asistencia del alumnado al centro escolar.
- e) Cualesquiera otras que coadyuven a la adecuada escolarización.

Prospección educativa y conservación de centros

La prospección educativa y conservación de centros, es la competencia más antigua asumida por las Corporaciones Locales. Ésta engloba tres tipos de competencias, que precisan para su desarrollo el establecimiento de convenios con otros niveles de la Administración Educativa. La primera de ellas, relativa a la cooperación en la planificación y gestión de construcciones escolares, la segunda se refiere a la cooperación en las reformas, reparaciones, conservación, mantenimiento y la vigilancia de los centros y, la tercera, relacionada con la colaboración en la distribución, almacenamiento y adquisición de equipamiento escolar y material didáctico para garantizar mejor la utilización del mismo.

En relación a la cooperación entre la Dirección Provincial y las Corporaciones Locales para la creación de centros, hemos de diferenciar entre creación de centros de titularidad local y la cooperación en la planificación y gestión de construcciones escolares del Ministerio de Educación y Ciencia.

La intervención de los responsables municipales en las diferentes tomas de decisiones a que da lugar la construcción de un centro educativo (su ubicación, la elaboración del proyecto, el control de calidad, el proceso de ejecución, etc.), es algo cada día más habitual y para José Sánchez Vicente (2000) favorece que:

- Los proyectos sean más acordes con el entorno urbanístico.
- Los proyectos se aproximen más a las necesidades concretas del municipio.
- La calidad y el acabado de las obras esté más controlado, aunque sólo sea en beneficio de la posterior obligatoriedad de su conservación.
- Los trámites administrativos, y el período de ejecución sean más ágiles y más cortos.
- El coste sea menor.

El inicio de cada curso escolar es el momento en que los Ayuntamientos planifican y programan las necesidades de nuevos centros, de los recursos y equipamiento precisos, así como de aquellas reformas y mejoras que se han de acometer en los centros escolares al curso siguiente. Esta programación ha de ser enviada a los responsables del área educativa de la Administración Autonómica para su estudio y correspondiente previsión presupuestaria, y deberá ir acompañada de un Informe que debe contener según el capítulo II del Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de Cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia:

- Datos demográficos, basados en el último censo y padrón sobre la población a escolarizar en el nivel educativo que proceda, con referencia a la localidad, barrio o distrito y con su proyección previsible a diez años, cuando se disponga de este dato;
- Ubicación del edificio o características físicas de los solares que se cederían, con definición de su emplazamiento.
- Orden de prioridad de las propuestas en el conjunto de las necesidades locales.
- Indicación, en su caso, de la intención de solicitar la ejecución de la propuesta por convenio.

Una vez determinadas y concretadas las obras a realizar por ambas partes, será necesario una cesión de solares por parte de la Corporación Local,

concretar el plan de ejecución de las mismas y establecer si éstas las acomete directamente la Administración Autonómica o establece algún tipo de convenio con el municipio.

También existe la posibilidad de creación de centros docentes de titularidad municipal, tanto de régimen general como especial, con carácter de centros públicos. En el capítulo VIII del Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de Cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia, recoge el procedimiento a seguir. En primer lugar, debe incluirse en la programación de construcciones escolares que aprueba el Ministerio de Educación y Ciencia previa comprobación de las necesidades de escolarización y verificación del cumplimiento de requisitos mínimos. Seguidamente se suscribirá un convenio en el que se determinarán los criterios de su construcción, financiación y funcionamiento. El Ministerio de Educación y Ciencia emitirá un Real Decreto para la creación del centro. Asumiendo la corporación local la responsabilidad jurídica y económica correspondiente, que garantice la conservación, el mantenimiento y el normal funcionamiento del centro, y lo proveerá de personal docente y no docente. Además, en su artículo cinco reconoce la posibilidad de realizar convenios entre las Corporaciones Locales y el MEC para que puedan cooperar en la gestión de las construcciones escolares en Ayuntamientos con población superior a 20.000 habitantes o aquellas otras que por sus medios u otras circunstancias objetivas lo justifiquen, pudiendo abarcar actuaciones como: ejecución de obras, redacción de proyectos, adquisición de equipamiento, etc.

En cuanto a la cooperación en la conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los centros docentes, el capítulo III del mencionado Real Decreto 2274/1993, recoge que corresponde al municipio la atención a los centros de educación infantil, primaria y educación especial, pudiendo establecerse convenio para educación secundaria cuando las corporaciones locales lo soliciten. Cuando para impartir las enseñanzas reguladas por la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) sea necesario utilizar uno de los centros anteriores, el Ministerio de Educación y Ciencia asumirá los gastos del centro.

En relación con el equipamiento, las corporaciones locales podrán colaborar con las Direcciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia en la distribución y almacenamiento del equipamiento de los centros de su área de influencia, a fin de garantizar la mejor utilización del mismo, según el artículo ocho del citado Real Decreto 2274/1993.

Prestación de servicios educativos complementarios a la escuela

Tanto en la legislación local, como en la educativa, se prevé que la Administración local pueda desarrollar actividades o servicios que complementen la actividad escolar. La Ley 7/1985, de 2 de abril, reguladora de las Bases de Régimen Local (LRBRL), en su artículo 28, establece que «los municipios pueden realizar actividades complementarias de las propias de otras Administraciones Públicas, y en particular, las relativas a la educación,...».

Su función sería complementaria a la educación formal, atendiendo aquellos aspectos que quedan desatendidos por ella. La LOGSE especifica cuáles pueden ser estas actividades, y plantea la posibilidad de establecer convenios entre las Administraciones Educativas y las Corporaciones Locales para su desarrollo. En estos convenios, se determinarán las condiciones necesarias para su realización, como el capítulo VI del Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia, para mejorar los servicios educativos. Es decir, el Estado y las Comunidades Autónomas podrán delegar en la Administración Local, como recoge el artículo 27 de la LRBRL. Las actividades propuestas, pueden agruparse en torno a cuatro funciones:

1. Una función compensadora de las diversas enseñanzas y niveles educativos, que se desarrollará mediante convenios específicos para cada uno de ellos, como pueden ser en:
 - a. La educación infantil (Art. 11 LOGSE).
 - b. La educación especial (Art.54.3 LOGSE).
 - c. Las enseñanzas de adultos (DA 17ª LOGSE).
 - d. Programas específicos de garantía social (Art. 23.2 LOGSE).
 - e. Ofertas de formación profesional reglada y ocupacional (Art. 34.2 LOGSE).
 - f. Programas de carácter compensatorio (Art. 63.1 LOGSE).
 - g. Programas para la formación del profesorado (Art. 56.4 LOGSE).
 - h. Programas para la formación en música y danza en escuelas específicas (Art. 39.5 LOGSE).
2. Una función orientadora de las personas, que al realizarse mediante las actividades de orientación académica, psicopedagógica y profesional desarrolladas por las distintas Administraciones, precisan de una relación entre ellas (Art. 60.2 LOGSE). Por ejemplo, la coordi-

- nación de actividades conducentes a la transición del Sistema Educativo al mundo laboral.
3. Una función extraescolar y de ocio, que se verá facilitada con el establecimiento de convenios que permitan la posibilidad de colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades complementarias y extraescolares, que promuevan la relación entre los centros y el entorno socio-económico (Art. 57.5 LOGSE). Por ejemplo, actividades de educación para la salud, respeto al medio ambiente, consumo, programas de conocimiento del entorno geográfico, su historia, riqueza ecológica, sus recursos culturales, etc.
 4. Una función complementaria en los servicios y actividades, como la apertura de comedor para poder atender prioritariamente a niños de familias desfavorecidas y de aquellas que trabajan ambos miembros de la unidad familiar.

Utilización de las instalaciones de los centros docentes públicos

En la realización de estas actividades, las Corporaciones Locales pueden utilizar los locales e instalaciones de los centros docentes públicos. En relación a este punto, se ha dado durante muchos años la paradoja de que los Ayuntamientos, a pesar de ser los propietarios de los centros de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Especial, han tenido serias dificultades para la utilización de los mismos fuera del horario lectivo. Aunque la LODE impulsó la participación activa y democrática, en los centros escolares, de toda la comunidad educativa, no estableció normas que regularan su uso por las Corporaciones Locales. Es en la disposición adicional 17^a.6 de la LOGSE donde se dice que «las Administraciones Educativas establecerán procedimientos para el uso de los centros docentes, que de ellos dependan, por parte de las autoridades municipales, fuera del horario lectivo, para actividades educativas, culturales, deportivas o de carácter social».

El capítulo IV del Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de Cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia, se dice que los locales e instalaciones de los centros docentes públicos no universitarios, dependientes del Ministerios de Educación y Ciencia, podrán ser utilizados fuera del horario lectivo por los Ayuntamientos, centros docentes y otras entidades y organismos y personas físicas o jurídicas, sin ánimo de lucro, para la realización de actividades educativas, culturales, artísticas, deportivas o sociales, de conformidad con el procedimiento que se desarrollará reglamentariamente. Teniendo los Ayuntamientos preferencia en

los centros de educación infantil, educación primaria y educación especial. Los usuarios deben garantizar el normal desarrollo de las actividades por ellos realizadas, la no interferencia en los aspectos académicos del centro y la adopción de medidas oportunas en materia de vigilancia, mantenimiento y limpieza de los locales e instalaciones, de modo que tales dependencias queden en perfecto estado para su uso inmediato posterior por el alumnado en sus actividades escolares ordinarias.

Sin embargo, donde se regula el procedimiento para la utilización de los centros docentes, fuera del horario lectivo, promoviendo la integración de los centros en la vida de los municipios y la racionalización y el aprovechamiento de las infraestructuras públicas, asignándole a los Ayuntamientos un papel fundamental y prioritario, es en: la Orden Ministerial de 20 de julio de 1995, por la que se regula la utilización de los Ayuntamientos y otras entidades de las instalaciones de las Escuelas de Educación Infantil, Colegios de Educación Primaria, Centros de Educación Especial, Institutos de Educación Secundaria y Centros Docentes Públicos que impartan las enseñanzas de régimen especial dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia

Participación de la comunidad educativa

La Constitución Española presenta una vocación descentralizadora del Sistema Educativo y reconoce el valor de la participación de la Administración Local en la gestión de la educación, lo que impulsará los derechos de participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Participación que se hará efectiva a través del Consejo Escolar de Centro y del Consejo Escolar Municipal.

Los artículos 41.1.c. y 44 de la LODE, establecen la participación de los Ayuntamientos en los órganos de gestión de los centros educativos a través del Consejo Escolar de Centro. El representante municipal en los Consejos Escolares de los Centros Educativos deberá desempeñar las siguientes funciones:

- a) Servir de nexo entre el centro escolar y el entorno.
- b) Acercar el municipio a la escuela y viceversa. Puede recoger las necesidades, intereses y demandas de los centros y hacerlas llegar al Ayuntamiento, para que éste en la nueva programación de sus actuaciones pueda incorporarlas. Al mismo tiempo, puede trasladar al centro educativo las programaciones municipales que puedan serles de interés para su labor educativa.

- c) Velar por el cumplimiento de los derechos de los distintos sectores y de que los centros sean lugares óptimos para la actividad educativa.
- d) Hacer el seguimiento sobre el funcionamiento del Consejo Escolar y del centro, para que se garantice la participación activa y real de todos los estamentos.
- e) Participar activamente en la elaboración del proyecto educativo del centro.

Además, los ayuntamientos, como indica el artículo 35 de la LODE, tienen potestad para constituir Consejos Escolares Municipales, órganos consultivos y de participación de los sectores educativos del municipio. El Consejo Escolar Municipal, como recoge el capítulo VII del Real Decreto 2274/1993, de 22 de diciembre, de cooperación de las Corporaciones Locales con el Ministerio de Educación y Ciencia, se constituirá en todos aquellos municipios de población igual o superior a veinte mil habitantes o donde existan al menos tres centros docentes financiados con fondos públicos. Estará compuesto por el Alcalde del municipio de que se trate, o Concejal en quien delegue, que será su presidente, y por representantes de padres, profesores y alumnos. En la articulación de dicha representación, se articulará la participación de las asociaciones de vecinos, organizaciones sindicales y profesionales y en su caso, titulares de centros docentes privados. El Consejo Escolar Municipal elaborará un informe anual sobre es estado de la educación en su municipio que será enviado a la Administración Educativa, en el que abordará tal y, los siguientes asuntos:

- a) Necesidades de ampliación o modificación de la red de centros escolares.
- b) Actuaciones y disposiciones municipales relativas a la enseñanza, con incidencia en materias tales como educación especial, escolarización de la población desfavorecida, actividades complementarias y extraescolares y enseñanza no reglada, especialmente en relación con las siguientes actuaciones:
 - Acciones específicas en zonas infradotadas educativamente o respecto de grupos especialmente desfavorecidos.
 - Distribución de ayudas a comedores escolares y Escuelas Hogar.
 - Organización de la red de transporte escolar.
- c) Actuaciones y normas municipales que afecten o favorezcan la ocupación real de las plazas escolares con la finalidad de mejorar el rendimiento educativo, y, en su caso, de hacer efectiva la obligatoriedad de la enseñanza.

- d) Necesidad de inversión en la red no universitaria.
- e) Programación de las actividades educativas, culturales, artísticas, deportivas o sociales, a realizar por el Ayuntamiento, en los locales e instalaciones de los centros docentes públicos del término municipal, fuera del horario escolar previsto en la programación general anual.
- f) Objetivos y prioridades de las actuaciones municipales relativas a las competencias educativas que la Ley les atribuye.
- g) Cualquier otro asunto que se le atribuya al Consejo por disposición legal o reglamentaria, o aquellas otras materias relacionadas con la educación que afecten a su ámbito territorial.

Posibilidades y límites

Las nuevas tecnologías, como hemos visto, afectan también a la educación. Los cambios introducidos en relación con la información y con la comunicación, así como el creciente y continuado desarrollo de los conocimientos, hacen que la educación deba plantearse de forma diferente a otras épocas. Las instituciones formales han replanteado su papel, y la ciudad ha adquirido un nuevo protagonismo como promotora de la educación en sus diversas dimensiones: formal, no formal e informal. Pero, desde el punto de vista legal ¿se le ha reconocido su nuevo papel? ¿Realmente la legislación plantea un papel tan dinámico a la Administración Local? Como hemos comprobado al analizar las competencias en educación que se le asignan a la Administración Local, su papel es meramente subsidiario al de la educación formal, limitado a complementar los aspectos que ésta no desarrolla. Este reconocimiento es insuficiente y alejado de las necesidades educacionales que van surgiendo a la población. Demanda que exige que tome la iniciativa en algunos campos que sino quedarían desatendidos, o que son demasiado importantes para la vida como para dejarlos en manos de la iniciativa privada. Por ello, es necesario replantearse la educación no sólo en relación con el Sistema Educativo, sino desde todas aquellas instituciones que ahora son las encargadas de su promoción.

Referencias

- Alonso Olea, M. (ed.) (2001). *Legislación de Régimen Local*. Madrid: Civitas.
- Aznar Minguet, P. (2002). La escuela y el desarrollo humano sostenible: retos educativos a nivel local. *Teoría de la Educación*, 14, 151-183.

- Clarke, A.C. (1996). *El mundo es uno*. Barcelona: Ediciones B.
- Colom Cañellas, A.C. (1997). Política educativa local, en Colom Cañellas, A.C. y Domínguez Rodríguez, E., *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Comisión Europea (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura.
- Comisión Europea (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Documento de trabajo de los servicios de la Comisión Europea*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Resolución del Consejo sobre la educación permanente*. DO C 163 de 9.7.2002.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la educación en el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Faure, E. (Dir.)(1972). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza.
- Illich, I. (1977). *Un mundo sin escuelas*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Molina Martín, S. (2001). La educación: un reto para la ciudad. *Aula Abierta*, 77, 131-140.
- Organización de Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Disponible en <http://www.onu.org> [2003, 09 de enero].
- Perdigó, J y Plandiura, R. (2002). Los condicionantes jurídicos en España. ¿Pueden los Ayuntamientos intervenir en política educativa? Límites y oportunidades. En Subirats i Humet, J., *Gobierno local y educación*. Barcelona: Ariel.
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Reimer, E. (1981). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Guadarrama / Punto Omega.
- Rodríguez Neira, T., Peña Calvo, J.V. y Álvarez Pérez, L. (1997). Nuevas tecnologías. Nueva civilización. Nuevas prácticas educativas y escolares. Oviedo: Universidad / I.C.E.
- Sánchez Vicente, J. (2000). *La gestión educativa municipal. Módulo 1: Marco competencial del área de educación municipal*. Madrid: Federación Española de Municipios y Provincias.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Terceiro, J.B. (1996). *Sociedad digital. Del homo sapiens al homo digitalis*. Madrid: Alianza.
- UNESCO (1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior 1998: "La educación superior en el siglo XXI: visión y acción"*. Paris: UNESCO.

Iniciación a las lenguas desde una perspectiva intercultural

Germain-Thomas Rodríguez
Profesor de español en Ginebra

Resumen

Este artículo trata de analizar el impacto de la inmigración en la comunidad educativa¹. El aumento de escolares con lenguas y culturas de origen muy diversas en las aulas españolas plantea diversos retos relacionados con las formas de enseñanza y con la educación intercultural. Un aspecto esencial para hacer frente a los mismos se relaciona con la necesidad de conjugar la enseñanza en español con la lengua y cultura de origen de los alumnos. Se plantea desde distintas instancias la exigencia de abordar estas cuestiones desde una perspectiva multicultural y multilingüe, así como la necesidad de una formación inicial y permanente del profesorado en competencias que les faculten para valorar la diversidad en sus aulas y centros de destino.

Abstract

The aim of this article is to analyse the impact of immigration in the school community. The growth in population from diverse cultures and languages in Spanish schools generates different challenges to the teaching methods and intercultural education. A central aspect of these new demands has to do with the necessity of conjugating teaching both Spanish, and the languages and cultures of origin. The importance of considering these questions from a multicultural and multilingual perspective is discussed, together with the major role of teachers' training in competences that will allow them to account for the diversity in their classrooms and schools.

Introducción

Actualmente en España se produce un flujo de inmigrantes procedentes de horizontes más o menos lejanos con lenguas y culturas diversas; estos

desplazamientos migratorios tienen un verdadero impacto en la comunidad educativa. Se impone una reflexión sobre la llegada de los inmigrantes, sobre las consecuencias en el aula y sobre las formas de enseñanza cotidiana. Uno de los papeles principales del colegio debe ser favorecer una educación que luche por la tolerancia y esté en contra de la exclusión, dicho de otra manera, una educación intercultural para hacer frente a las dificultades ligadas a la xenofobia, al racismo y al etnocentrismo.

Una educación intercultural se preocupa, también, por los alumnos y sus familias inmigrantes, por sus orígenes, por las razones de su llegada, por la acogida que les prestan los españoles, por sus experiencias vividas, por sus conocimientos anteriores, y por sus lenguas y culturas de origen. Todos estos elementos mencionados son importantes en la vida de un niño inmigrante y repercuten beneficiosamente no sólo sobre el alumnado inmigrante, sino también sobre el alumnado autóctono y sobre el sistema educativo que recibe a alumnado extranjero.

Lo esencial se sitúa en el nivel del reto que hay que alcanzar:

Definir claramente las reglas del juego del colegio con el recién llegado (niño inmigrado), guiarlo, comprometerse con él, según sus conocimientos, sus valores y sus representaciones del mundo, una "adaptación" necesaria. Esta última no renegará del capital inicial del alumno por el que tenemos mucho interés en que fructifere más que en negarle por causa de asimilación (Perregaux, 1994, p. VII).

Es necesario que todos los profesionales del mundo de la educación reconozcan este desafío: comprometerse en un acercamiento intercultural adoptando prácticas que favorezcan el éxito escolar, la igualdad de oportunidades y la pluralidad cultural en el seno de la comunidad educativa, y, facilitar así la integración y la participación social de todos los actores afectados por la formación de los futuros ciudadanos.

El presente trabajo pretende ofrecer unas pistas sobre por qué y cómo se reflexiona, se trabaja y se puede vivir la educación intercultural, a favor del respeto a la diversidad lingüística y cultural, y por el enriquecimiento mutuo de todo el alumnado. Este nuevo viaje intercultural es una oportunidad para todos.

Con la llegada de un alumnado inmigrante en la escuela española, ésta se configura cada vez más como un espacio multilingüe y multicultural; esta realidad requiere entonces unas reflexiones sobre el papel de las lenguas y culturas de origen.

El papel de las lenguas y culturas de origen

En una sociedad receptora, la presencia de inmigrantes origina la aparición de una demanda respecto a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen (LCO). A esto hay que añadir acciones educativas exteriores por parte de unos países de origen organizando clases de LCO en países receptores para mantener los lazos con sus emigrantes. Desde los años 70, el acceso a la educación de los hijos de migrantes es una de las preocupaciones principales de la política educativa de la Unión Europea, este interés se refleja en un documento de referencia, *El informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la UE*², (Consejo de Europa, 1989; Unión Europea, 2001).

Visión europea³

Este informe de la Comisión tiene como objetivo: “*proponer una reflexión sobre cuestiones de política educativa en relación con el desarrollo de la diversidad lingüística y cultural en los Estados miembros, como consecuencia de la movilidad dentro de la Unión y de la presencia de inmigrantes procedentes de países terceros*”. La ficha de síntesis presenta el contenido del informe señalando las ideas principales, de las cuales destacan:

- Para facilitar la integración escolar de los hijos de migrantes, se debe “*organizar una enseñanza de acogida que incluya un aprendizaje acelerado de la lengua del país de acogida y facilitar, si es posible en el marco de la escuela y en contacto con el país de origen, una enseñanza de su lengua materna y de su cultura*”. En la directiva del Consejo (25.07.77) “*se impone la obligación a los Estados miembros de promover, en cooperación con los Estados de origen, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen*”.
- “*Evolución de las políticas nacionales: de la escolarización de los niños inmigrantes a la educación intercultural para todos. El término de educación intercultural se ha impuesto progresivamente en la mayor parte de los Estados miembros para designar el conjunto de las prácticas educativas que tiene por objeto favorecer el respeto y la comprensión mutua entre todos los alumnos, con independencia de sus orígenes culturales, lingüísticos, étnicos o religiosos*”.

Esta visión europea plantea la cuestión de si la educación intercultural es un medio para facilitar el acceso a la educación del alumnado inmigrante

o si este acceso es uno de los fines de la EI, una educación para todos; el discurso no es el mismo. En una de las ideas aparece el término de enseñanza de la lengua “*materna*” y cultura de origen, mientras que comúnmente se utiliza la enseñanza de la “*lengua*” y cultura de origen, sin otra precisión; esta distinción requiere una pregunta.

¿Qué es la lengua y cultura de origen?

El Consejo de Europa (1989) propone unas reflexiones pertinentes sobre los conceptos de la lengua y cultura relacionándolo con el origen:

- “*La lengua de origen es la (o una de las) lengua(s) nacional(es) del país de origen. ¿Qué pasa, con las eventuales lenguas regionales de los países afectados? [...] Así pues, si la lengua de origen de un niño es una lengua regional, no reconocida (por hipótesis) por los países de origen, ¿qué hacer y qué pensar?*” (Ibíd., 1989, p.83).
- “*Que la lengua materna del individuo (en sentido estricto: la lengua de la madre, lengua en la cual ha recibido su primera educación) no sea ni una lengua regional, ni una lengua nacional del país de origen. También aquí, ¿cómo proceder, y a quién corresponde (a quién beneficia) la enseñanza de la lengua de origen?*” (Ibíd., 1989, p.83).
- “*Toda sociedad, incluida la de los países de origen, es multicultural. Entonces, ¿qué debe significar enseñar “la” cultura de origen? Además, los niños y adolescentes migrantes y las minorías étnicas en los países de acogida, si permanecen un cierto tiempo, y evidentemente los de la segunda generación, se encuentran inmersos en otra cultura. Poco a poco se construye en ellos una nueva cultura, singular, ni cultura de origen ni cultura de acogida, mixta, original: se la denomina a veces cultura inmigrada, o cultura migrante, y nadie sabe exactamente, por el momento, lo que es, sino que también es múltiple*” (Ibíd., 1989, p.83).

En consecuencia, las enseñanzas oficiales de lenguas y culturas de origen pueden producir frustraciones en unas comunidades inmigrantes si no se tienen en cuenta las reflexiones anteriores; estas últimas son claves para reconocer y tratar la diversidad en la comunidad escolar. En este tema, el Estado español tiene una larga experiencia con los hijos de sus emigrantes.

El caso de la emigración española

Desde finales de los años 60, el MEC ofrece una enseñanza de lengua y cultura españolas impartida por un profesorado español; su organización y funcionamiento se hacen desde las agrupaciones y aulas de lengua y cultura españolas ubicadas en los países receptores (Consejería española de educación en Suiza, 1995; Consejo de Europa, 1989; Correa, 1996; MEC, 2001).

Su finalidad es la atención, en régimen de clases complementarias, de aquellos alumnos que no puedan acceder a las enseñanzas de lengua y cultura españolas en el sistema educativo en el que estén escolarizados. De esta manera, se pretende favorecer el interculturalismo y la integración plena de los niños españoles en el medio escolar y social del país de residencia y salvaguardar su identidad cultural, respetando y manteniendo la lengua y cultura de origen como medio de desarrollo de su personalidad y de enriquecimiento mutuo respecto a los referentes del país donde resida. Hay Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura españolas en Alemania, Australia, Bélgica, Estados Unidos, Francia, Holanda, Luxemburgo, Reino Unido y Suiza. En el curso 97-98 un total de 200 profesores impartieron clases complementarias de lengua y cultura españolas a 18.401 alumnos escolarizados en el sistema educativo del respectivo país de residencia (MEC, 2001).

Se constata que la finalidad del MEC es sólo impartir clases en español, sin tener en cuenta la legitimidad oficial del plurilingüismo y pluriculturalismo del Estado español, en contradicción con un enfoque intercultural. Por otro lado, el texto del MEC destaca muy bien la importancia y el interés de las enseñanzas en el exterior tanto para el país de origen como al país receptor: interculturalismo, integración escolar y social, identidad cultural, desarrollo personal y enriquecimiento mutuo.

En el ámbito de estas enseñanzas, el enfoque intercultural se justifica en el currículo, sabiendo que los hijos de emigrantes españoles viven lo intercultural en la escuela y en la sociedad, conviven con varias culturas y construyen su identidad a partir de ese pluriculturalismo. Pero la perspectiva intercultural tendrá más coherencia si existe una relación, colaboración, participación e interacción efectiva entre la escuela receptora y la escuela española ya que los alumnos pertenecen a las dos. “*En definitiva, se hace un trabajo intercultural cuando se ayuda al alumno a asumir y conciliar las dos culturas*” (Consejería española de educación en Suiza, 1995, p.18).

Por último, la enseñanza de la lengua y cultura españolas en los países receptores plantea también dos preguntas: ¿dónde se imparte?, ¿cuándo se

imparte? Desde un enfoque intercultural, el profesorado español tendría que impartir sus clases en la escuela receptora donde comparte los mismos alumnos durante el horario escolar, pero la realidad es otra y más compleja, como por ejemplo en Ginebra, este profesorado da sus clases, en su mayoría, fuera del horario escolar en las escuelas ginebrinas, salvo en algún proyecto intercultural.

Diversidad lingüística y cultural en España

Como se ha mencionado anteriormente, España como Estado miembro de la UE tiene la obligación de promover, en cooperación con los Estados de origen, una enseñanza de la lengua y cultura de origen (LCO). La realidad muestra que el principio de equiparación es inexistente, es decir, que la preocupación española ante las necesidades específicas del alumnado inmigrante no es equiparable a la de los hijos de sus emigrantes (Aja, 1999; Grañeras y cols., 1999a).

Sólo parte del alumnado portugués y marroquí participa actualmente en las clases de lengua y cultura con profesores de su país de origen, gracias a los convenios⁵ con ambos países. Algunas ONGs o asociaciones de inmigrantes organizan clases de LCO en horario extraescolar en sus propios locales. La consideración y aplicación de la enseñanza de las lenguas de los inmigrantes siguen siendo un reto serio, más bien una asignatura pendiente.

Sin duda, se considera la enseñanza de la LCO como un factor que condiciona la autoestima, la identidad cultural, el desarrollo personal y la integración del alumnado inmigrante; además, la presencia de esas lenguas y culturas de origen posibilita el interculturalismo y un enriquecimiento mutuo en y para una escuela multicultural.

La Constitución Española (1978) configura el Estado español como plurilingüe y pluricultural, pero algunas CCAA son monolingües y monoculturales, mientras que otras son bilingües y biculturales según el principio de territorialidad de las lenguas y/o el principio de presencia de dos lenguas cooficiales. La enseñanza de una o dos lenguas oficiales se refleja en las escuelas según estos principios, y provoca una ausencia de reconocimiento y tratamiento de la diversidad plural del Estado español. Con la presencia permanente de inmigrantes, la sociedad española pasa a ser multilingüe y multicultural; el principio de territorialidad tiene aún menos sentido, sobre todo si se pone de manifiesto la importancia y el interés de las lenguas y culturas de origen para todo el alumnado (Aja, 1999; Goumoëns, 1995; Perregaux, 1994).

En una sociedad multicultural, ser bilingüe o trilingüe es una ventaja indiscutible en cuanto a las relaciones sociales y profesionales. Toda persona que hable varios idiomas, tiene y dispone de más posibilidades de comunicación y esta competencia suplementaria le facilita el acceso y la comprensión a las especificidades de otras culturas. Sin embargo, algunos profesionales siguen pensando que:

Las personas bilingües tienen problemas de identidad y no dominan ninguna lengua perfectamente. Pero, un gran número de investigaciones muestra la influencia favorable del bilingüismo en el desarrollo intelectual del niño cuando se obtiene en buenas condiciones. Por otra parte, varias investigaciones demuestran el interés psicológico y social de reconocer la lengua del alumnado migrante en la escuela (Goumoëns, 1995, p.12).

Con la presencia del alumnado migrante bilingüe, la escuela de tradición más bien “mono” tiene y se ve obligada a reflexionar sobre el papel de las lenguas y culturas presentes en las aulas. La escuela multicultural tiene que pensar en “plural” y actuar con su diversidad lingüística y cultural, con el fin de cumplir unos objetivos como son promover la enseñanza de varias lenguas, reconocer y favorecer la enseñanza de la lengua y cultura de origen, lengua materna, considerar el castellano como lengua de acogida para un alumnado inmigrante, y compartir otras lenguas y culturas desde una perspectiva intercultural. Estas finalidades se inscriben perfectamente en un entorno plurilingüe, más bien multilingüe, en continua evolución, apartando poco a poco la exclusiva del monolingüismo.

A menudo, por no decir siempre, cuando la escuela “acoge” a un alumnado migrante, a éste se le considera no hispanófono, sin tener en cuenta que habla otra lengua, que es alófono. Este último concepto se utiliza:

Para calificar a los niños que saben otra lengua que no sea el francés⁴. Con la inquietud del respeto de su saber anterior y de la preocupación pedagógica que busca en construir nuevos conocimientos a partir de esos ya familiares al alumno, es preferible definirlo por lo que sabe más bien que por lo que ignora todavía. Por otra parte, no hay que olvidar que en su lengua primera, tiene una experiencia en lenguaje a partir de la cual aprenderá el francés (Perregaux, 1994, p.118).

Sin embargo, todas las lenguas presentes en las aulas y habladas por el alumnado tienen algo en común: el papel de comunicación y de socialización.

La lengua: comunicación y socialización

La lengua, como instrumento de comunicación y de socialización, participa en el proceso de apropiación o enculturación de la propia cultura del entorno familiar. El niño aprende tanto a hablar como a utilizar unos códigos culturales no verbales o códigos implícitos. A través de sus interacciones con la familia, por mediación de la lengua, ésta contribuye al desarrollo social, cognitivo y afectivo del niño.

Entonces, el alumnado alófono, recién llegado, conoce y habla su primera lengua materna, y aprende la lengua de acogida fuera y dentro de la escuela. Según su edad y su lengua de origen, desarrolla estrategias refiriéndose a sus conocimientos lingüísticos anteriores, haciendo comparaciones, generalizaciones. Este modo de actuar, por parte del alumnado alófono, muestra la importancia del papel de la lengua materna como punto de referencia, y desde una perspectiva intercultural, la necesidad de que sea reconocida.

Con el reconocimiento de la lengua materna en el espacio escolar, se fortalece la identidad cultural del alumnado alófono, ya que esa legitimación ofrece un espacio lingüístico dentro del centro escolar, en el cual las lenguas de origen están consideradas y tienen un papel en un proceso de interacciones y de atención a la diversidad lingüística y cultural. Desde esta perspectiva intercultural, el alumnado en su conjunto puede descubrir las diferencias, pero también las similitudes entre las lenguas; aunque el uso del castellano sea lo común en el ámbito escolar, todas las lenguas son vistas como menos extranjeras, con respeto e interés. La legitimación de la lengua primera favorece actitudes propicias hacia la de origen, la de acogida y las otras por parte del alumnado alófono e hispanófono.

La legitimación del alumnado como alófono conlleva el reconocimiento de sus conocimientos adquiridos anteriormente, y en consecuencia, modifica sus representaciones, sus actitudes, y por fin, su autoestima hacia la escuela. No cabe duda que estos comportamientos positivos influyen en el éxito escolar del alumnado. Finalmente, éste se identifica tanto con sus orígenes lingüísticos y culturales como con su nueva cultura escolar; la práctica de la lengua materna contribuye al aprendizaje de la lengua de acogida, y por ello, se apuesta por su utilización dentro y fuera de la escuela.

Este reconocimiento lleva a considerar la importancia y el papel del profesorado de lengua y cultura de origen (PLCO). A través de una colaboración, éste puede facilitar y contribuir al éxito de la escolarización y socialización del alumnado alófono, creando un puente entre la enseñanza de la

LCO con la del centro escolar de acogida. Este mismo profesorado puede actuar como mediador entre la familia y la escuela. Evidentemente, estas relaciones interculturales, entre ambos profesores, ofrecen varias posibilidades en actividades de atención a la diversidad en el aula, donde se reconocen las lenguas y culturas minoritarias, y, por lo cual, el alumnado en su conjunto interactúa en un espacio abierto y acogedor, aprovechándose de esta diversidad lingüística y cultural.

Hacia una educación intercultural

En una escuela multicultural, la educación intercultural tiene como objetivos acoger al alumnado alófono y propiciar una perspectiva intercultural, reconociendo y tratando la diversidad lingüística y cultural presente o no en el aula y la comunidad escolar (Goumoëns, 1995; Perregaux, 1994).

Acogida intercultural

En una escuela multicultural, la acogida intercultural es la primera etapa de un proceso integrador para los nuevos alumnos alófonos. Esta acogida concierne a los alumnos recién llegados que carecen, o tienen muy pocos conocimientos del castellano al entrar en un centro escolar. Desde una perspectiva intercultural, sería coherente incluir también en esta acogida a los alumnos provenientes de otra provincia o comunidad, de otra región lingüística.

Si la escuela parte del principio que los conocimientos, las experiencias, los valores de las que el recién llegado es portador no se deben tener en consideración en su nuevo trayecto escolar, favorece el proceso de asimilación. Si, a la inversa, la escuela juzga que todo alumno se desarrolla y construye sus conocimientos a partir de lo que tiene y de lo que es, propone una acogida que favorece el proceso de integración (Perregaux, 1994, p.39).

Perspectiva intercultural

En una escuela multicultural, el reconocimiento y el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural es la segunda etapa de un proceso integrador para el alumnado alófono y enriquecedor para toda la comunidad escolar. Esta etapa se sitúa en la propia aula compuesta, en parte, por un alum-

nado alófono o no. La perspectiva intercultural permite a la clase descubrir, comprender, comparar y analizar la diversidad cultural y social de un entorno próximo al alumnado; ésta influye también en las relaciones entre el profesorado, los alumnos y las familias, en la enseñanza enriqueciendo los conocimientos tras favorecer el saber de cada alumno; la diversidad cultural de una clase aumenta las posibilidades de intercambios de experiencias y de conocimientos, y no cabe duda de que esta realidad enriquece el saber de cada uno.

La perspectiva intercultural ayuda a cada uno a comprender sus referencias culturales y su uso, comparándolas con otras normas culturales; dicho de otra manera, conocerse mejor en función de los demás a través de unas interacciones interculturales, fomentando preguntas, diálogos, debates, actividades en las cuales cada alumno concibe estrategias relacionales, comunicativas y de identidad en contacto con la diversidad, ya que la convivencia entre culturas diversas puede producir miedos, preguntas, pero también tensiones y conflictos; las relaciones, generalmente, se alimentan de resistencias y de negociaciones.

Fomentar una perspectiva intercultural es construir un espacio escolar y social, partiendo de un reconocimiento y tratamiento de las diversas culturas para la igualdad, favorecer la comprensión y el respeto, de modo que una convivencia intercultural se configura poco a poco, deseada y compartida entre todos, construyendo nuevas referencias culturales comunes a todos. La educación intercultural es un reto socioeducativo para una futura escuela intercultural, premisa de una sociedad intercultural.

Acogida de las lenguas y culturas de origen

Desde una perspectiva intercultural, el punto de partida es considerar al alumnado migrante, recién llegado, no tanto como un no hispanófono sino como un alófono que habla otra lengua que no es la de acogida o lengua escolar. Así pues, se plantea el modo de acoger las lenguas en una escuela multicultural, en la que todo el alumnado usa y habla lenguas nacionales (castellano, vasco, gallego y catalán) o extranjeras (CCE, 1994; CPAV, 1997; Goumoëns, 1995; Magnin, 1995; Perregaux, 1994; UE, 2001).

Cuando la escuela abre sus puertas a la diversidad lingüística y cultural, al pasar del monolingüismo al plurilingüismo, incluso al multilingüismo, se efectúa un reconocimiento legítimo de las lenguas y culturas de las comunidades migrantes. Esta opción intercultural favorece la curiosidad y el interés

hacia las lenguas en general, a través del descubrimiento del uso y del funcionamiento de cada una de ellas. De este modo, la acogida subraya el papel simbólico esencial de la lengua en cuanto a la identidad de cada uno y al sentimiento de pertenecer a una comunidad cultural.

Las actividades pedagógicas que prestan esta atención a la diversidad lingüística, desarrollan más bien actitudes positivas ante la utilidad y el aprendizaje de las lenguas, ante las representaciones cualitativas de algunas lenguas minoritarias y de sus comunidades; por supuesto, esta perspectiva intercultural, revela la ventaja de ser bilingüe, o más, y la oportunidad de desarrollar el bilingüismo de un alumnado más numeroso.

Esta atención a la diversidad lingüística, que supone una apertura al mundo, se puede concretar con propuestas hacia una educación intercultural, por ejemplo, el uso de las lenguas y culturas de origen en los aprendizajes escolares, la colaboración del profesorado de lengua y cultura de origen y de la familia migrante, el uso de la lengua materna para empezar la escolarización del alumnado migrante en un país de acogida, el aprendizaje de una lengua extranjera utilizando el principio de inmersión, las aulas bilingües o trilingües, etc. Diversas investigaciones han demostrado una mejor integración y un mejor éxito escolar del alumnado alófono cuando sus lenguas son reconocidas y utilizadas en actividades escolares.

Estos modelos de intervención favorecen y valoran la presencia de las lenguas y culturas de las comunidades minoritarias, las interacciones entre todo el alumnado, y una educación de convivencia y de tolerancia ante la riqueza de las diferencias y similitudes lingüísticas. Las actividades lingüísticas *“incitan al alumnado a reflexionar sobre su lengua materna, concienciarse del modo que se usa y se construye para después transferir sus conocimientos y sus competencias hacia la observación y el aprendizaje de otras lenguas”* (Perregaux, 1994, p.131). De esta observación se ve que las lenguas son el reflejo de la historia de las migraciones humanas y el encuentro de diversas culturas como se puede observar en algunas palabras castellanas de orígenes diversas: latín, griego, árabe, etc.

La presencia de materiales y recursos didácticos bilingües favorece la acogida del alumnado alófono, recién llegado en el aula, y le ayuda a entrar poco a poco en el uso y el funcionamiento de la lengua de acogida. Además, *“estudios sociolingüísticos tienden a poner de manifiesto que el dominio de la lengua familiar...desempeña un papel positivo en cuanto la adquisición de la lengua del país de acogida”* (CCE, 1994, p.2a). Por este motivo, se apuesta por la necesidad de desarrollar y apoyar las clases de lengua y cultura de origen impartidas por un profesorado formado en los países de emi-

gración. Este profesorado puede actuar como mediador lingüístico y cultural entre el mundo de la familia y de la escuela, y, además, como colaborador en actividades interculturales. Este material bilingüe también tiene otras finalidades, como promover el interés ante las lenguas y desarrollar la curiosidad por parte de todo el alumnado de un aula.

Al llegar al aula, el alumnado alófono necesita un apoyo, una consideración, una comprensión, para poder ejercer su papel de manera activa, ya que la lengua de acogida es su primer obstáculo. Pensar en facilitarle sus aprendizajes es prevenir el fracaso escolar o comportamientos de indisciplina que aparecen cuando el alumnado se siente aislado, sin señal de interés por parte del profesorado o del resto del aula. Sabiendo que este alumnado alófono tiene que familiarizarse o adaptarse a un entorno aun desconocido, el profesorado y el alumnado autóctonos tienen que favorecer ciertas actitudes positivas de comunicación que puedan facilitar el interés del alumnado recién llegado y su integración: decirle unas palabras en su lengua con cierta dificultad es mostrarle que tampoco para los autóctonos es fácil hablar otro idioma.

Esta dimensión intercultural en la acogida de las lenguas “*parece constituir el camino del futuro*” (CCE, 1994, p.3a). Este futuro ya está presente en los objetivos de la política educativa de la UE (promoción de la enseñanza de las lenguas) y con el Consejo de Europa han declarado el Año Europeo de las lenguas 2001 con el lema, *los idiomas abren puertas*, por ejemplo al saber, a los conocimientos de los alófonos.

Conclusión: hacia una escuela intercultural

De hecho la sociedad española es multicultural y esta realidad repercute en su escuela, basada en un modelo “mono” de larga tradición, donde predomina el proceso de asimilación: yo (autéctono) sin ti (inmigrante), ausencia de reconocimiento y tratamiento de la diversidad. Con la llegada y presencia del alumnado inmigrante, a la organización escolar le cuesta adaptarse, de modo que la integración de este alumnado se hace difícil (Dasen et al., 1991; Grañeras y cols., 1998; Goumoëns, 1995).

Si la escuela tiene la responsabilidad de enseñar a convivir juntos a los alumnos para aprender juntos y procurar una preparación del futuro ciudadano en un contexto social multicultural, tiene también que reflexionar sobre el modo de acoger al alumnado inmigrante desde la diversidad para la igualdad de oportunidades: un nuevo reto socioeducativo con una visión “pluri”.

Dicho de otro modo, cómo hacer para que la escuela ponga en marcha un proceso de integración: yo (autóctono) contigo (alófono), presencia de un reconocimiento y tratamiento de la pluralidad, diversidad o heterogeneidad.

La sociedad española, y a su vez su escuela, se encuentran en una encrucijada con la presencia de diversas culturas; de modo que se plantea el modo de acoger o integrar a estos nuevos ciudadanos, estos nuevos alumnos. En consecuencia, una sensibilidad y una reflexión sobre las acogidas y perspectivas interculturales en educación es el primer paso fundamental e indispensable en la formación de futuros adultos para la construcción de una convivencia intercultural en el respeto a la diversidad con referencias comunes a todos. Para ello, el objetivo principal de una intervención socioeducativa debe ser ante todo la construcción día a día, entre todos, de una convivencia intercultural en una escuela multicultural.

Desde una perspectiva intercultural, la diversidad lingüística y cultural de un centro o aula es un enriquecimiento para todos, para ello, su esencia se sitúa en la acogida del saber del alumnado alófono. Si se ignora este saber se rechaza la oportunidad de enriquecimiento, y a su vez, los conocimientos anteriores de este alumnado; con esta actitud, la escuela responde desde un enfoque asimilacionista y compensatorio, y su intervención se traduce en considerar la carencia escolar como un problema o deficiencia, en vez de una diferencia, favoreciendo la integración. Una escuela integradora reconoce y trata esos conocimientos adquiridos anteriormente, elemento enriquecedor para toda el aula o centro; su enseñanza de acogida tiene que partir de lo que ya sabe el alumnado alófono; así dicho, la escuela reconoce su heterogeneidad y funciona según las necesidades específicas del alumnado.

No se puede concebir la acogida del alumnado alófono con su saber, sin la acogida de su lengua y cultura ya que la lengua es un elemento identitario de una comunidad cultural. La situación de las LCO es más bien precaria, sólo algunas ONGs o asociaciones de inmigrantes se preocupan en valorar la importancia de esta acogida, impartiendo clases de LCO en locales extraescolares. Esta realidad tiene que cambiar, y por consiguiente convendría reconocer su importancia para el alumnado alófono y su familia, y su presencia en el aula y centro. Una escuela atenta a la diversidad tendría que valorar en primer lugar la enseñanza de las LCO dentro del centro, inicio de una actitud intercultural para crear en segundo lugar las condiciones para fomentar la pluralidad lingüística y cultural como enriquecimiento mutuo. Sabiendo que el alumnado alófono va a referirse a sus conocimientos lingüísticos de su lengua materna para aprender la de acogida, se insiste en "*el interés pedagógico de intentar conocer las representaciones de los niños*

referente a sus lenguas y sus modos de apropiarse los conocimientos escolares” (Ibíd., 1991, p.288), este intento se puede concebir con la presencia y colaboración de un profesorado de LCO. Finalmente, el reconocimiento de la LCO facilita la acogida de la familia alófona y las relaciones entre el mundo escolar y familiar con la mediación del profesorado alófono.

No se puede concluir, sin poner de manifiesto la importancia de la formación inicial y continua para iniciar al profesorado a un viaje intercultural donde pueda adquirir competencias para valorar la diversidad en su aula y centro. Pero los pasajeros de este viaje necesitan un apoyo por parte de la Administración educativa con el fin de conseguir ese reto socioeducativo, la transformación de un contexto multicultural en una dinámica intercultural en y para la escuela de hoy, pensando al futuro.

Notas

- ¹ Esta ponencia es parte de un trabajo de investigación, “*Inmigración y educación, un nuevo reto socioeducativo: desde una acogida intercultural*”, como doctorando del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- ² Informe de la Comisión COM (94) 80 final.
- ³ Contenido basado en una ficha de síntesis de la página Web de la UE.
- ⁴ En nuestro caso, el castellano.
- ⁵ Convenio Hispano-luso (1987), Convenio de Cooperación Cultural con Marruecos (1980).

Referencias

- Aja, E. (1999). *La regulación de la educación de los inmigrantes; en La inmigración extranjera en España, Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, No 1. Fundación “la Caixa”. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Comisión de las Comunidades Europeas, CCE. (1994). *Informe sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión europea*. COM (94) 80 final. Bruselas: CCE.
- Consejería de educación de la Embajada de España en Suiza (1995). *Actas del curso de formación: implicaciones en la práctica pedagógica de la pedagogía intercultural*. Berna.
- Consejo de Europa (1989). Por una sociedad intercultural. Proyecto n.º 7: La educación y el desarrollo cultural de los migrantes. *Cuadernos de la Fundación Encuentro, No 65*. (Edición 1993). Madrid: Fundación Encuentro.
- Constitución Española (1978).
- Correa, P. (1996). La educación en el exterior. *Escuela Española, No 3.261*, 11 de enero de 1996 / 11(51). Madrid.
- CPAV (1997). *L'École ouverte aux langues*. Genève: CPAV, DIP.
- Dasen, P. et al. (1991). Vers une école interculturelle. *Cahier No 61*. Genève: FPSE, Université de Genève.

- Goumoëns, C. de (coord.), (1995). *Pour une école ouverte aux langues: actes du Colloque organisé par le Centre Suisses-Immigrés (CCSI)*. Neuchâtel: IRDP.
- Grañeras, M. y cols. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- Grañeras, M. y cols. (1999a). *Las desigualdades en la educación en España, II*. Madrid: CIDE.
- Magnin, S. (1995). *Mail: une école ouverte aux langues*. Genève: Service Pédagogie Générale, DIP.
- MEC (2001): <http://www.mec.es/sgci/ae/agrupa.htm>
- Perregaux, C. (1994). *Odyssea, Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: COROME.
- Unión Europea (2001): <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es>.

El discurso expositivo en el aula como acto de comunicación y como texto para ser comprendido

Luis Castejón Fernández

Universidad de Oviedo

Yolanda España Ganzarain

Centro Educativo Aula Futura de Oviedo

Resumen

El discurso expositivo es una forma de utilizar el lenguaje en el aula que en los últimos años ha sido objeto de estudio de distintas disciplinas por la importancia que se le otorga en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este artículo ofrece una revisión del discurso expositivo en el aula desde dos enfoques diferentes. En la primera parte, desde la etnografía de la comunicación, se describen las características principales del discurso expositivo considerándolo como un acto de comunicación entre profesores y alumnos. En la segunda parte, se presentan algunas investigaciones de nuestro ámbito en las que se estudia el discurso expositivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una teoría de la comprensión. En la parte final se ofrecen algunas orientaciones derivadas del estudio del discurso expositivo desde la doble perspectiva planteada.

Abstract

Expository discourse is a way to use language in the classroom which in last years has been studied because of its significance in the teaching-learning process from different perspectives. In this article a review of expository discourse in the classroom from two different approaches is reported. In the first part of the article from ethnographic perspective the main traits of expository discourse as an act of communication between teachers and learners is described. In the second part, a review of Sánchez and collaborators' research in which the expository discourse in the teaching-learning process is studied from a comprehension theory is reported. At the end some practical guidances obtained from the two perspectives studied of expository discourse are offered.

El lenguaje oral está en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si observamos un aula en un colegio, en un instituto o en una facultad, concluimos que el lenguaje oral es un mediador fundamental en los distintos niveles de enseñanza del Sistema Educativo. Este hecho ha despertado en distintas disciplinas (lingüística, pedagogía, psicología) el interés por el estudio del lenguaje oral que se utiliza en las aulas. Este uso del lenguaje, tanto por la finalidad y contexto en que se produce, como por las regularidades formales que emplea, ha sido considerado un género discursivo denominado discurso expositivo del aula, discurso didáctico o género de la *clase* (Adam y Lorda, 1999; Cros, 2002; Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde, 1994).

A partir de estudios teóricos que describen el discurso expositivo y de los datos empíricos proporcionados por la investigación sobre el mismo, en este artículo vamos a describir las características del discurso expositivo considerándolo como un acto de comunicación y a plantear algunas cuestiones relacionadas con su estudio como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la revisión que planteamos ofrecemos pistas para reflexionar sobre la práctica educativa en Educación Secundaria considerando el discurso expositivo un medio fundamental de enseñanza susceptible de ser modificado para mejorar la calidad educativa (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1996).

El artículo se organiza en tres bloques: 1) desde la etnografía de la comunicación, siguiendo los planteamientos que realiza Cros (2000, 2002), vamos a describir los aspectos más relevantes para definir el discurso expositivo considerando tanto las características extralingüísticas que lo definen de manera relevante, como las características lingüísticas y la estructura del mismo. 2) a partir del enfoque constructivista que Sánchez y colaboradores plantean en su investigación sobre el discurso expositivo desde una teoría de la comprensión, vamos a responder a tres cuestiones relevantes relacionadas con la práctica educativa. 3) a modo de conclusión, presentamos unas orientaciones que integran las principales aportaciones del artículo.

Características principales del discurso expositivo en el aula como acto de comunicación

Benson (1994), desde la etnografía de la comunicación, considera que los rasgos que definen el discurso expositivo en el aula surgen tanto del ámbito social y la situación de producción, como de las formas discursivas empleadas. El estatus enunciativo del discurso expositivo se relaciona con aspectos lingüísticos, psicológicos y pedagógicos y su estudio precisa aten-

der a lo que se dice, a quien lo dice y a la finalidad con que se dice. El estudio del discurso expositivo debe adoptar un enfoque pragmático que relacione el nivel estructural con las funciones y condiciones del uso del lenguaje por parte del profesor (Diez-Itza, 1993). La estructura del lenguaje está determinada por el uso que hace una persona en un contexto concreto, es decir, existe una relación estrecha entre lenguaje, persona y contexto; lo que sitúa el lenguaje ante las intenciones o metas que un emisor se propone en un escenario concreto (Acosta, 2003). El aula como contexto comprende tres dimensiones: 1) un contexto físico con una organización del espacio y unos materiales específicos; 2) un contexto comportamental en el que alumnos y maestros interactúan y, por supuesto, interactúan hablando, y, 3) un contexto mental en el que están presentes intenciones, expectativas y emociones, es decir, variables internas relativas tanto al profesor como al alumno (Coll y Solé, 1999).

Nos vamos a referir en este trabajo, principalmente, a la Educación Secundaria ya que, aunque el discurso expositivo mantiene ciertas regularidades que definen su naturaleza, distintas variables contextuales, personales o relacionadas con el contenido someten al discurso expositivo a variaciones que lo diferencian en los distintos niveles de enseñanza. En este primer apartado describimos las características esenciales del discurso expositivo. En primer lugar ciertas características que lo determinan: la relación entre los participantes y la intención comunicativa, su estatus enunciativo y su estructura.

La relación entre los participantes

La relación entre alumnos y docentes es una relación con un carácter asimétrico. La asimetría se explica por distintos factores: 1) los profesores poseen conocimientos superiores a los de los alumnos, 2) las instituciones educativas otorgan a los profesores la responsabilidad de gestionar las relaciones que se desarrollan en el aula manteniendo una serie de normas básicas que actúan como demandas inmediatas sin las que no se puede entender la naturaleza del discurso expositivo ni los cambios que en él se quieren establecer (Sánchez, 2001), 3) las instituciones educativas otorgan a los profesores el poder de evaluar a los alumnos, lo cual genera una distancia social entre los interlocutores. El discurso expositivo se sitúa, por lo tanto, en una relación asimétrica por la autoridad que otorga al profesor la institución y por la superioridad psicológica y científica de éste respecto al alumno (Cros, 2002).

Pero, además, el discurso expositivo se caracteriza, desde esa relación asimétrica, por la necesidad de cooperación entre profesores y alumnos. Esa cooperación se manifiesta en el predominio de los procesos de interacción frente a los procesos de control. En un proceso de control un emisor actúa repetidamente sobre el receptor pero otorgándole un papel pasivo, por el que no considera sus iniciativas. En un proceso de interacción se produce una afectación mutua en el marco de una acción conjunta; el profesor se guía por la respuesta del alumno o, lo que es lo mismo, lo que hace el alumno explica la siguiente acción del profesor en un proceso conjunto de construcción del conocimiento. Lo que sabe el alumno determina lo que explica el profesor. Es decir, el discurso expositivo supone una conexión mental entre los participantes que es esencial al mismo. No pueden darse procesos educativos formales e informales en una relación unidireccional, en la que se proporciona información sin considerar la respuesta del otro; la educación sólo se da en procesos interactivos en los que se produce una afectación mutua en el marco de una acción conjunta. Consecuentemente, desde ese marco de cooperación se desarrolla el discurso expositivo en el aula (Del Río, 1997)

El carácter interactivo del discurso expositivo es esencial al mismo y, por lo tanto, un determinante de su calidad ya que se trata de un discurso que no puede avanzar sin la conexión y cooperación con el alumno. En ocasiones, especialmente en los niveles superiores, la iniciativa del alumnado se reduce y éste se siente poco partícipe del discurso expositivo, es decir, la cooperación se limita y como consecuencia el discurso pierde su naturaleza y deja de ser considerado indispensable en el proceso de enseñanza por los mismos alumnos que dejan de asistir a las aulas (Rodríguez, Hernández, Alonso y Díez-Itza, 2003). Sánchez, Rosales y Cañedo. (1996) describen el discurso expositivo en los niveles superiores de enseñanza como una conversación encubierta que no abandona la cooperación con el alumno aunque éste limite su participación, pues cuando se enseña manteniendo una conversación encubierta, en cualquier momento, la participación emerge a la superficie y se manifiesta en auténticos episodios interactivos.

La asimetría y la cooperación definen la relación didáctica. Profesores y alumnos, en un marco asimétrico, hacen predominar la cooperación en un acuerdo tácito esencial al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes en el discurso expositivo expresan con fórmulas lingüísticas concretas y con comportamientos no verbales, tanto su disposición para colaborar con los alumnos, como el reconocimiento de sus propios saberes o su responsabilidad en la gestión del aula. Tal como señala Cros (2002, p. 83): “estos esfuerzos suelen traducirse en la utilización de una serie de estrategias que consis-

ten en la realización de un doble movimiento, de distanciamiento y aproximación respecto a los estudiantes que permite mantener o atenuar la distancia y la asimetría que caracteriza la relación entre los participantes en este género discursivo”.

En distintos momentos de la enseñanza el profesor va a poner en juego estrategias de distanciamiento o estrategias de aproximación estableciendo así un componente importante del estilo personal de su discurso expositivo. Las estrategias de distanciamiento son planes por los que el profesor plantea su autoridad mientras que las estrategias de aproximación sirven para mostrar acuerdo y cooperación. Así, el profesor de los niveles superiores incorpora en su discurso formas de expresión verbal y no verbal que manifiestan este juego propio del discurso expositivo entre la aproximación y el distanciamiento: “*me llamo José Manuel, aunque también me conocen por Manu...*”, “*cuando yo era estudiante no se estudiaba nada de esto, esta materia ni existía, de esto no sabíamos nada*”, “*como economistas tenéis que leer la prensa diariamente*”, “*las preguntas del examen se plantearán a lo largo del curso durante las clases, por eso es importante la asistencia*”... Son algunos ejemplos de expresiones recogidas durante las explicaciones de distintos profesores del nivel universitarios que reflejan el juego que el profesor mantiene entre la aproximación y el distanciamiento. Tanto los componentes verbales, como los no verbales (gestos, posición corporal, uso de la mirada, distancia respecto a los alumnos, ...) van a ser interpretados por los alumnos como componentes del estilo discursivo del profesor. Los alumnos se muestran también dispuestos a cooperar para lograr sus objetivos (aunque no siempre sucede así). De esta forma se desarrolla la cooperación en el marco de una relación asimétrica

Recapitulando podemos decir que el discurso expositivo se desarrolla en el marco de una relación asimétrica que se caracteriza por una voluntad de cooperación entre los participantes. El profesor, por las funciones y responsabilidades que le asigna el sistema, se ocupa de la gestión de esa relación moviéndose continuamente entre la aproximación y el distanciamiento. En los distintos niveles educativos se producen variaciones en la relación entre los participantes pero es un parámetro que define de modo relevante la naturaleza del discurso expositivo en todas ellas.

La intención comunicativa

El discurso expositivo tiene una intención educativa. Esta intención está determinada por la concepción de la educación y la finalidad que un sistema

educativo persigue. La intención educativa varía en los distintos niveles de enseñanza y con ella también lo hace el discurso expositivo. Así, no es lo mismo educar considerando el desarrollo integral del alumno, que educar considerando el desarrollo de competencias que le permitan integrarse en el mundo laboral. Al tener una finalidad educativa el discurso expositivo no se limita a la mera transmisión de conocimientos y procedimientos, incluye aspectos como la motivación del alumno, la facilitación de su iniciativa y participación en el aula o el desarrollo de su autonomía para adquirir conocimientos nuevos...

Cros (2002) considera que la finalidad educativa del discurso expositivo en un plano teórico se traduce en dos orientaciones:

1. La orientación explicativa se concreta en el aula en la utilización de estrategias para facilitar la comprensión y adquisición de conocimientos. Esas estrategias se basan en la gestión de los contenidos y de las formas de participación de los estudiantes en la clase. La conexión con el nivel de conocimiento del alumno, el anuncio de la estructura, la identificación del tema, la regulación de la densidad informativa, el uso de recursos materiales como apoyo a la explicación (textos, mapas conceptuales, hipertextos, audiovisuales), las reiteraciones, las recapitulaciones, las preguntas retóricas, el feed-back dado al alumno, la evaluación o confirmación de la comprensión, son algunos de los componentes que definen la orientación explicativa del discurso expositivo. Como veremos en la segunda parte de este artículo, Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde (1994) se centran en estos aspectos cuando estudian el discurso expositivo como un texto para ser comprendido.
2. La orientación argumentativa desarrolla distintos procedimientos centrados en la actitud, la motivación, el valor de lo que se enseña, la persuasión, los modelos, la propia autoridad del profesor en el tema, la disciplina. La comunicación no verbal acompaña en todo momento el discurso expositivo pero en la orientación argumentativa es especialmente valiosa (Álvarez de Arcaya, 2004)

El estatus enunciativo del discurso expositivo

El rasgo más relevante para definir el discurso expositivo como género discursivo es el dialogismo. Éste, tal como indica Batjín (1987), es un elemento constitutivo de todo discurso que se manifiesta en el cruce de voces

que en él se producen, en nuestro caso, la del profesor, la del alumno y la de los discursos anteriores que se hacen presentes. El lenguaje empleado, por su carácter dialógico, manifiesta su dimensión sociocultural, es decir, más que ser expresión individual o mera relación entre significados y significantes, pone en circulación un conjunto de referencias colectivas que otorgan al discurso expositivo un valor en la transmisión sociocultural que posibilita la orientación social e interpretación de la realidad por parte del alumno.

Cros (2000) encuentra tres manifestaciones del dialogismo en el discurso expositivo:

1. Es un discurso que mantiene una relación de intertextualidad con otros discursos que Calsamiglia (1998, citado por Cros, 2002) denomina discursos primeros, por ser la fuente de su producción y por dejar en él rastros verbales. Esos discursos de referencia hacen del discurso expositivo un discurso segundo. Es lo que Ducrot (1984) denomina polifonía enunciativa, que se manifiesta de forma especial en las citas con las que los profesores suscitan distintas voces que le otorgan el rol de mediador entre la cultura y los alumnos. Así el profesor expresa su autoridad por medio de citas y también mediante la utilización de formas pasivas, impersonales y condicionales que le permiten despersonalizar sus afirmaciones incluyendo sus enunciados en un discurso más amplio.
2. Es dialógico también porque está condicionado por la previsión de un destinatario menos experto. Es decir, el alumno, por su edad, por su nivel de conocimientos, por sus intereses, por sus necesidades, entre otros factores, impone al discurso expositivo del profesor restricciones y lo somete a una adaptación continua que el profesor manifiesta en el despliegue de estrategias que emplea en el curso de una explicación.
3. Es dialógico porque, como ya planteamos, la intención educativa, intrínsecamente unida a su finalidad, convierte el discurso expositivo en un discurso dialogado o en una conversación encubierta (Sánchez et al., 1996).

La estructura del discurso expositivo

Además de por su dialogismo, el discurso expositivo en el aula se caracteriza por ser una variante de estructura de texto explicativo. Para Adam y Lorda (1998) el discurso expositivo en el aula contiene una estructura

secuencialmente heterogénea constituida por fragmentos predominantemente explicativos junto a otros de carácter descriptivo, argumentativo y dialogado. Según estos autores la estructura del discurso expositivo tiene 4 fases: 1) orientación hacia el problema mediante un esquema inicial, 2) planteamiento del problema o cuestión, 3) Solución del problema, 4) conclusión o evaluación.

Young (1995) siguiendo los planteamientos de Halliday (1975, 1982) sobre las funciones comunicativas, plantea que el estudio de la estructura del texto explicativo que acabamos de mencionar no permite abarcar toda la riqueza del discurso expositivo y propone el análisis por fases atendiendo a las distintas actividades que se realizan en cada momento del discurso. Las fases se identifican por el tipo de actividad que se desarrolla: explicación docente, actividad de lectura, discusión; y por el lenguaje empleado en el curso de esa actividad. Por lo tanto, lo que se dice mantiene una estrecha relación con lo que se hace y los dos aspectos deben estudiarse conjuntamente tal como proponen desde la psicología de la educación Stodolski (1991) en los denominados segmentos de actividad o, desde una concepción distinta del proceso de enseñanza-aprendizaje, Coll, Colomina, Onrubia y Rochera (1992) en los denominados segmentos de interactividad. Aunque no nos vamos a referir a ellos en este artículo al centrarnos más en el discurso como texto expositivo, resultan indispensables para comprender los mecanismos de influencia educativa.

Cros (2002) esquematiza la estructura característica del discurso expositivo en tres fases: 1) fase inicial de apertura y presentación de la sesión en la que se anticipa su estructura y se plantea lo que se espera de los estudiantes, 2) fase de desarrollo de la sesión que incluye los segmentos de actividad y el discurso empleado en cada una de ellas, 3) fase de conclusión en la que se recapitula o evalúa el nivel de comprensión del alumno y se anticipa la siguiente sesión. Este autor describe unos delimitadores de fase que son marcas contextuales que indican el inicio o fin de una fase. Entre ellos destacan: los marcadores metadiscursivos que son fórmulas lingüísticas y paralingüísticas que indican el inicio o final de una parte del discurso: *de acuerdo, bien, ¿queda claro?, ¿vale?*; y las características prosódicas como el tempo, el ritmo, la entonación y la pausa.

Benson (1994) al estudiar la estructura del discurso expositivo señala otro rasgo que no podemos obviar aquí. Cada clase forma parte de un conjunto, es decir, es un discurso que va progresando de acuerdo con un plan que le otorga un modo de avanzar caracterizado por ser parcialmente aditivo, es decir, se añaden elementos nuevos al mismo tiempo que se retoman y

repiten otros en una referencia continua a lo ya establecido. Esta progresión característica del discurso expositivo es tratada especialmente por la pedagogía que plasma esa progresión en un plan didáctico (programa de una asignatura, programación de aula...) que guía el discurso expositivo.

Hasta aquí hemos estudiado el discurso expositivo como un acto de comunicación que se produce en el aula, en el marco de la relación profesor-alumno, con una intención educativa, un estatus lingüístico y una estructura propia. En esta revisión se ha puesto de manifiesto la estrecha relación que existe entre lingüística, psicología y pedagogía al estudiar el discurso expositivo. Pero, a pesar de las coincidencias y aunque no se puede mencionar la intención del discurso expositivo sin mencionar su finalidad educativa, o considerar la relación que se establece para transmitir conocimiento sin mencionar el procesamiento de la información, cada disciplina mantiene una búsqueda distinta cuando se plantea el estudio del discurso expositivo. En el siguiente apartado vamos a desarrollar el estudio del discurso expositivo desde la psicología de la educación y al hacerlo, sin dejar de considerarlo un acto de comunicación, pasamos a considerarlo, principalmente, como una experiencia de enseñanza para el profesor y de aprendizaje y comprensión para el alumno. Nos planteamos desde esta perspectiva tres cuestiones que trataremos en el siguiente apartado: ¿Qué características deben tener los discursos del profesor para ser comprendidos por los alumnos? ¿Comprenden los alumnos realmente las explicaciones de los profesores? ¿Cómo pueden los profesores mejorar su habilidad discursiva en el aula?

El discurso expositivo en el proceso de enseñar-comprender

Antes de responder a las cuestiones formuladas vamos a hacer algunas consideraciones como introducción a los trabajos que Sánchez y colaboradores han desarrollado sobre el discurso expositivo. Consideramos necesario comprender los planteamientos de este grupo pues nuestras respuestas van buscar apoyo empírico en sus resultados y en las conclusiones que obtienen a partir de los mismos. Si la primera parte del artículo tuvo un estilo descriptivo, en esta segunda parte pretendemos plantear la cuestión siguiendo un esquema de problema-solución que se oriente directamente a la práctica educativa.

Desde una concepción constructivista del discurso expositivo, Sánchez y colaboradores (Sánchez et al., 1994; Sánchez et al. 1996), de acuerdo con las características del mismo que acabamos de describir y que ahora deben

servir al lector como conocimiento compartido, lo consideran, en primer lugar, un acto de comunicación. Para ellos, el discurso expositivo de un profesor, como acto de comunicación, debe mantener un compromiso entre lo dado y lo nuevo. Este compromiso significa dos cosas: 1) que el profesor va a intentar crear un punto de partida común con el alumno como base para compartir un conocimiento nuevo, es decir, va a explorar y a adaptarse al nivel del alumno; 2) va a desarrollar lo nuevo desde ese punto común respondiendo a las expectativas que él mismo creó en el alumno.

Pero para estos autores es también fundamental, y ahí está la aportación propia de la psicología de la educación, considerar el discurso expositivo, además de como un acto de comunicación, como un texto que debe ser comprendido por el alumno. Así, estudian el discurso expositivo, en el marco del proceso de enseñar-aprender, desde la teoría de la comprensión de Haviland y Clark (1974). En ese marco el proceso de enseñar-aprender se convierte en el proceso de enseñar-comprender, pues la comprensión de lo que se explica y de lo que se lee se quiere situar en un primer plano; para aprender es necesario comprender. ¿Por qué toman esta determinación a la hora de estudiar el discurso expositivo?; porque consideran, como debe hacerlo todo profesor en su práctica docente, que una explicación no tiene otro fin que ser comprendida. Es éste un hecho fundamental pues se establece un criterio para establecer qué es un buen discurso expositivo: un buen discurso expositivo es el que aporta un conocimiento nuevo que es comprendido por el alumno. No hay buen discurso si no hay comprensión. Este planteamiento nos lleva a la primera cuestión planteada: ¿Qué características deben tener los discursos del profesor para que la información nueva sea comprendida? Esa es la clave para plantear el cambio educativo a partir de una identificación de esas características.

¿Qué características deben tener los discursos del profesor para que la información nueva sea comprendida?

Sánchez et al. (1994) desde el marco teórico establecido, a partir del estudio de discursos docentes, desarrollan un procedimiento para analizar los discursos expositivos en el que distinguen tres dimensiones: lo dado, lo nuevo y la evaluación. Responden a tres preguntas que marcan una directriz práctica para la indagación: 1. ¿cómo indaga el profesor lo dado?; 2. ¿cómo plantea lo nuevo?; 3. ¿cómo confirma que lo nuevo es comprendido y, consiguientemente, pasa a formar parte de lo dado para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

En cada una de esas dimensiones establecen distintas categorías a partir del análisis de discursos reales grabados de profesores de Educación Secundaria. A partir de esas categorías el profesor puede iniciar un proceso de análisis e identificación de las características de su discurso expositivo para saber de dónde parte o en qué dirección debe cambiar su discurso para hacerlo más comprensible. Vamos a referirnos a estas categorías brevemente (Sánchez, et al., 1994; Sánchez et al., 1996).

Lo dado incluye dos aspectos: la creación de un contexto cognitivo común y la creación de un marco relacional o de trabajo. Dentro del contexto diferencian tres categorías: la *evocación* de conocimientos previos, la *indagación* directa del conocimiento de los alumnos, la expresión (*reflejo*) por parte del profesor de la idea que él tiene sobre el conocimiento o pensamiento de los alumnos (ej. *Estaréis pensando que en estos casos tenemos muy poco qué hacer, sin embargo...*). En el marco relacional establecen tres categorías: la expresión de los *objetivos*, la concreción de un *compromiso* que define la implicación y actitud que los alumnos deben mantener y la explicitación del sentido o valor y funcionalidad de lo que se expone (ej. *Esto es importante porque tendréis que hacerlo cuando el paciente sienta...*).

Lo nuevo incluye tres aspectos: el desarrollo de las ideas, los apoyos y los enlaces retóricos. Las ideas son unidades básicas de significado que constituyen el contenido de la lección. En su estudio establecen una jerarquía en la que se diferencian distintos niveles de importancia: ideas de primer nivel o principales, ideas de segundo nivel,... (Rosales, Sánchez y Cañedo, 1997, p. 63-64). Los apoyos son fragmentos que no aportan información nueva (otorgan al discurso docente el carácter parcialmente aditivo destacado por Benson, 1994) y pueden ser de tres tipos: repeticiones, decirlo con otras palabras, planteamiento de ejemplos. Los enlaces retóricos dan continuidad al discurso con distintos recursos: señal de continuidad (*continuamos...*), señal de tema (*otra patología...*), identificación del tema (*hemos hablado de la evaluación de la comunicación en general, ahora vamos a la práctica clínica, a lo que, sí, sí, la sociedad espera que hagamos...*), retorno al índice (*el segundo punto al que me refería...*), *recapitulaciones* (*de todo lo dicho nos quedamos con...*), señal de reagrupamiento (*y estos tres son los rasgos del grupo que necesita un lenguaje de apoyo...*), señal de superestructura (*hoy vamos a comparar tres sistemas de comunicación...*). Los ejemplos están tomados de la grabación de una clase en el nivel universitario.

La evaluación incluye dos categorías amplias: la *pseudoevaluación* o invitación retórica para confirmar la comprensión (*¿está esto claro?*) y la

evaluación o indagación específica para determinar si el alumno ha comprendido (*entonces, este sujeto de aquí, ¿ a qué grupo funcional decís que pertenece*).

Hasta aquí hemos expuesto brevemente un procedimiento para analizar el discurso en el marco de una teoría de la comprensión, es decir, consideramos una serie de variables que permiten determinar si un texto expositivo es comprensible o no. Respondiendo a la primera pregunta diremos que en la medida en que el profesor despliega los comportamientos mencionados en las distintas categorías hace su discurso más comprensible.

Una vez establecida la teoría y el procedimiento mencionado, Sánchez et al. (1994) aplican el procedimiento de análisis al estudio del comportamiento real de los docentes para determinar si sus discursos son comprensibles. Comparan el discurso expositivo de 9 docentes expertos (experiencia entre 3-10 años) y 9 docentes novatos (primer año de docencia) de Educación Secundaria (n=13) y de la segunda etapa de EGB (n=5). Realizan una grabación en vídeo de dos clases de cada profesor.

Los profesores expertos, aunque presentan lagunas en algunos aspectos (compromiso, organización global), muestran que sus discursos expositivos se aproximan en sus tres dimensiones (lo dado, lo nuevo y la evaluación) al ideal señalado por las teorías de la comprensión. Sánchez et al. (1994, p.69) señalan: “si comparamos el discurso de estos profesores expertos con lo que les hubiéramos propuesto hacer teniendo en cuenta dichas teorías, tendríamos que admitir que los profesores hacían ya por su cuenta gran parte de lo que les hubiéramos sugerido (...) En realidad creemos que hemos encontrado una estructura de presentación de las ideas más redundante y simple (y probablemente eficaz) de lo que hubiéramos imaginado”.

En contraste, el discurso de los profesores principiantes está poco contextualizado (estos profesores no se ocupan prácticamente de evocar conocimientos, indagar o dar sentido a su discurso), presenta pocos apoyos y una mayor densidad semántica que dificulta la comprensión de los alumnos (el 70% de su discurso lo forman ideas nuevas, mientras en los profesores expertos el 45% de su discurso son ideas nuevas). Además, los resultados indican “de forma contrastada y sorprendente” que mientras los profesores expertos utilizan la evaluación para valorar la comprensión de las ideas principales, ningún profesor principiante realiza evaluación alguna (Rosales et al. 1997).

Para terminar de responder a la primera cuestión podemos señalar que los discursos expositivos de los profesores expertos son más comprensibles que los discursos expositivos de los profesores principiantes por reunir una

serie de características que definen lo que hace un discurso más comprensible para los alumnos. Además, recogimos un procedimiento para el análisis del discurso expositivo que puede ser de utilidad tanto para futuras investigaciones en este campo, como para tareas formativas (Sánchez et al., 1996).

¿Comprenden realmente los alumnos las explicaciones de los profesores?

Para estudiar el discurso expositivo, desde la perspectiva de la Psicología de la Educación, además de estudiar el texto del profesor es esencial atender al alumno como receptor de la explicación y participe en una interacción. Sánchez et al. (1994, p.71) no prescinden del proceso interactivo en el que produce el discurso, al contrario, tal como plantean en las conclusiones a su trabajo: “esta centración en el discurso del profesor, lejos de aislar un objeto artificial de estudio, pudiera llegar a ser un instrumento para avanzar en la comprensión de la interacción alumno/profesor”. Sánchez considera los discursos orales como textos expositivos que, para ser estudiados, demandan centrarse en lo que dice el profesor; sin embargo, también reconoce la función de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez, Rosales, Suárez, 1999). Coll et al., (1992) desarrollan una aproximación distinta al lenguaje en la escuela, pues consideran la interactividad, es decir, la relación que profesores y alumnos establecen en torno a actividades conjuntas, el segmento básico que se debe analizar para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el lenguaje utilizado. Estos autores no estudian el lenguaje oral del profesor como un texto, sino como un componente de la interactividad. Pero, desde una perspectiva diferente, Sánchez y colaboradores, no se limitan a estudiar el texto expositivo de forma aislada, como se ve en la cita recogida más arriba, señalan su propósito de utilizar los textos expositivos del profesor para profundizar en la interacción. Para ellos, el hecho de que el “buen” discurso sea el que dando información nueva es comprendido por los alumnos, establece la necesidad de preguntarse si realmente los alumnos comprenden las explicaciones de los profesores. Así el estudio del discurso nos lleva a la interacción porque es necesario plantearse la pregunta: *¿Comprenden realmente los alumnos las explicaciones de los profesores?*

Por lo tanto, las opiniones de los alumnos son necesarias para determinar si lo que consideramos un buen discurso lo es realmente. De acuerdo con lo establecido hasta este momento, debemos esperar que los alumnos comprendan mejor los discursos de los profesores expertos que los de los profesores principiantes. Si esto es así podremos confirmar que llegamos a una buena descripción de lo que es un buen discurso expositivo en el aula.

Para investigar la comprensión de los alumnos en el aula Rosales et al. (1997) estudian en las clases de 4 profesores de Educación Secundaria (2 expertos y 2 principiantes) las preguntas de los alumnos para determinar la sintonía que se establece entre las explicaciones y su comprensión. Organizan las preguntas de los alumnos en tres grupos: 1) preguntas macroestructurales: preguntas sobre ideas de primer nivel de importancia; 2) preguntas microestructurales: preguntas dirigidas a niveles de importancia inferior; 3) preguntas de confirmación: preguntas que no interrogan sobre un tema concreto, por ejemplo, piden que se repita la información. Los resultados indican que los profesores expertos, que elaboran discursos más comprensibles de acuerdo con la teoría y el análisis del discurso planteados, reciben menos preguntas pero las que reciben son mayoritariamente preguntas de macroestructura (de primer nivel en la estructura semántica del discurso). Los profesores principiantes reciben un número mayor de preguntas pero son mayoritariamente preguntas de confirmación (14 de 17 en un caso y 24 de 24 en otro). Es decir, las preguntas como indicadores de comprensión señalan que los alumnos de profesores expertos establecen comprensiones en torno a los aspectos esenciales de la explicación aproximándose a la intención del discurso del profesor, mientras que los alumnos de profesores principiantes se quedan en los aspectos más superficiales del discurso manteniéndose más alejados de las intenciones del discurso del profesor.

Si añadimos a estos resultados que ningún profesor principiante realiza evaluaciones de mediación para sintonizar con la comprensión de los alumnos (no formulan preguntas a los alumnos en relación con lo dado, lo nuevo, ni la evaluación), y que los profesores expertos realizan estas evaluaciones al final de la presentación de las ideas fundamentales (ninguna evaluación de los profesores expertos se situó en otra posición) podemos cerrar el círculo para señalar que los discursos más comprensibles son también más interactivos y, no porque los alumnos en ellos participen más (es cuestión de calidad no de cantidad), sino porque se desarrollan como conversaciones encubiertas de las que emergen intercambios que son verdaderas expresiones de conocimiento compartido (Rosales et al., 1997).

En un trabajo posterior Rosales, Sánchez y Cañedo (1998) se preguntan si existe correspondencia entre lo que los alumnos comprenden y lo que sus profesores creen que comprenden. Las creencias forman parte del componente mental del contexto educativo (Coll y Solé, 1999) y en este caso llevan a Rosales et al. (1998) a investigar si 5 profesores principiantes de Educación Secundaria creen que son comprendidos por sus alumnos. En este caso, para valorar la comprensión se tomaron dos medidas: las ideas recor-

dadas de la explicación y las preguntas de examen que creían que les podían hacer. Los resultados en relación con los profesores indican que: 1) aplicando el procedimiento de análisis del discurso planteado estos profesores presentan rasgos similares a los obtenidos en estudios previos por profesores principiantes: falta de contextualización, pocos apoyos, densidad semántica alta, ausencia de evaluación; 2) de los 5 profesores, 4 manifiestan su creencia de que los alumnos han comprendido las ideas fundamentales de su exposición; 3) las preguntas que los profesores seleccionan para evaluar la clase en un hipotético examen se corresponden con las ideas principales de su explicación.

Pero, ¿comprendieron realmente los alumnos los discursos de estos profesores? Los resultados indican que, en realidad, bastante menos de la mitad de las ideas principales fueron recogidas por sus alumnos en los resúmenes que realizaron, es decir, los alumnos comprendieron menos ideas de las que creyeron sus profesores y, por lo tanto, existe una distancia entre lo que los profesores explicaron, lo que creyeron que habían comprendido sus alumnos y lo que realmente comprendieron. Por lo que se refiere a las preguntas que los alumnos creían que les podían poner en un hipotético examen, la mayoría de ellas se referían a ideas secundarias de la explicación, lo cual confirma la poca relación existente entre lo que los profesores pensaron respecto a la comprensión de sus alumnos y lo que éstos realmente comprendieron. Los profesores mantuvieron coherencia entre las preguntas seleccionadas para un hipotético examen y su explicación, pero obviaron el proceso de transmisión a los alumnos, es decir, no respetaron el compromiso entre lo dado y lo nuevo y no utilizaron durante la explicación la evaluación como mediador para confirmar la comprensión. Los autores concluyen respondiendo a nuestra segunda pregunta (Rosales et al. 1998, p.79): “los profesores principiantes ni presentan de forma adecuada la información, ni la evalúan y ahora podemos añadir que tampoco tienen una idea clara de cómo se desarrolla el proceso de comprensión por parte de sus alumnos. Esto supone que el profesor principiante pocas veces sabe dónde están sus alumnos con respecto a lo que él está explicando”.

¿Cómo pueden los profesores mejorar su habilidad discursiva en el aula?

El panorama descrito en el apartado anterior puede resultar ciertamente desolador por la distancia existente entre los profesores principiantes y los alumnos en el aula y, por supuesto, puede permitirnos relacionar el discurso expositivo con la calidad educativa reconociendo su efecto –positivo o nega-

tivo- en la misma. Si el discurso expositivo como texto no reúne los requisitos necesarios se establece una gran distancia entre profesores y alumnos sin que se pueda establecer una interacción educativa de calidad (Rosales, Sánchez y García, 2004).

Ante esta situación Sánchez et al. (1996) formulan una nueva cuestión de gran interés: ¿es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta? Desde luego ante los resultados presentados parece necesario. Sin embargo, los autores encuentran (Sánchez et al., 1996, p.122) “un recelo muy extendido a enseñar lo que se sobreentiende que los profesores deben aprender a través de la experiencia”. Ante este recelo, realizan un estudio instruccional para explorar la posibilidad de enseñar habilidades discursivas a un grupo de 20 profesores principiantes de distintas especialidades en el marco del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP). Los resultados indican que tras la experiencia instruccional se aprecian cambios relevantes en los dos aspectos estudiados: la contextualización (episodio contexto e índice para establecer un punto de partida común) y el coeficiente retórico que expresa la relación entre el número de ideas presentadas (densidad semántica) y los apoyos que reciben esas ideas. En este segundo aspecto, aunque hay avances, los profesores siguen mostrando dificultades para ordenar las ideas. Tal vez sea necesaria más práctica y también más tiempo (superior a las 15 horas de instrucción empleadas), pues los cambios alcanzan significación estadística pero están lejos del comportamiento de los profesores expertos.

En su estudio (Sánchez et al., 1996) muestran cuatro condiciones experimentales: 1) control: no recibe ninguna instrucción; 2) reflexión: se pide a los profesores que reflexionen sobre lo que es una buena clase y después visionan una clase suya grabada; 3) teoría: los profesores después de la reflexión reciben una formación teórica siguiendo la teoría de los autores; 4) instrucción: además de lo indicado en la condición teoría reciben entrenamiento práctico en cada una de las habilidades de las tres dimensiones: lo dado, lo nuevo y la evaluación. Del estudio de estas condiciones se desprende que para establecer cambios en el episodio contexto e índice no hay diferencias entre la condición teoría e instrucción, siendo insuficientes la condición control y reflexión. Por lo que se refiere al coeficiente retórico la condición instrucción reporta mayores beneficios que la condición teoría, siendo insuficiente en este caso la condición reflexión. Respondiendo a la tercera cuestión planteada podemos decir que es necesario y también posible enseñar habilidades discursivas a los profesores principiantes. Los autores se preguntan qué es lo que han enseñado a los profesores (Sánchez et al., 1996, p.135): “Pensamos que hemos introducido entre ellos y su propia práctica

discursiva un instrumento específico y a la vez generativo para pensar mientras se actúa y/o sobre su propia actuación. Una suerte de danza que va de nuestra acción a nuestros pensamientos y de ellos a nuestros actos. Y una vez iniciada siempre será posible enriquecer desde la experiencia práctica la mediación inicial. En una palabra: lo que introducimos con la instrucción es un instrumento para hablar con nosotros mismos mientras nos dirigimos-hablamos- a un interlocutor a veces muy distante”.

Conclusiones

El estudio del discurso didáctico tiene importantes implicaciones prácticas para los docentes al permitirles reflexionar sobre su práctica cotidiana y plantear algún cambio posible en ella. La descripción de las características del discurso docente como acto de comunicación y la revisión realizada sobre el mismo como mediador en el proceso de enseñanza- aprendizaje desde una teoría de la comprensión nos han llevado también a nosotros a reflexionar sobre la práctica educativa y sobre nuestra actividad docente.

En la descripción realizada de las características del discurso expositivo como género discursivo se planteó la necesidad de analizarlo como una relación asimétrica que tiene una finalidad educativa. El discurso expositivo es un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el docente organiza de forma deliberada una secuencia de acciones para lograr un objetivo. Por lo tanto, el profesor en su discurso precisa un doble compromiso: 1) un compromiso consigo mismo y con los contenidos o con la polifonía enunciativa (Ducrot, 1984) que ha de integrar en su discurso para lograr una transmisión cultural de calidad; 2) un compromiso con el aprendiz que le lleva a elaborar un discurso situado y apoyado que posea la densidad semántica necesaria para que sea comprendido.

La participación de los alumnos no es un fin en sí misma, no es siempre un indicador de calidad. Como hemos visto en los trabajos presentados, el hecho de que los alumnos participen más no es una garantía de que se esté produciendo una interacción mejor ni de que los alumnos comprendan el discurso del profesor, la buena participación es aquella que emerge de una conversación encubierta que el profesor desarrolla en su discurso cuando conjuga lo dado y lo nuevo de una forma eficaz.

Al estudiar el discurso desde una teoría de la comprensión hemos dado a ésta un valor fundamental, sin embargo, las dificultades de motivación que presentan algunos alumnos nos llevan a destacar lo que Cros (2002) deno-

mina componente argumentativo del discurso docente y a plantear la necesidad de estudiarlo desde una teoría de la motivación.

Las diferencias establecidas entre los profesores principiantes y los profesores expertos nos llevan a plantear la necesidad de articular propuestas de formación para mejorar la competencia discursiva de los futuros docentes y de los docentes en ejercicio. Estas propuestas deben incluir contenidos teóricos y prácticos, pues se ha mostrado que algunos componentes del discurso sólo se modifican desde lo que hemos denominado una propuesta instruccional que implica integrar teoría y reflexión con periodos de práctica real.

Por último, la lectura del artículo puede llevar a pensar que el cambio que se quiere proponer en el discurso de los docentes es una tarea individual que el profesor debe realizar. Sin embargo, si consideramos los fundamentos del actual Sistema Educativo y especialmente la organización de los centros, podemos afirmar que la coordinación del equipo docente en este y otros aspectos es fundamental. Los institutos cuentan con unos documentos (Proyecto Curricular de Etapa, Programación didáctica) que permiten al profesorado, desde unos fundamentos teóricos, realizar una reflexión colectiva sobre la práctica educativa para establecer, entre otras cuestiones, unas líneas metodológicas coordinadas y complementarias. Una de estas líneas de trabajo consideramos que se podría ocupar del discurso expositivo. Proponemos, por lo tanto, un esfuerzo colectivo y asesorado para conseguir un equilibrio entre los fundamentos de un buen discurso expositivo, las peculiaridades de cada área o materia y la realidad contextual de cada instituto. De esta forma se podrá desarrollar un modelo base de discurso expositivo que permita enriquecer ese diálogo que los docentes debemos mantener con nosotros mismos mientras nos dirigimos a los alumnos.

Referencias

- Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Acosta, V. (2003). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción. La colaboración entre logopedas, psicopedagogos, profesores y padres*. Barcelona: Ars Médica
- Adam, J. y Lorda, C. (1999). *Lingüística de los textos narrativos*. Barcelona: Ariel
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Benson, M. (1994). Lectura Listening in a Ethnographic Perspective. En J. Fowerdew (Ed.), *Academic Listening* (pp. 181-198). Cambridge: Cambridge University Press

- Coll, C; Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Coll, C y Solé, I. (1999). Enseñar y aprender en el conatexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación* (pp.357-386). Madrid: Alianza Editorial.
- Cros, A. (2000). El discurso docente: entre la proximidad y la distancia. *Discurso y Sociedad*, 2, 1, 55-76.
- Cros, A. (2002). Elementos para el análisis del discurso de las clases. *Cultura y Educación*, 14, 1, 81-97.
- Del Río, M.J. (1997). *Lenguaje y Comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Díez-Itza, E. (1993). *El lenguaje: estructuras, modelos, procesos y esquemas. Un enfoque pragmático*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós (Edición original francesa 1984).
- Halliday, M. (1975). *Learning how to learn*. Londres: Edward Arnold
- Halliday, M. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médico-Técnica.
- Haviland, S. y Clark, H. (1974). What is new?. Acquiring new information as a process in comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 275-290.
- Rodríguez, R.; Hernández, J.; Alonso, A. y Díez-Itza; E. (2003). El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase. *Aula Abierta*, 82, 117-146.
- Rosales, J.; Sánchez, E. y Cañedo, I. (1998). El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que los profesores creen? *Infancia y Aprendizaje*, 81, 65-81.
- Rosales, J.; Sánchez, E. y Cañedo, I. (1997). Discurso expositivo e interacción en el aula. El uso de las evaluaciones como forma de mediación en la consecución de comprensiones conjuntas. *Cultura y Educación*, 6-7, 57-76.
- Rosales, J.; Sánchez, E. y García, I. (2004). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de Educación*, 334, 347-370.
- Sánchez, E.; Rosales, J. y Cañedo, I. (1996). La formación del profesorado en habilidades discursivas: ¿es posible enseñar a explicar manteniendo una conversación encubierta?. *Infancia y Aprendizaje*, 74, 119-137.
- Sánchez, E.; Rosales, J.; Cañedo, I. y Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 67-68, 51-74.
- Sánchez, E.; Rosales, J. y Suárez, S. (1999). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, 14-15, 71-89.
- Sánchez, E. (2001). Ayudando a ayudar. El reto de la investigación educativa. *Cultura y Educación*, 13, 3, 249-266.
- Stodolsky, S. (1995). *La importancia del contenido en la enseñanza. Actividades en clases de matemáticas y ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.
- Young, L. (1995). University lectures-macrostructures and micro-features. En J. Flowerdew (Ed), *Academic Listening* (pp. 159-176). Cambridge: Cambridge University Press.

Violencia en televisión: análisis de una serie popular de dibujos animados

Carolina Bringas Molleda, Francisco Javier Rodríguez Díaz

Universidad de Oviedo

Miguel Clemente Díaz

Universidad de La Coruña

Resumen

Este estudio tiene como objetivo el análisis de la violencia en televisión, utilizando la técnica del análisis de contenido, de una serie de dibujos animados con mucha popularidad entre nuestra población infantil: “*Los Simpsons*”. La muestra utilizada son cuatro capítulos al azar, donde se ha tratado de determinar las características personales y situacionales de quién comete y recibe las conductas agresivas, que hemos considerado como el agresor y la víctima respectivamente, así como las características de las propias conductas violentas en la serie de dibujos animados. Los resultados confirman que el personaje agresivo posee cualidades atractivas, siendo su comportamiento predominante la violencia física que va a interpretarse como divertida y justificada.

Abstract

This study examine the violence on television, through of the technique of the content analysis, of a series of cartoons with a lot of popularity among our infantile population: “*The Simpsons*”. The sample that we have used, was four chapters at random, where it has been to determine the personal and situational characteristics of who it makes and receives the aggressive behaviors, that we have considered respectively as the aggressor and the victim, as well as the characteristics of the own violent behaviors in the series of cartoons. The results confirm that the aggressive character has attractive qualities, being his predominant behavior the physical violence that will be interpreted as amusing and justified.

Introducción

La televisión es un medio de comunicación de masas que ejerce un notable poder en nuestra vida cotidiana. La TV se reserva en el 99, 7% de las familias

un lugar preferente en sus hogares –mesas, armarios, sillas, camas,...se disponen a su alrededor para que nada nos prive verla-, siendo el 47, 3% de los hogares que poseen dos aparatos y casi el 20% tres o más. Se ha convertido, con el paso de los años, en foco de actividad y entretenimiento y, principalmente, en un modelo de socialización, sobre todo para los niños, quienes pasan grandes períodos de tiempo observando la pequeña pantalla –por término medio cada español consume 221 minutos diarios de TV-, viendo todo tipo de programación, incluida la dirigida a los adultos – mantenemos que no siempre los niños ven programas infantiles - (Clemente y Vidal, 1995; Urra, Clemente y Vidal, 2000).

La violencia en televisión ha ejercido siempre una curiosidad e impacto sobre las personas, en particular sobre los niños, quienes tienen más oportunidades de visionar violencia en televisión que en la vida real. Ha llegado hasta tal punto, que para los niños, a través del efecto de imitación e identificación con los personajes que aparecen en pantalla, se ha convertido en un instrumento para alcanzar los valores socializantes como la satisfacción personal. La TV, así, va a construir unas estructuras mentales para ver el mundo, llevando los comportamientos violentos, en ciertos casos, asociados a un tipo de actividad que va resultar atractiva para los niños, y que si no se sigue de consecuencias negativas, las pueden utilizar para conseguir sus objetivos (Bandura, 1984; Blanco, 2000). Los actos violentos ficticios que aparecen en la pantalla, influyen en la percepción de la gente sobre la realidad y frecuencia de los sucesos violentos en el mundo (García Galera, 2000).

El papel que juega la televisión dentro de los medios de socialización de los menores, pues, es cada vez mayor, pudiendo influir de manera notoria en las conductas de los niños en general, y particularmente en las conductas agresivas. De esta manera, la televisión forma un modelo de referencia en los niños, generando ciertos comportamientos, presentándoles los modelos a imitar, mostrando una apariencia de lo real, ya que lanza falsos estereotipos (Bryant y Zillmann, 1996; Informe SOS, 1996; Urra, Clemente y Vidal, 2000). A través de la televisión, los niños construyen su propia perspectiva del mundo, creando una visión falsa de la realidad, donde si no ha aprendido a solucionar sus problemas sin violencia mal podrá decir o implementar comportamientos prosociales en sus comportamientos diarios.

La mayoría de los programas televisivos, sean éstos infantiles o no, están cargados de violencia, como si ésta fuera algo normal y frecuente en nuestra vida cotidiana, dejando de ser así algo excepcional. El tipo de violencia suele ser siempre física, normalmente provocada de manera gratuita, y a menudo acompañada por la risa. Se trata de una violencia que vanagloria a su actor y ridiculiza la víctima (Urra, Clemente y Vidal, 2000).

La continua exposición a la violencia en televisión, en este transcurrir, no nos puede extrañar favorezca e incrementa la agresión interpersonal, particularmente en los niños, ya que cuando un personaje televisivo, siendo el protagonista y el preferido por los espectadores, triunfa mediante conductas violentas, los niños muestran una desinhibición de la agresión mayor que si esas conductas televisivas violentas no conducen al éxito. Además, los espectadores llegan a habituarse a las escenas violentas que forman parte de su programación, con lo cual se producirá una desensibilización ante la violencia (Bandura, 1984; García Galera, 2000; La Nueva España, 2001; Sanmartín, Grisolí y Grisolí, 1998; Urra, Clemente y Vidal, 2000).

Por ello, y dado que la violencia que aparece en pantalla, resulta como habitual y socialmente aceptable, no resulta extraño que la simple observación de conductas violentas en televisión pueda conducir a comportamientos agresivos (Sartori, 1998; Silverstone, 1994; Vilches, 1997). En este discurso, si se analizan los programas que se transmiten en las horas de mayor audiencia, se puede extraer la conclusión de que existe un nivel de violencia mucho mayor en el caso de la programación infantil que en la no infantil, destacando especialmente las series de dibujos animados (Clemente y Vidal, 1995; Urra, Clemente y Vidal, 2000). En ellas, el perfil que caracteriza al agresor suele ser el de un varón adulto que desempeña el papel de “malo”. En cambio, la víctima, aunque por lo general suele ser también un varón adulto, su atributo se caracteriza por ser el “bueno”. El tipo de violencia que aparece, normalmente, suele ser física, siendo este tipo de violencia más asimilable por los niños. También destaca la violencia verbal, que suele ser muy alta e injustificada, así como en otras ocasiones sobresale la violencia psicológica con un marcado carácter simbólico, destacando elementos como la envidia o el egoísmo, todo ello sin consecuencias perjudiciales visibles, más bien al contrario; en muchas ocasiones, estas conductas son recompensadas (Urra, Clemente y Vidal, 2000).

En general, los dibujos animados suelen aparecer como uno de los programas más violentos, siendo en ello de resaltar que los más violentos y agresivos son los más vistos por la audiencia infantil, ya que además ellos coinciden en ofrecer una violencia divertida. Por ello, centrándonos en uno de los programas de dibujos animados de mayor audiencia juvenil, nos planteamos como objetivo de este estudio:

Analizar los contenidos violentos que se emiten a través de uno de los programas de televisión de máxima audiencia, como es el caso de la serie de dibujos animados “Los Simpsons”.

Esto nos permite plantear como *objetivos específicos*:

- *Presentar el perfil del personaje que comete la conducta violenta.* Ello contribuiría a determinar las características personales y situacionales de quien comete las agresiones.
- *Establecer el perfil del personaje que recibe las conductas violentas, que consideramos como víctima.* Tratamos de conocer cuáles son los rasgos que caracterizan al personaje receptor de las conductas violentas.
- *Definir las características de los actos violentos en sí mismos.* Se pretende conocer los rasgos que caracterizan a un acto violento cometido por el agresor.

Método

Muestra

Se ha seleccionado, al azar, cuatro capítulos del programa de dibujos animados, dirigido a la población juvenil: “Los Simpsons”. La emisión de estos capítulos se ha realizado de Lunes a Viernes en la banda horaria de 14:30 horas a 15:00 horas, siendo los Sábados y los Domingos entre la 14:00 horas y las 15:00horas, entre los días del 16 al 30 de Abril del año 2001.

Variables

Las variables que hemos utilizado se clasifican de la siguiente manera:

- Variables personales y situacionales de los personajes que cometen y reciben las conductas violentas.
 1. Variables personales: Sexo, Edad, Aspecto, Capacidad para tomar decisiones y Cualidad
 2. Variables situacionales: Actuación o situación personal en el momento de la agresión y Rol que desempeña.
- Variables de los actos violentos: Tipo de conducta agresiva y Consecuencias

Instrumento

Hemos utilizado la técnica de Análisis de Contenido para analizar la violencia presente en el programa seleccionado (Clemente, 1992). Para ello se ha

establecido un sistema de categorías agrupadas en diferentes variables (Clemente y Vidal, 1995). Con tal finalidad se han creado las tablas de contenido, donde se agrupan los datos recogidos para cada categoría y sus porcentajes.

El análisis de datos se ha realizado a partir de contabilizar las conductas violentas que se emiten, estableciéndose un porcentaje para cada una de las categorías que conforman las tablas del análisis de contenido. Estas tablas pretenden establecer un perfil descriptivo del agresor, de la víctima, y de los mismos actos agresivos, siendo el sistema de categorías establecido el siguiente:

Quién comete y recibe la conducta agresiva: Agresor y víctima

Variables	Categorías
Sexo	Varón Mujer
Edad	Niños Adolescentes Adultos
Actuación/Situación personal	Individual Grupal
Aspecto	Humano Animal Planta Objeto
Capacidad para decidir individualmente	Sí No
Rol	Protagonista Habitual Otros
Atributo	Bueno Malo Sin determinar

Acto agresivo

Variables	Categorías
Tipo de conducta agresiva	Física Verbal Amenazas Empleo de armas Otras
Consecuencias	No aparece Daño físico (leve o grave) Muerte

Resultados

Agresor

Tabla 1: *¿Quién comete la conducta agresiva?*

	Categoría	Frecuencia (nº de actos)	Porcentaje
Sexo	Varón	39	95,1%
	Mujer	2	4,8%
Edad	Niños	13	30,9%
	Adolescentes	1	2,38%
	Adultos	28	66,6%
Actuación	Individual	35	77,7%
	Grupal	10	22,2%
Aspecto	Humano	42	91,3%
	Animal	3	6,52%
	Planta	0	0
	Objeto	1	2,17%
Capacidad para decidir individualmente	Sí	41	91,1%
	No	4	8,8%
Rol	Protagonista	6	13,6%
	Habitual	14	31,8%
	Otros	24	54,5%
Atributo	Bueno	13	25%
	Malo	25	48%
	Sin determinar	14	26,9%

Los datos obtenidos permiten observar – ver tabla 1 – que el porcentaje de actos violentos cometidos por varones, que aparece en los episodios del programa que conforman la muestra, es notablemente superior al de mujeres. La mayor parte de las acciones violentas son realizadas por agresores adultos, seguidos a bastante distancia por los niños. Igualmente, los agresores suelen actuar individualmente, en la mayor parte de las ocasiones.

Normalmente, y como han reflejado nuestros datos, los personajes que realizan las acciones violentas son seres humanos, lo que va a favorecer el

grado de realismo de las conductas visionadas. Los mismos datos nos indican que la mayoría de los actos violentos parecen ser cometidos por personajes que pueden decidir por ellos mismos, lo que puede favorecer la posibilidad de imitación de las conductas por parte de los espectadores, en caso de que dichas conductas fueran interpretadas como aceptables o normales por la audiencia.

En el caso del papel que desempeña el agresor, en esta serie coincide con un personaje espontáneo, que no aparece siempre, pero también suele ser un personaje habitual en la serie, que aparece en la mayoría de los episodios. En menor medida tiende a ser el protagonista o personaje principal que aparece siempre, y alrededor del cual gira la trama. Con respecto al atributo del personaje que interpreta el agresor, al examinar los resultados de la tabla 1, puede decirse que suele ser el “malo”, o que posee rasgos negativos claramente reprochables. Si esto es así, el concepto que tendrán de él los espectadores será más negativo que si fuera el “bueno”, o con cualidades atractivas, y sus conductas serán menos aceptadas y también valoradas más negativamente.

Los datos referidos en la tabla 2 permiten constatar, como ocurre con la figura del agresor, que el porcentaje de víctimas es significativamente superior en varones y, al igual que en el caso anterior, la mayoría está representada por adultos, aunque el porcentaje de niños es preocupante. Por otro lado, las víctimas de los actos agresivos que aparecen en los diferentes episodios analizados, al igual que ocurría en el caso de los agresores, suelen encontrarse solas en el momento de la agresión. Al mismo tiempo, los actos violentos van dirigidos en su mayor parte a seres humanos, lo que aumenta la probabilidad de identificación de los espectadores con el personaje agredido, ya que ello le concede un mayor grado de realismo.

Los receptores de los actos violentos, como queda reflejado en la tabla 2, son capaces de tomar decisiones individualmente en la mayor parte de las ocasiones. A diferencia del papel del agresor, aquí el rol que desempeña la víctima es en la mitad de las ocasiones de protagonista de la serie, seguido a poca distancia de personajes espontáneos o aislados.

*Víctima*Tabla 2: *¿Quién recibe la conducta agresiva?*

Categoría		Frecuencia (nº de actos)	Porcentaje
Sexo	Varón	32	86,4%
	Mujer	5	13,5%
Edad	Niños	10	26,31%
	Adolescentes	0	0
	Adultos	28	73,68%
Situación personal	Individual	34	79%
	Grupal	9	20,9%
Aspecto	Humano	38	80,8%
	Animal	4	8,51%
	Planta	0	0
	Objeto	5	10,6%
Capacidad para decidir individualmente	Sí	38	80,8%
	No	9	19,1%
Rol	Protagonista	21	50%
	Habitual	4	9,5%
	Otros	17	40,4%
Atributo	Bueno	22	68,75%
	Malo	4	12,5%
	Sin determinar	6	18,75%

Por lo que se refiere a la cualidad del receptor de las conductas agresivas, ésta se caracteriza por ejercer el papel de “bueno”, en un alto porcentaje de los casos.

Acto agresivo

Los datos de la Tabla 3 nos indican que las conductas agresivas que predominan en los episodios seleccionados son de tipo físico, seguido a distancia del empleo de armas. Igualmente, las consecuencias de las conductas agresivas no aparecen en la mayor parte de los casos, por lo que no se percibe el peligro ni los efectos negativos. A gran distancia le sigue el daño físi-

co, aunque éste suele ser leve. Aquí, no podemos dejar de referir que cuando se produce daño físico visible, los resultados de la agresión son considerados como más violentos que si no ocurre.

Tabla 3: *Características del acto agresivo.*

Categoría		Frecuencia (n° de actos)	Porcentaje
Tipo de conducta agresiva	Física	21	39,6%
	Verbal	10	18,8%
	Amenazas	7	13,2%
	Empleo de armas	11	20,7%
	Otras	4	7,54%
Consecuencias	No aparece	32	82%
	Daño físico (leve o grave)	5	12,8%
	Muerte	2	5,1%

Discusión

Los resultados obtenidos en nuestro estudio concuerdan con las investigaciones realizadas acerca de los contenidos violentos en los dibujos animados, sobre las características de la violencia que se visiona y de los personajes que en ellos aparecen (Clemente y Vidal, 1995; Urra, Clemente y Vidal, 2000). Así, nuestro estudio ha permitido observar que la serie televisiva de “Los Simpsons” refiere:

- El **agresor** destaca por ser en su mayoría varón, adulto, que suele actuar solo en la mayor parte de las ocasiones. Es un ser humano, con capacidad para decidir por él mismo. Generalmente, el rol que desempeña es el de un personaje espontáneo o habitual, pero no suele ser el protagonista. A su vez, el atributo del personaje agresivo es normalmente el de “malo”.
- La **víctima** se caracteriza por ser, al igual que el agresor, un varón, adulto. Éste, a su vez, está normalmente solo en el momento en que se produce la agresión. Es un ser humano, con capacidad para tomar decisiones. Al contrario que el agresor, suele ser o bien el protagonista de la serie, o bien un personaje espontáneo o aislado, pero en

menor medida es un personaje habitual. Asimismo, y en contraste con el personaje del agresor, aquí, el papel de la víctima suele ser el de “bueno”.

- Las **conductas agresivas** se caracterizan por ser de tipo físico, seguido del empleo de armas, bien para agredir, bien para amenazar. Las conductas agresivas verbales ocupan un papel importante. Las consecuencias de los actos violentos no son visibles generalmente. Cuando aparece daño físico, éste suele ser muy leve.

Si el análisis de los programas de la TV nos proporcionan datos como los aquí referidos, no nos cabe la menor duda que la violencia referida en estos programas va ejercer un papel muy importante en la adquisición de las conductas agresivas por parte de los niños. Aquí, se ha investigado y se ha demostrado que se trata a través de las características de los modelos televisados de influir y buscar identificación con los espectadores y la imitación de éstos de las conductas emitidas por aquellos.

El problema común de los programas infantiles, sobre todo en los dibujos animados, es que los contenidos violentos emitidos suelen estar “disfrazados”, es decir, resulta una violencia divertida, en un gran número de ocasiones justificada, en el que los personajes agresores suelen tener una aparente razón justa para actuar así (Blanco, 2000; Clemente y Vidal, 1995; García Galera, 2000; Informe SOS, 1996; Urra, Clemente y Vidal, 2000; Vilches, 1997). Se trata únicamente de ocultar la realidad y así evitar el peligro, pero el repertorio en sí ofrece estos comportamientos como inofensivos.

Además, como también se ha podido comprobar, no existen consecuencias negativas visibles de las conductas violentas, y en caso de que esto ocurra, suele producirse de manera leve. De esta forma, los espectadores aprenden determinadas conductas agresivas nada aceptables socialmente, y que posteriormente pueden imitar. Este aprendizaje también viene determinado por las características personales y situacionales de los personajes que emiten y reciben las conductas violentas, ya que cuando un personaje agresivo resulta atractivo para el espectador, y además no existen consecuencias perjudiciales para él (sino que incluso es premiado por su conducta), es más probable que se produzca un efecto de imitación de las conductas agresivas visionadas, y también un efecto de identificación con los modelos que realizan dichas conductas. En cambio, si ocurre que es el modelo de la víctima el que resulta más agradable para el espectador, el agresor televisivo será valorado más negativamente, con lo cual, será más probable que el espectador no aprenda a comportarse agresivamente (Bandura y Blanco, 2000).

Conclusiones

Nuestros datos, interpretados en concordancia con los estudios realizados hasta el momento, nos permiten concluir:

- La conducta agresiva visionada es representada por un personaje que posee cualidades atractivas para el espectador, con una supuesta justificación para actuar de esa manera, que es recompensado por sus acciones, y sin consecuencias negativas observables. En otras palabras, facilita el efecto imitación.
- Se trata de una violencia divertida, justificada, ya que se suele utilizar con propósitos adecuados, y por ello recompensada, ya que no existen consecuencias negativas para el agresor, sino que por el contrario, su conducta es aceptada.
- El tipo de violencia que se visiona suele ser física. La violencia verbal y la violencia psicológica, con un marcado carácter simbólico como el desprecio, aparecen más frecuentemente en los programas de dibujos animados. Estas características, junto con la reiterada frecuencia con que se exponen los niños a la televisión, hacen que para muchos de nuestros niños esa violencia que visionan sea algo normal, produciéndose también un efecto de insensibilidad ante la violencia.

Esta realidad así referida nos deja como posibles pautas de actuación, y para reducir en la medida de lo posible los efectos negativos que sobre los niños tienen los actos violentos en televisión, establecer ciertas medidas sobre lo que deben ver los niños, y sobre todo, lo que no deben ver. A ver la TV no se aprende viéndola; en todo caso, viéndola de manera adecuada, es decir, previa una formación adecuada a la edad. Aquí, la familia, los padres juegan un papel fundamental. Por ello, es importante conocer qué programas son los más visionados por los niños, así como qué rasgos caracterizan a esos programas que los hacen exitosos por parte de la audiencia infantil. Cuando un programa de televisión posee claros signos de violencia de cualquier tipo, hay que tratar de evitar que los niños lo vieran, o recurrir a la estrategia de buscarles actividades alternativas (deporte, aprender música, hacer teatro,...)o, por lo menos, que no lo vieran solos, explicándoles el significado de lo que están viendo, si es o no admisible, y porqué.

Ello no es suficiente para impeler, implementar conductas prosociales en el niño, lo que va a exigir, al mismo tiempo, que se les enseñe otras medi-

das de actuación o alternativas de resolución de conflictos a la utilización de violencia que están viendo en la televisión- papel que también pueden desempeñar los maestros en la escuela, ya que no hay que olvidar que este medio desempeña también una importante influencia en los niños y en sus conductas- todo ello de manera comprensible, eficaz y sin contradicciones. En las investigaciones realizadas sobre este tema, se ha demostrado que cuando los padres critican a sus hijos las escenas violentas que ven en televisión, éstos tienden a disminuir la probabilidad de imitación de las conductas agresivas, así como el ejemplo de los padres siguen siendo las mejores formulas para que los niños crezcan como telespectadores maduros.

Por otro lado, es hora ya de ir exigiendo al medio televisivo reorganizar su programación, estableciendo una clara separación entre la programación destinada al público infantil y la destinada a los adultos. Para ello, y con respecto a los programas infantiles se deberían cuidar ciertos aspectos como el horario de emisión, que no interfiera con la realización de otras actividades como las escolares, el contenido, y producir más programas sin escenas violentas. Sin embargo, en aquellos programas que contengan violencia, deben mostrarse claramente las consecuencias negativas, y desarrollar de forma frontal valores prosociales. También prevenir, dentro de lo posible, aspectos contradictorios entre sí, en la programación, que los hagan incomprensibles.

La TV, nos guste o no, no se deja orientar mucho, tiene sus estudios, sobre algo tan irracional, tan metafísico,... como es la audiencia, para guiar su programación. Nuestra labor, consideramos, no es prohibir ningún espacio, pero si es nuestro deber como profesionales mostrar que aspectos conductuales significativos nos ofrece cada uno de ellos. Nuestra labor no es establecer las respuestas significativamente valoradas en un medio de socialización importante en nuestro contexto, pero si indicar que actuaciones caben realizarse para que ciertas respuestas que se consideran no favorecen valores prosociales no logren insertarse en nuestros repertorios conductuales, de una manera no consciente a través de la imitación, llevándonos a ser unos analfabetos emocionales y sociales –introducir emoción en la reflexión es un reto actual, acabando con la dicotomía que mantiene la escuela para pensar y la TV para relajarse-. Aquí un rol importante lo desempeñan las instituciones legislativas, quienes deberían vigilar más los programas que los medios de comunicación ofrecen a los niños, y promover un código ético que se encargue de protegerlos, mediante la prohibición, si fuera preciso, de ciertos programas no aptos para los menores en horarios accesibles para ellos.

Referencias

- Bandura, A. (1984). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Blanco, A. (2000). La polifacética relación entre violencia televisiva y comportamiento agresivo, en Urrea, J. Clemente, M. y Vidal, M.A., *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bryant, J. y Zillmann, D. (1996). *Los efectos de los medios de comunicación de masas: Investigaciones y teorías*. Barcelona: Paidós.
- Clemente, M. (1992). *Psicología social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Clemente, M. y Vidal, M.A. (1995). *Violencia y televisión*. Madrid: Noesis
- García Galera, M. C. (2000). *Televisión, violencia e infancia: El impacto de los medios*. Barcelona: Gedisa.
- Informe SOS (1996). *La familia frente a la televisión*. Madrid: SOS familia.
- La Nueva España (10 de Mayo del 2001). *Sexismo y violencia en los programas de los pequeños*. Oviedo: Nueva España.
- Sanmartín, J. Grisolí, J. y Grisolí, S. (1998). *Violencia, televisión y cine*. Barcelona: Ariel.
- Sartori, G. (1998). *Homo Videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- Silverstone, R. (1994). *Televisión y vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Urrea, J. Clemente, M. y Vidal, M.A. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Vilches, L. (1997). *La televisión: Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica.* Madrid: Narcea, 308 páginas.

El desarrollo en estos últimos años de la Pedagogía Social ha sido una respuesta académica, social y profesional al surgimiento de nuevas necesidades educativas que la sociedad actual demanda. El campo de posibles actuaciones en Pedagogía y en Educación Social se desarrolla de una forma vertiginosa y los ámbitos de acción socioeducativa son cada día más numerosos, complejos y amplios. En este sentido, es bienvenida la obra de la profesora Pérez Serrano, donde se realiza una acertada revisión del desarrollo de la nueva ciencia pedagógica, la Pedagogía Social.

La autora plantea, como principio que orienta este libro, la búsqueda de la coherencia entre la teoría y la práctica. Es de sumo interés proporcionar las propuestas teórico-prácticas que van configurando un cuerpo doctrinal a la Pedagogía Social: conocer su proceso histórico de construcción, sus precursores y principales figuras, profundizar en su concepto, en el método y en sus diferentes áreas de intervención, su proceso de sistematización, sus corrientes, etc.

Esta obra es un estudio articulado en ocho capítulos organizados en dos partes, como es señalado en su Introducción y cuenta, además, con la presentación y epílogo realizado por el profesor J. M^a Quintana Cabanas y un amplio repertorio de fuentes primarias y bibliografía. En la primera parte, que ocupa la mayor parte del libro, los cinco primeros capítulos, busca dar respuesta a los problemas epistemológicos y contextuales de la Pedagogía Social. La segunda parte, los tres últimos capítulos, revisa los principales aspectos metodológicos de la Pedagogía Social en sus diferentes dimensiones de análisis e investigación y, también, de intervención socioeducativa.

Partiendo de la estructura indicada, las páginas de este interesante trabajo están centradas en realizar una descripción ordenada de los conceptos, modelos, teorías, campos y líneas de investigación más relevantes de esta disciplina científica. Se ha detenido, especialmente, en la conceptualización actual de la Pedagogía Social, en las líneas paradigmáticas que han contribuido y contribuyen en su desarrollo y en las vías de investigación más utilizadas.

Se trata de una temática en la que la autora ha trabajado y está trabajando tanto su desarrollo teórico como el empírico, y eso se nota en la abundancia de

referencias bibliográficas, alusión a estudios realizados por especialistas en el tema, cuadros sinópticos, síntesis de temas propios de esta materia, etc. Pensamos que esta obra será de referencia obligada para aquellos que quieran indagar en el campo de la Educación Social y la Pedagogía Social.

Obras como ésta posibilitan la adquisición de una base conceptual sólida y fundamentada en este campo y constituyen una guía y apoyo al profesorado.

José Vicente Peña Calvo y Susana Torío López

Hernández García, J. (2003). *Fernández de Lizardi: Un educador para un pueblo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 2 vols., 1084 páginas.

José Joaquín Fernández de Lizardi (1776-1827) es un pensador y escritor mexicano, narrador y periodista (ensayista), conocido como El Pensador Mexicano, cuya obra, dentro del pensamiento y de los principios propios de la Ilustración, está fuertemente alentada por las cuestiones de carácter educativo. Además de algunas obras narrativas con fuerte trasfondo educativo, dejó sus reflexiones sobre educación en cientos de folletos y de artículos en periódicos que él mismo había fundado. Es, sin duda, una de las figuras más relevantes de la Ilustración de Hispanoamérica, en unos momentos en que los países hispanoamericanos, como ocurría en México, conseguían su independencia o transitaban hacia ella.

En estas páginas, el autor estudia, analiza, interpreta y valora exhaustivamente y con excelente criterio la obra de Lizardi desde la vertiente educativa, señalando su talante educador, su propósito didáctico y su constante interés por todo lo que atañe a la educación. Más cuando el Pensador Mexicano no aborda las cuestiones educativas de forma circunstancial, sino que hace de ellas un pilar básico, cuando no el más importante, en el que sustentar la mayor parte de su obra como escritor público. De ahí que, en general, sus escritos difícilmente puedan entenderse y valorarse de forma adecuada si se obvia o relega el sentido educativo que les infunde, el valor pedagógico con que los impregna o adereza. La educación, en un sentido extenso, es para Lizardi el elemento nuclear de su ingente y abundante obra, y el elemento que sabe esencial para conseguir el nuevo hombre y la nueva mujer que requiere el nuevo país independiente o en camino de conseguir su independencia.

El propio Lizardi no esconde nunca su propósito didáctico; lo proclama y lo reitera por doquier en sus escritos de uno y otro signo (novelas, periódicos y folletos), porque quiere ser educador de un pueblo, el suyo, que él sabe sumido en la ignorancia en su mayor parte y ahído de males. Busca enseñar, ilustrar, educar, reformar; porque así se lo piden su conciencia y su deber de intelectual, en una sociedad y en un tiempo necesitados de educación, de reformas y de intelectuales. Comprometido consigo mismo y con sus conciudadanos, apresado por el espíritu del momento, Fernández de Lizardi se vale, pues, de sus páginas para servir a la educación de las gentes. Y todo ello al amparo de las ideas de cuño ilustrado, que irá paulatinamente proyectando hacia flujos liberales, y en un tenso y difícil momento histórico, a caballo entre los siglos XVIII y XIX, en que su país, en busca de su libertad y de su identidad, transitaba desde La Nueva España al México independiente.

Asombra apreciar cómo la mayor parte de las mil y una caras de algo tan amplio y complejo como es la educación tiene cabida en el pensamiento lizardiano. No es fácil, ni siquiera en su tiempo, tan marcado por el tinte educativo, encontrar a un pensador, a un educador, a un pedagogo o a un tratadista que aborde y considere un haz tan amplio de aspectos referidos a la educación en general, en todos sus ángulos y perspectivas. Desde las obligaciones paternales respecto de la educación de los hijos hasta la educación cívica y política son innumerables las facetas que en materia educativa ocupan y preocupan a Lizardi y que, acertadamente, estudia Jesús Hernández en los ocho extensos capítulos que conforman los dos volúmenes de su excelente obra.

En el primero, tras una presentación e introducción a Fernández de Lizardi, se analizan la educación familiar, las diversas etapas educativas (desde la primera infancia y la escuela de primeras letras hasta la educación superior) y la educación femenina. En el segundo, la educación popular, la educación religiosa y moral, y la educación cívico-política, incluyendo, asimismo, el estudio de la utopía lizardiana, una de las pocas utopías educativas escritas en nuestra lengua. La obra se cierra con un vocabulario de los textos lizardianos y con un amplio y útil índice onomástico.

Los dos volúmenes de Jesús Hernández constituyen, pues, un serio, riguroso y fundamentado trabajo sobre uno de los más importantes pensadores ilustrados del mundo hispánico. La obra iluminará sin duda algo más el conocimiento sobre la educación ilustrada y contribuirá decisivamente comprender y a valorar el pensamiento del propio Fernández de Lizardi, el primero en proponer en México una educación pública, obligatoria, universal y

gratuita. A pesar de su extensión, la obra está muy bien estructurada y muy bien escrita, con un lenguaje expresivo, variado, rico y lleno de matices, que, sin duda, anima y alienta aún más su lectura.

Susana Torío López

Benso Calvo, M.C y Pereira Domínguez, M.C. (Coords.) (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense: Editorial Auria, 268 páginas.

El libro que presentamos se trata de una obra conjunta que aborda por capítulos un tema muy actual como es la formación del profesorado de educación secundaria y los problemas de la profesión docente. En el momento presente, enseñar es cualitativamente más difícil de lo que era hace treinta años. Muchos de nuestros profesores reflexionan sobre elementos de la vida diaria, sobre sus relaciones personales en las aulas, el clima en los centros, el alumnado que acude a ellos, las actitudes y el trato que recibían en años anteriores de los padres y apenas pueden entender qué está sucediendo. No tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de alumnos homogéneos que enfrentarse al cien por cien de los problemas sociales y psicológicos de los niños de un país. Todo ello, exige un fuerte desgaste personal e, incluso, en ocasiones, sentimientos de frustración, descontento e impotencia.

En el pasado, los grupos de alumnos eran muy homogéneos, acudían a ellos alumnos muy seleccionados desde todos los puntos de vista y eso hacía que el trabajo fuera más sencillo. Hoy, deben enfrentarse con el cien por cien de la población lo que supone afrontar una gran cantidad de problemas sociales, psicológicos y de toda naturaleza que antes, raramente, encontraban en el aula. Además del contenido de las materias, los profesores han comenzado a preocuparse por la integración social, por el desarrollo de valores, por enfoques interculturales de la educación, por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, por la formación de hombres y mujeres capaces de desenvolverse en el mundo que les ha tocado vivir. Se constatan cambios sin precedentes que necesitan de respuestas adecuadas a nuevos problemas.

Se trata de un texto que –como expresan las coordinadoras del mismo en la presentación- se halla orientado a ilustrar e interpretar algunos de los problemas que afectan al profesorado, especialmente al de enseñanza secun-

daria, desde una doble dimensión: histórica, incurriendo en la génesis de alguno de los aspectos conflictivos más señalados de la profesión docente y, actual, analizando los retos que se plantean al profesorado ante el nuevo milenio, en respuesta al título.

La obra se estructura en tres apartados. El primero, denominado “*Las huellas del pasado*”, viene introducido por el estudio que realiza Puelles Benítez sobre las políticas del profesorado en España con la intención de esclarecer algunos de los problemas de la profesión docente. Como afirma este colaborador “¿Cómo es posible que durante doscientos años los profesores de educación secundaria sólo hayan sido licenciados universitarios en una determinada carrera con un ligero baño de formación pedagógica (en las contadas ocasiones en que lo han tenido)?”. Relacionado con este ámbito, se desarrolla el trabajo de la profesora Carmen Benso donde se analiza el modelo de profesionalización de la docencia en la enseñanza secundaria moderna. Las funciones del profesorado de secundaria, el control que sobre él trata de ejercer la Administración, las principales dificultades de la profesionalización de este colectivo, son algunas de las cuestiones tratadas por la autora en este capítulo.

El segundo apartado, “*Las exigencias del presente*”, acoge a su vez cinco contribuciones. El profesor Gonzalo Vázquez ofrece algunas respuestas a los principales interrogantes de la crisis del currículo y del sistema educativo y los efectos sobre la formación de profesores. Resulta muy interesante la alusión a los principios pedagógicos que permiten la posibilidad de solventar los actuales problemas culturales y curriculares. Hay que destacar, afirma, “lo que se va a proponer (...) es que formemos a los profesores para devolver a la escuela la finalidad de la educación de la persona, dentro de un medio cultural, favoreciendo la relación entre la calidad de la educación y la calidad de vida para todos”. El profesor Miquel Martínez dedica el capítulo cuarto a destacar la necesidad de crear un espacio de formación y promoción del profesorado en la temática de educación en valores. Se cierra esta segunda parte con el artículo de la profesora Cristina Caruncho que apuesta por la necesidad en la formación de los futuros docentes en la enseñanza de la ética y, por último, el artículo realizado por los profesores M^a Luisa Alonso, M^a Carmen Pereira y Jorge Soto donde se aboga por una intervención pedagógica a través de la música.

En la tercera y última parte de esta obra, “*Análisis del contexto gallego*”, se incide en el análisis de la problemática específica de los docentes en esta Comunidad Autónoma. Aportaciones de Miguel Angel Santos, centrandó su análisis en el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP); Elías Domínguez y

María Moreiras y las contribuciones de diversos profesores en centros docentes: Manuel González, Milagros López y Julio Montes, y que resaltan la importancia de la formación permanente.

En suma, tenemos ante nosotros una obra muy sugerente para quienes sentimos la necesidad de nuevos planteamientos en educación y del gran valor que ésta tiene en estos momentos de cambio. Nuestra sociedad debe apoyar y revalorizar el trabajo de nuestros profesores, reforzar su imagen social, ofrecer medios adecuados así como estrategias didácticas y metodológicas, modificar su formación inicial y permanente adecuada a los tiempos, mejorar las condiciones de trabajo, etc., para afrontar con éxito las nuevas dificultades de la enseñanza tras el acelerado cambio social. Esta obra nos invita a través de sus páginas a reflexionar, de forma crítica y constructiva, sobre las situaciones diversas que se encuentran los profesionales docentes en su quehacer diario ante los desafíos presentes del siglo XXI.

José Vicente Peña Calvo y Susana Torío López

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS

Contents. Aula Abierta publishes scientific papers related to all fields of Education. The studies may have an empirical or theoretical character. Revisions on a specific field of research and book reviews will also be accepted. Papers should be written in Spanish or in English. They must be unpublished originals, and they must not be under any process of revision in other Journals. Their style should correspond to the Journal's objective of scientific diffusion, which demand clarity of exposition, accurate terminology and concision in the expression of concepts, following as much as possible the classic patterns of Introduction, Method, Results and Discussion.

Presentation. Three copies of the paper should be sent to the Director of Aula Abierta (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Calle de Quintana, 30, 1º, 33009 Oviedo). The title is to be written in capitals and the name and place of work of the author should also be included. The Journal will immediately acknowledge the reception of the paper. In order to do so, the authors are to send their complete postal and electronic addresses. These data will appear on the first page of the paper once it has been published. It is also advisable to send telephone or fax numbers in order to make contact easier.

Layout. Papers should have a maximum length of 20 DIN-A4 size pages containing no more than 8.000 words. Abstracts of no more than 150 words written in both Spanish and English will appear at the beginning of the paper. The abstracts must include the translation of the title. Images and tables should be correlatively numbered and will be presented in separate pages. They must be sent with the format the authors want them to appear within the text, together with indications as regards their position in it. It is advisable not to include notes and if so they should come at the end of the paper on a separate page.

References. The references included in the text should be accompanied by the date of the edition consulted, as follows: (Bruner, 2001); if a concrete paragraph is quoted: (Bruner, 2001, p. 164); if the name of the author is part of the text: "Bruner (2001)"; if there are three or more authors, the first time they are mentioned: (Bruner, Goodnow and Austin, 1956), and in the subsequent references: (Bruner et al, 1956); if several studies are mentioned at the same time the alphabetical order will be kept (Bruner, 2001; Snow, 1977). Special attention will be paid to ensure that all authors and works cited and only these appear in the references section which will have the following format:

- a) Journal Papers:
Marjoribanks, K. (1994). Families, Schools and Children's Learning: A study of children's learning environments. *International Journal of Educational Research*. 21(5), 439-555.
- b) Books:
Edgar, D.E. (1980). *Introduction to Australian society*. Sydney, Prentice-Hall.
- c) Book chapters:
DiCamillo, M.P. (2001). Parent Education as an essential component of parent involvement programs. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools*. Greenwich, ed. CT: Information Age Publishing.

Revision. All papers will be submitted to different anonymous referees' reports. In order to do so personal and any other identification which could reveal the identity of the author must be omitted in two of the three copies to be sent. In a maximum of 6 months time the authors will be receiving notification of the acceptance of their paper. In the case it is accepted the Journal will send the original copy to the authors for revision, if needed, according to the indications of the Writing Board of the Journal Aula Abierta. Together with the final version, authors must send a diskette containing the text file with the whole document without justification, indent, and without separating the syllables of the words. Once the process of revision is over, the authors will receive the corresponding printed copy to be revised and send back to Aula Abierta as soon as possible. After the paper has been published one copy of the Journal together with 10 copies of the paper will be sent to the authors' postal address.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

Contenidos. *Aula Abierta* publica trabajos científicos de todos los ámbitos de la Educación. Los estudios podrán tener carácter empírico o teórico. Se aceptarán también revisiones de un campo de investigación y reseñas de libros. Los trabajos pueden estar escritos en lengua española o inglesa. Deberán ser originales inéditos y no estarán tampoco en proceso de revisión por parte de otras revistas. Su estilo deberá atenerse a los objetivos de difusión científica de la revista que exigen claridad expositiva, rigor terminológico y concisión en la expresión, respetando en lo posible los apartados clásicos de Introducción, Método, Resultados y Discusión.

Presentación. Los trabajos se remitirán por triplicado al Director de Aula Abierta (Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, Calle de Quintana, 30, 1º, 33009 Oviedo) e irán encabezados por el título en letras mayúsculas y el nombre y filiación de los autores. La revista acusará recibo inmediato de los trabajos recibidos. Para ello los autores indicarán la dirección completa para la correspondencia postal y electrónica. Estos datos figurarán en la primera página del artículo una vez publicado. Se recomienda adjuntar también los números de teléfono o de fax que faciliten el contacto con los autores.

Formato. Los trabajos tendrán una extensión máxima de 20 páginas de tamaño DIN-A4 conteniendo no más de 8.000 palabras. Irán precedidos de sendos resúmenes en español e inglés de extensión no superior a 150 palabras, incluyendo la traducción del título. Las figuras y tablas se numerarán correlativamente y se presentarán en hojas independientes. Vendrán compuestas por los autores con el formato en que deseen que aparezcan en el texto indicando en el mismo el lugar aproximado de ubicación. Se recomienda evitar las notas y si se incluyen se pondrán al final del trabajo en hoja aparte.

Referencias. Las citas en el cuerpo del texto se harán, teniendo en cuenta para la fecha la edición que se ha manejado, del modo que sigue: (Bruner, 2001); si se cita un lugar concreto: (Bruner, 2001, p. 164); si el nombre del autor es parte del texto: "Bruner (2001)"; si son tres o más autores, la primera vez que se citan: (Bruner, Goodnow y Austin, 1956), y en citas subsiguientes: (Bruner et al., 1956); si se citan varios trabajos a la vez se mantendrá el orden alfabético (Bruner, 2001; Snow, 1977). Se prestará especial atención a que todos los autores y trabajos citados y sólo éstos aparezcan en el apartado correspondiente a las referencias bibliográficas que adoptarán el siguiente formato:

- a) Artículos en revistas:
Derouet, J.L. (2001). La educación: un sector en busca de sociedad. *Revista de Educación*, 324, 79-90.
- b) Libros
Bruner, J.S. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. [Orig., 1956].
- c) Capítulos en libros
Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (ed.), *El legado pedagógico del S. XX para la escuela del S. XXI*. Barcelona: Graó.

Revisión. Todos los trabajos se someterán al informe de distintos consultores en la modalidad de revisión anónima, para lo cual en dos de las copias que se envíen deberán omitirse los datos personales y cualesquiera otros que puedan desvelar su autoría. En un plazo máximo de 6 meses los autores recibirán la notificación relativa a la aceptación del trabajo. En el caso de que sea aceptado se enviará el original a los autores para que lo revisen, si procede, de acuerdo con las indicaciones del Consejo de Redacción de la revista *Aula Abierta*. Junto con la versión final deberán enviar un disquete que contenga el fichero de texto con el documento sin justificar, sin sangrados y sin palabras partidas. Finalizado el proceso de revisión los autores recibirán la prueba de imprenta correspondiente para que la corrijan sobre el papel y la remitan con carácter urgente a *Aula Abierta*. Una vez publicado el artículo se enviarán a la dirección indicada para la correspondencia un ejemplar de la revista y 10 separatas del artículo.

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 Díez 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 Ulloa
Universidad 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

Juliano 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

Miguel Ángel Zabala Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

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 Albuerne 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 Río
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: 84-88828-00-04 Depósito Legal: AS-3735-92
22. **Instrumentos de Evaluación de aprendizajes.**
Teófilo R. Neira, Fernando Albuerne, 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