



Aula Abierta

Aula Abierta

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.

Director

Eliseo Díez Itza

Vocales

Miguel Ángel Luengo García
Susana Torío López
Marisa Pereira González
José Luis San Fabián Maroto
Luis Álvarez Pérez
Capitolina Díaz Martínez
Julian Pacual Díez
Jesús García Albá
Juan Carlos San Pedro Velado
José Antonio Cecchini Estrada

Directores Asociados

Jesús Hernández García
Raquel-Amaya Martínez González
María Esther del Moral Pérez

Secretaria Editorial

M. Mercedes García Cuesta

Secretaria

Ana María Alonso Gutiérrez

Administración y Suscripciones

Agustín Martínez Pastor
Pilar Pazos Taboada

Consejo Editorial

Antoni J. Colom Cañellas
Universidad de las Islas Baleares
Gina Conti-Ramsden
University of Manchester
José M. Esteve
Universidad de Málaga
Julio Antonio González-Pienda
Universidad de Oviedo
Álvaro Marchesi Ullastres
Universidad Complutense de Madrid
Rogelio Medina Rubio
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Mario de Miguel Díaz
Universidad de Oviedo
José Vicente Peña Calvo
Universidad de Oviedo

Julian 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 Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

Número 86

Diciembre 2005

ÍNDICE

Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones <i>Alejandra Bosco Paniagua</i>	3
Evaluación de experiencias integradoras en el proceso de envejecimiento de las personas con discapacidad <i>Samuel Fernández Fernández, María Teresa Iglesias García, María Jesús Elizalde Sánchez, Teresa Martínez Rodríguez y Pilar Rodríguez Rodríguez</i>	29
Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales <i>Maribel García Gracia</i>	55
Michel Foucault, pensador, intelectual específico y profesor universitario comprometido <i>Juan Pastor Martín y Anastasio Ovejero Bernal</i>	75
Carrera profesional de las maestras y matrimonio <i>Teresa García Gómez</i>	87
Sección temática: Educación Intercultural	
European research partnerships in multilingual and multicultural education <i>Eliseo Diez-Itza</i>	121

Educar para el encuentro: integración territorial de las diferencias culturales e inclusión transnacional de la diversidad como retos pedagógicos 141
José Manuel Touriñán López y Clara Pollitzer

Propuestas educativas plurilingües y multiculturales para desarrollar la competencia intercultural 155
Antonio R. Roldán Tapia

Ethnic minority parents' and teachers' orientation on collaboration between home and school: strategies and contexts 169
Frederik Smit y Geert Driessen

Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural 185
David Merino Mata y Cristóbal Ruiz Román

La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria 205
María Ángel Campo Mon, Marina Álvarez Hernández, Pilar Castro Pañeda y Eva Álvarez Martino

Reseñas de libros

Negrín, O. (2005). *Veinticinco ensayos de historia de la educación española moderna y contemporánea*. (María Concepción Álvarez García) 219

Pereira Domínguez, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. (Susana Torío López y José Vicente Peña Calvo) 222

Touriñán López, J.M. (Dir.) (2005). *Educación Electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. (Silvana Longueira Matos) 225

Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones

Alejandra Bosco Paniagua

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

El artículo trata sobre cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación podrían contribuir a implantar una nueva forma de enseñar en la universidad, en contraposición al enfoque bastante extendido basado en clases expositivas y exámenes; una manera de enseñar que el proceso de Convergencia Europea promueve transformar a favor de una enseñanza mucho más centrada en el alumnado. Para ello, se caracterizan diferentes aproximaciones metodológicas alternativas así como las principales manifestaciones de las TIC en la universidad, seguidas de los resultados preliminares de una investigación desarrollada en el contexto de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus principales hallazgos ofrecen algunos ejemplos de las oportunidades que las TIC traen a los procesos de innovación curricular en la universidad, unidas a las principales estrategias necesarias para potenciarlas. Entre ellas destacan un mayor apoyo institucional, tanto en incentivos, recursos como formación, a todas las iniciativas de mejora que con las TIC organizan la docencia de formas diferentes a la clase tradicional.

Abstract

This article is about how ICT could help to develop a new way of teaching at university not based in traditional lectures and typical tests. That's to say, a kind of teaching more student centred which is being promoted by European Convergence nowadays. First of all, alternative ways of teaching are featured along with the main uses of ICT in university teaching. At last, preliminary results of a research developed at Autonomous University of Barcelona are shown. Main results show some examples about opportunities of ICT to promote curricular innovation at university and main strategies to facilitate these opportunities.

Introducción: breves notas sobre la Convergencia Europea

Las universidades del contexto español en el momento actual se encuentran embarcadas en un proceso de cambio, producto de la llamada Convergencia Europea, la cual implica desde el replanteo de los estudios de grado y postgrado y las mismas titulaciones hasta las maneras de impartir la enseñanza, hasta hoy, en términos generales, muy centradas en la “clase” y el desarrollo de exámenes. En este último aspecto, algunas universidades están haciendo importantes esfuerzos a fin de promover el desarrollo de una enseñanza más centrada en el estudiante que implica entre otras cuestiones: redefinición de roles, maneras alternativas de evaluación, nuevas formas de organizar el conocimiento y hasta una organización del tiempo y del espacio muy diferente.

Este artículo hace algunos aportes sobre cómo las Tecnologías de la Información y la Comunicación podrían contribuir a desarrollar e implantar el desarrollo de esta “nueva” enseñanza. Para ello, en la primera sección después de unas breves notas sobre la Convergencia Europea, presenta algunas propuestas alternativas de enseñanza en la universidad, seguidas de las principales manifestaciones de las TIC¹ en la docencia universitaria. En las dos últimas secciones se presentan resultados preliminares de una investigación desarrollada en el contexto de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyos resultados plantean algunos ejemplos de las oportunidades que las TIC traen a los procesos de innovación curricular en la universidad, unidas a las principales estrategias necesarias para potenciarlas al máximo.

Bajo la denominación “Convergencia Europea” podemos agrupar diversas políticas de actuación dirigidas a aproximar las características de los estudios superiores en el contexto europeo. Estas políticas afectan tanto a la arquitectura de los títulos como a la manera de organizar la docencia. De manera general, mediante la declaración de Bolonia, veintinueve países se comprometieron a (Bricall, 2004):

1. Adoptar un sistema fácilmente visible y comparable de grados,
2. Adoptar un sistema basado en dos ciclos, antes y después del grado o licenciatura; siempre y cuando el grado final del primer ciclo –de duración no inferior a tres años- prepare para el mercado de trabajo;
3. Generalizar el modelo ECTS (European Credits Transfer System²),
4. Promover la movilidad entre países y eliminar los obstáculos que se le oponen;
5. Promover la cooperación europea en la evaluación de la calidad;

6. Promover la necesaria dimensión europea en relación al desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, los esquemas de movilidad, y los programas integrados de estudio, formación e investigación.

Todas estas medidas hablan de una mayor homogeneidad en las titulaciones pero a la vez de una mayor flexibilidad a la hora de concebir los itinerarios de estudio, individualizando hasta donde sea posible el proceso de desarrollo curricular, extendiendo esta flexibilidad incluso a la evaluación de los itinerarios formativos. Algo que implica no penalizar formas o niveles de educación superior que contemplen desarrollos entre diversos departamentos o instituciones, o en empresas, desarrollando una formación mucho más vinculada a la práctica y también a la investigación.

Asimismo, los perfiles nuevos para las titulaciones se basan en las competencias a desarrollar y no solamente en los conceptos a adquirir, y el hecho de contabilizar el trabajo del estudiante más allá de la asistencia a clases implica el desarrollo de un sistema donde la “clase” es sólo una instancia más de apoyo al aprendizaje (Rué y Martínez, 2005).

De hecho, todas las premisas precedentes serían muy difíciles de considerar en la continuidad de los estudios universitarios tal y como los conocemos hoy en el contexto español, en donde la “clase” más o menos expositiva o no, más o menos centrada en el profesor o no, es el centro del desarrollo curricular; junto con los exámenes, de tipo más o menos memorístico, en donde el sujeto ha de reproducir un conjunto de estructuras simbólicas que en el mejor de los casos ha “elaborado” con anterioridad, y que comunica en ese acto.

Por tanto, necesariamente este proceso implica poner en marcha procesos de innovación curricular donde la organización de la docencia estaría más relacionada con el desarrollo de una serie de actividades que con la mera asistencia a clases, donde el conocimiento se tendría que construir a partir de esas actividades, y donde la evaluación no sería más que una instancia en la cual dar cuenta de manera argumentada de esas actividades, algo que no necesariamente se traduce en la realización de un examen.

Propuestas alternativas para enseñar en la universidad

En este apartado vamos a considerar algunos ejemplos de formas alternativas de desarrollo curricular en la universidad no basadas exclusivamente en el desarrollo de “clases” y atendiendo a las principales directrices de la denominada Convergencia Europea, brevemente apuntadas en el apartado

anterior. Nos centraremos en el aprendizaje basado en problemas o proyectos y en estudios de caso, por ser propuestas contrapuestas a los desarrollos curriculares más convencionales. Más adelante, analizaremos cómo las TIC podrían ayudar a estos desarrollos.

El aprendizaje basado en la resolución de problemas o proyectos

La característica básica de este tipo de propuestas subyace en la promoción de un aprendizaje centrado en el estudiante que tiene lugar en pequeños grupos y donde el profesorado actúa como guía del proceso, estando toda la actividad organizada alrededor de problemas o problemáticas o el desarrollo de proyectos de trabajo (Barrows, 1996³).

No obstante, no todos los desarrollos de esta propuesta son iguales, se reconocen diferentes aproximaciones según los objetivos que se plantean, las diferentes versiones que sustentan en las concepciones del conocimiento, el aprendizaje, qué es un problema, el papel del estudiante y el profesorado, y la evaluación. Así tenemos al menos cinco modelos, respectivamente: PBL (problem based learning⁴) para la adquisición de conocimiento, PBL para el trabajo profesional, PBL para la comprensión interdisciplinaria, PBL para el aprendizaje transdisciplinario, y PBL para la competencia crítica.

Sin embargo, para Gijsselaers (1996) todos se basan en concepciones del aprendizaje afines como la construcción de conocimiento, el meta-aprendizaje o el aprendizaje contextual; y por tanto son éstos los supuestos que unen las distintas propuestas aunque en la práctica tengan rasgos ligeramente diferentes. De hecho, como veremos luego, también el desarrollo de estudios de caso se sustenta en visiones afines del aprendizaje.

Muchas universidades en el contexto europeo creadas en la década de los 70 responden a estos modelos de trabajo ya sea el *aprendizaje por problemas o por proyectos*. Mientras el PBL está más extendido dentro de la medicina y las ciencias de la salud y dentro de una serie de asignaturas de las ciencias sociales, el trabajo por proyectos se aplica especialmente a los estudios de ingeniería de los países escandinavos y del norte de Europa. Sin embargo, las propuestas son diferentes en tanto y en cuanto siempre tienen que adaptarse a la política de estudios y a la cultura de los distintos países.

Las características principales de este tipo de trabajo pueden sintetizarse como sigue (Kolmos, 2004):

1. El aprendizaje se basa en la formulación de una problemática. El punto de partida para aprender es formular un problema concreto

- cercano a la realidad o bien teórico. Es el problema el que dirige la acción de aprender, poniendo el énfasis en la formulación de preguntas más que en las respuestas, pudiendo relacionar el contenido fácilmente con el contexto lo que resulta muy motivador para el estudiante.
2. En la formulación de la problemática los procesos de aprendizaje son dirigidos por los participantes (self-directed learning³) porque el objetivo está centrado en el individuo. El estudiante puede encontrar sus propios problemas en un marco disciplinario determinado. El profesorado puede formular estudios que sirven como punto de partida para los estudiantes.
 3. El punto de partida del aprendizaje son las propias experiencias de los estudiantes y sus intereses ya que el problema se define sobre la base de éstos, algo también muy motivador para el alumnado.
 4. La/s actividad/es son una parte central en estas propuestas, las cuales se resuelven mediante los procesos de búsqueda, toma de decisiones y escritura.
 5. La interdisciplinariedad es otra nota fundamental ya que es muy probable que dar respuesta a una situación o problema requiera diversas fuentes de conocimiento y experiencia que exceden los límites de las disciplinas tradicionales. Cada vez más la investigación toma el rumbo de la interdisciplinariedad e incluso la transdisciplinariedad.
 6. La relación entre teoría y práctica se considera un componente decisivo a la hora de aplicar el conocimiento y sobre todo en la capacidad de análisis.
 7. El aprendizaje se basa en el trabajo en grupos con la oportunidad de gestionar procesos de cooperación.

Basándose en estos principios, esta propuesta no sólo cambia la organización de la docencia desplazando el valor de la “lección” sino también las formas de evaluar, de seleccionar los materiales de trabajo, las fuentes de conocimiento, etc.

El trabajo por estudio de casos

Como su nombre indica una característica obvia de este método es que trabaja mediante el empleo de una herramienta educativa denominada caso. Un caso es una narrativa que incluye información y datos en torno a un tema en concreto. No obstante, aunque se centren en temáticas específicas, por

ejemplo, historia, pediatría, gobierno, derecho, negocios, educación, psicología, desarrollo infantil, enfermería, etc., son, por naturaleza, interdisciplinarios. De hecho, los buenos casos se construyen en torno a problemas o grandes ideas: puntos importantes de una asignatura o área de conocimiento, aunque las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales:

“un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real...es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula” (Lawrence⁶, 1953:215).

Se podría establecer una cierta analogía entre lo que es un caso y lo que es un problema o proyecto en la propuesta descrita inmediatamente antes. De hecho, no solo los casos se basan en problemas sino que se resuelven en el trabajo grupal, el cual es guiado por el profesorado, gracias a una serie de procedimientos como las preguntas críticas, el interrogatorio sobre el caso y las actividades de seguimiento.

Al final de cada caso se desarrollan una serie de preguntas críticas que obligan al alumnado a revisar ideas importantes relacionadas con el caso. No se trata de preguntas cuya respuesta es única, cerrada, como un nombre, una fecha o la descripción de un fenómeno o hecho, sino que su objetivo es promover la comprensión de tal manera que requieren de los estudiantes aplicar lo que saben (incluso demanda averiguar antes lo que no saben) cuando analizan datos o proponen soluciones. Es decir, tienen que elaborar hipótesis para la solución o comprensión del caso, y por tanto, poner en juego habilidades cognitivas de orden superior.

Aunque la calidad del caso es fundamental para despertar el interés del alumnado por los problemas que en él se plantean, no obstante, el interrogatorio sobre el caso es crucial para ayudar al alumnado a realizar un análisis más agudo de los diversos problemas, e inducirlos a esforzarse para obtener una comprensión más profunda.

Después de este interrogatorio las ideas básicas ocupan el primer plano del discurso, lo anecdótico desaparece y los problemas no necesariamente se resuelven, una muestra tangible de que las cuestiones complejas no se pres-

tan a soluciones impecables. A menudo es necesario suspender el juicio así como tolerar la ambigüedad y la incertidumbre.

Por último, las actividades de seguimiento nacen para dar mejores respuestas al caso, pueden ser muy variadas y cualesquiera fueren, su valor aumenta con la realización de nuevas discusiones generando un examen ampliado de los problemas con la introducción de nuevas perspectivas.

Como se ve, esta metodología comparte con las otras dos, el aprendizaje basado en problemas y proyectos, importantes rasgos como: la vinculación con la realidad, la realización de una o más actividades, la interdisciplinariedad, la relación entre teoría y práctica, el trabajo en grupos, etc.

De hecho, muchas de las premisas teóricas subyacentes a estos tipos de desarrollo curricular están implícitas en propuestas docentes en la universidad aunque no respondan a estas modalidades de trabajo. Es decir, habrá propuestas de asignaturas que hacen una apuesta importante por el trabajo en grupo pero no se basan en problemas, o tienen un importante monto de trabajo en el campo, en situaciones reales, pero no necesariamente se trata de casos tal y como los hemos definido antes. Hasta nos podemos encontrar con algunas asignaturas que trabajan de manera coordinada con otras, entendiendo que abordan problemas similares desde perspectivas complementarias y por lo que merece la pena hacer una propuesta en conjunto.

Igual que las diferentes propuestas de PBL, el desarrollo de estudios de caso y otras prácticas que desarrollan parcialmente algunas de sus características pretenden basarse en un mismo tipo de concepción del aprendizaje.

El aprendizaje autónomo y la comprensión o aprendizaje situado

El primer rasgo común de las propuestas presentadas es que en ningún caso la “transmisión de conocimiento” a través de clases expositivas o magistrales es la pieza principal o clave. Tanto si se basan en las modalidades descritas o bien toman algunos de sus elementos, tienen la intención de promover el aprendizaje autónomo, promoviendo la construcción del conocimiento, aludiendo a un tipo de cognición llamada situada, es decir, nacida a partir de acciones emprendidas en contextos particulares.

De manera evidente, podemos encontrar muchas maneras de definir el aprendizaje autónomo, no obstante, no nos referimos al estudio independiente. Cuando hablamos de aprendizaje autónomo nos referimos a una actividad sumamente creativa que tiene tantas formas como sujetos existen y que no necesariamente implica trabajar solo.

En una primera aproximación podemos decir que el *aprendizaje autónomo*, también autorregulado o autodirigido, promueve que el estudiante trabaje sin una dependencia directa del profesorado, siendo capaz por sí solo de aprender. El estudiante realiza su trabajo académico con libertad e independencia y por tanto: fija sus objetivos de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades e intereses, planifica su propia tarea de aprendizaje (tiempo, espacio, ritmo) correspondiéndole también su auto-evaluación. La función del docente es facilitar esos aprendizajes propiciando las condiciones más acertadas, los recursos y materiales necesarios para lograr los objetivos planteados. Supone, como se ve, un tipo de aprendizaje activo, comprometido, no directivo o no dirigido desde fuera, significativo y centrado en el estudiante (Hanna, 2002).

En cuanto a la cognición situada, en una primera aproximación, comparte elementos como los comentados de forma precedente. Se basa en los aspectos centrales de la cognición cotidiana, según Brown (1989) esenciales en cualquier aprendizaje: a. resolución de dificultades emergentes (dilemas emergentes), b. utilización de los planes como recursos y limitaciones de la acción situada (en vez de como prescripciones para la acción), c. consideración de los significados como objetos de negociación social en contextos concretos (en lugar de como entidades preexistentes sometidas sólo a procedimientos de codificación, transmisión y decodificación). De este modo:

1. La cognición supone una “conversación” con diferentes situaciones,
2. El conocimiento supone una relación de acción práctica entre la mente y el mundo, y
3. El aprendizaje supone una “iniciación” cognitiva simultánea a ciertas actividades de cooperación y prácticas múltiples.

Las maneras de llevar a cabo propuestas basadas en estas premisas son múltiples y variadas, pueden estar basadas en el desarrollo de estudio de casos, el trabajo por problemas o proyectos, o pueden tomar sólo algunos elementos sin enrolarse en ninguna de estas modalidades ni en otras con nombre y apellido. Incluso desarrollos didácticos que también utilizan la “clase expositiva” podrían basarse en estas premisas, siempre y cuando esta estrategia no sea la central o la más importante.

Las TIC en la docencia universitaria

Antes de adentrarnos en las posibilidades que las TIC ofrecen a estos desarrollos curriculares alternativos y principalmente al aprendizaje autónomo, motivo central del artículo, vamos a hacer un breve repaso de las prin-

cipales manifestaciones de estas herramientas en la enseñanza universitaria: los campus virtuales, los repositorios y las “web docentes”.

Los campus virtuales

Los campus virtuales son una de las principales manifestaciones de las TIC en la docencia universitaria. Según Area et al (2001): en el curso 2002 más de la mitad de las universidades españolas (36 de las 68) ofertaban formación a través de algún campus virtual, existiendo 28 campus virtuales, 23 pertenecientes a una sola universidad y 5 integrados por varias. En el curso 2003 esta oferta había ascendido de 28 a 49, siendo 44 de una sola universidad y 5 interuniversitarios, la mayoría de los cuales pertenecían a una universidad presencial donde era utilizado como apoyo a la docencia convencional. Como ejemplo relevante de campus interuniversitario podemos citar el del G-9, grupo de nueve universidades que desde 1997 promueven la colaboración entre las instituciones pertenecientes al Grupo⁷, tanto en lo que respecta a las actividades docentes e investigadoras como a las de gestión y servicios. Entre otros proyectos, ofrecen una oferta conjunta de asignaturas de libre configuración que se imparten mediante el campus virtual que comparten.

Como argumentara en otro trabajo (Bosco, 2004) las aproximaciones teóricas que se proponen definir los “campus virtuales” son diversas. Mientras algunas se centran en una descripción de los recursos tecnológicos sobre los que se basan otras hacen hincapié en lo que consideran sus supuestos pedagógicos. Algunos de los nombres que reciben por distintos autores, sin ánimo de exhaustividad y sólo a título ejemplificativo, son: formación mediante o basada en la “web”, campus virtual o entorno virtual de aprendizaje (Duart y Sangrà, 1999), enseñanza y aprendizaje a distancia mediante la “web” (Romiszowski, 1999), espacios virtuales de aprendizaje y educación a distancia (Estebanell y Ferrès, 2001), formación mediante Internet y teleformación (Marcelo, 2002), entornos virtuales de enseñanza o sistemas de teleformación (Marquès, 1999), y plataformas tecnológicas (Ballesteros, 2002).

A decir verdad no todos se refieren exactamente a lo mismo, y las aproximaciones oscilan, por un lado, entre quienes definen la “web” como un espacio de autoformación para cualquier persona que intente instruirse o explorar un tema, ya que puede acceder a mucha información y procesos sofisticados de búsqueda, y a la vez ejercer su facultad comunicativa, ampliada por la rapidez de estos sistemas para llegar a diferentes partes del planeta y a usuarios diversos. Por otro lado, los que se refieren a espacios (también en la “web”) con características similares a los anteriores en tanto

el acceso a la información y a la comunicación, pero que están reglados por unas normas de acceso, unas actividades determinadas y una evaluación de las actuaciones, es decir, definen a partir del mismo medio una experiencia sistemática de enseñanza y aprendizaje perteneciente o no al sistema educativo formal, y cuyo uso puede variar desde ser la herramienta por excelencia o simplemente una más de todo el proceso. De hecho, en esta última categoría incluiríamos a los “campus virtuales” universitarios.

Marquès (1999) hace una valoración similar cuando presenta los distintos tipos de sistemas de tele-formación, donde en un extremo se encuentran las “webs” temáticas con asistencia en línea hasta lo que denomina sistemas de aprendizaje completos tipo campus (campus virtuales completos). Estos últimos disponen de una compleja estructura organizativa y ofrecen todo tipo de servicios educativos como una alternativa a la enseñanza presencial (acceso a documentos y materiales multimedia-interactivos, tutorías, foros de discusión, herramientas para el trabajo colaborativo, comunicación síncrona a través de conversaciones en línea -“chats”-, inscripción a cursos, acceso a trámites, evaluación en línea, etc.). Más específicamente consisten en un entorno telemático que ofrece a los usuarios el acceso a unas páginas web interactivas a través de las cuales se organiza un sistema de enseñanza que suele reproducir las funcionalidades de un sistema presencial.

Como se ve, las distintas aproximaciones hacen referencia de manera más o menos explícita al WWW como el espacio articulador de estos ambientes de aprendizaje.

En este sentido Salinas (2002) denomina a las aplicaciones que contribuyen a la gestión educativa mediante la “web”: “webtools” o herramientas “web”. Afirma que no existe una definición general aceptada para este tipo de aplicaciones. Cita a Liegle y Meso⁸ (2000), quienes las definen como “...aquellas aplicaciones utilizadas para la distribución de conocimiento a un conjunto definido de alumnos vía “www”, permitiendo, tanto al profesor como al alumno cumplir todos los roles que desempeñarían en cualquier entorno convencional de aprendizaje” (De Benito y Salinas, 2002: 177).

En el caso de Collis y Moneen (2001) son definidas como un paquete de soportes lógicos (“software”) integrados que ofrece algunos o la totalidad de aspectos de preparación, distribución e interacción de cursos y permite que éstos aspectos sean accesibles vía redes. Algunos elementos comunes de estas aplicaciones son:

- se han desarrollado específicamente para el ámbito educativo,
- integran diferentes aplicaciones de Internet,

- son accesibles de manera rápida y fácil a través de un navegador,
- presentan una interfaz “web” con todo lo que representa de accesibilidad,
- tienen como funciones principales la gestión y administración, la información y distribución y la comunicación entre instructores y estudiantes en el contexto de variadas situaciones didácticas.

Por lo general, los campus virtuales de las universidades, suelen contar con estas últimas características presentadas, aunque al ser un complemento a la docencia presencial tradicional no necesariamente incluyen funcionalidades de inscripción u otras posibilidades vinculadas con aspectos administrativos de los estudios. Este podría ser el caso en cambio de plataformas desarrolladas para estudios de postgrado u otros fuera de la oferta ordinaria de la universidad.

La “web” docente

La “web docente” es otra de las modalidades utilizadas en la universidad que integran las TIC a la docencia. Ya hemos mencionado que según Marquès (1999) representan una de las posibilidades de los sistemas de teleformación ya que pueden ser consideradas como “web” temáticas, siendo el área temática aquella que atañe a una asignatura o área curricular en particular.

La “web” docente encajaría también con lo que Duart y Sangrà (1999) llaman formación mediante o basada en la web y que hemos ejemplificado como autoformación utilizando los recursos que ofrece el WWW sobre todo desde el punto de vista de la información disponible. No obstante, en este caso no se trataría exactamente de autoformación ya que ese sitio “web” que llamamos comúnmente la “página de la asignatura”, la mayoría de las veces está vinculada a alguna asignatura, ha sido preparada expresamente para apoyar el aprendizaje de un grupo de estudiantes concretos y forma parte, en general, de una propuesta de enseñanza más amplia, en la cual existen clases magistrales o prácticas, tutorías tradicionales o por correo electrónico, trabajo de campo, etc.

Estos sitios “web” son elaborados por los docentes, a fin de que el alumnado encuentre básicamente información estructurada sobre la asignatura como el programa, el sistema de evaluación, las actividades, contenido científico sobre cada tema, bibliografía y otros sitios “web” relacionados con los temas centrales del campo de conocimiento abordado (Area, 2003).

Aunque cada “web” docente es diferente se puede decir que en general los principales contenidos son (Marquès, 2001):

1. El programa de la asignatura que incluirá información detallada sobre: la importancia de la asignatura en los estudios de que se trate, los objetivos y finalidades que se pretenden, los temas a tratar y sus apartados principales, la metodología y los recursos que se emplearán, el sistema de evaluación (trabajos a realizar, valoración, calendario...) y la bibliografía básica.
2. Una página informativa sobre cada uno de los temas a tratar que incluya: principales apartados de cada tema, apuntes y esquemas sobre los mismos, ejercicios que se puedan realizar, bibliografía específica y enlaces a otras “web” de interés.
3. Noticias de interés relacionada con la asignatura: actos que puedan ser del interés del alumnado, ofertas de nuevos trabajos a realizar.
4. Ejemplos de exámenes y ejercicios realizados por los estudiantes de otros años.

No se cuenta con una estadística acerca de cuánto se usa y en cuántas o cuáles universidades parece ser una modalidad en crecimiento constante. Aunque específicamente en relación con la docencia de las materias universitarias vinculadas a la tecnología educativa se observa un esfuerzo del profesorado por dotarse de herramientas de este tipo buscando la mejora de su docencia universitaria (De Pablos et al, 2002).

También podemos incluir dentro de esta categoría sitios “web” elaborados como materiales de aprendizaje acerca de algún tema o problema o simplemente que presenta prácticas o ejercicios determinados y que se elaboraron expresamente para cumplir una función pedagógica determinada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Quizás no puedan considerarse como una “web docente” pero es de la categoría que se encuentran más cerca.

Los repositorios

Los repositorios también llamados por algunos autores como bibliotecas de objetos de aprendizaje (Pedreño, 2004) son una colección de materiales digitales alojados, reunidos y controlados por una universidad o institución superior independientemente de su propósito o procedencia. Algunos autores (Crow, 2004) consideran que este tipo de recurso debe perseguir dos objetivos complementarios: 1. promover la reestructuración de la manera de

publicar en la academia, y 2. conformar un cuerpo tangible que demuestre la productividad científica institucional. De esta manera, un repositorio es un archivo digital que reúne la producción intelectual de una facultad, su personal académico y estudiantes, siendo accesible tanto a los miembros de esa institución como a otras instituciones de manera abierta. Algunas de las principales características atribuidas al contenido de un repositorio institucional son:

- a) *Institucionalmente definido*, es decir, no se orienta a la colección de materiales en una disciplina o tema determinado sino que capturan material original producido o seleccionado por una institución o varias que persiguen propósitos similares (por ejemplo, varias universidades).
- b) *Académico*. Siempre dependiendo de los objetivos establecidos por cada institución, un repositorio institucional puede contener cualquier producto generado por los estudiantes, profesorado, investigadores y/u otro “staff”. Por tanto, podría incluir portafolios electrónicos de evaluación del alumnado, materiales de enseñanza, grabaciones de vídeo institucionales, “software”, bases de datos, fotografías, obras de arte virtuales y cualquier material digital que la institución desee preservar. Asimismo la flexibilidad y el control de lo que se publica tiene que estar estrictamente regulado, por tanto, tiene que haber mecanismos establecidos que evalúen el material que se publica, algo que corresponde a la política de cada institución o instituciones participantes.
- c) *Acumulativo y perpetuo*. El contenido tiene que tener la posibilidad de perdurar aunque no tenga que estar para siempre, el sistema tiene que ser lo suficientemente potente como para acumular con el tiempo varios millones de objetos, y por tanto, muchos terabytes de datos.

En esta categoría de “repositorios” también podemos incluir, todo y que se trata de conceptos diferentes, lo que Marquès (2001) llama *centro de recursos de la asignatura*. Un espacio “web” elaborado conjuntamente por profesorado de una misma área de conocimiento o asignatura que vendría a complementar el sitio “web” que cada docente puede haber creado. De esta manera, se reduce el esfuerzo necesario para tener bien actualizados los recursos, y al aprovechar la especialización de cada uno de los profesores, pueden reunir los mejores materiales de cada tema. Esta “web” de recursos

es similar al repositorio que antes caracterizamos sólo que no necesariamente comparten todos los atributos presentados.

Para terminar con este apartado, decir que si bien se han elegido sólo las tres categorías de utilización de las TIC comentadas, éstas incluyen en sí mismas un conjunto de aplicaciones que bien pueden utilizarse por separado. Es decir, en muchas asignaturas se crea material digital interactivo para la docencia sin que forme parte de un repositorio ni de una “web” docente, también se desarrollan tutorías electrónicas y en cambio no se instrumentalizan desde un campus virtual sino desde diferentes herramientas de gestión de correo electrónico. De igual manera sucede con la utilización de herramientas de trabajo colaborativo como los fórums, las “weblogs”, etc. De hecho, ni siquiera aquellos docentes que usan un campus virtual se apoyan en todas las herramientas que éstos facilitan. En resumen, la casuística podría ser infinita. No obstante, dentro de estas tres categorías presentadas se incluye gran parte de lo que efectivamente se hace en la universidad con las TIC.

¿Cómo convergen los usos de las TIC y las propuestas alternativas de enseñanza en la universidad?

Para responder parcialmente a esta pregunta nos centraremos en los resultados preliminares de una investigación en curso: “Nuevos entornos de aprendizaje e innovación en la universidad del presente-futuro” -EVAINU- cuya finalidad principal es precisamente: identificar nuevas modalidades de impartir formación en la universidad que involucren el uso de TIC, con el objeto de indagar sus posibilidades para el desarrollo de propuestas alternativas en la línea presentada en este artículo.

El primer paso para desarrollar la investigación, llevada a cabo en el contexto de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), fue la identificación de propuestas que contaran con el uso de TIC y que además se consideraran así mismas innovadoras, es decir, que se pensarán así mismas como una mejora respecto de las prácticas sin TIC. Para ello identificamos propuestas de enseñanza que hubieran obtenido ayuda económica como producto de su participación en las convocatorias de apoyo a la docencia de la *Unidad de Innovación Docente en Educación Superior de la UAB* o bien que hubieran sido aceptadas como comunicaciones en las *Jornadas de Innovación* organizadas por esta unidad. Otro requisito tenido en cuenta para su selección fue que quedaran representadas las principales modalidades de uso de TIC que se desarrollan en la universidad.

De esta manera, identificamos tres casos: a) El repositorio de materiales virtuales de la Facultad de Veterinaria: “*Veterinària Virtual*”, b) La carrera de Geografía en su modalidad: “*Geografia en Xarxa*” y c) un grupo de tres asignaturas de diferentes carreras que complementan la enseñanza presencial con el *uso de materiales digitales y del campus virtual* de la universidad.

Para el objetivo que se persigue en este artículo y por razones de extensión nos centraremos en la experiencia de Veterinaria. Por un lado, con el análisis del uso y posibilidades pedagógicas de un repositorio de materiales digitales (“*Veterinària Virtual*”) como una de las manifestaciones típicas de las TIC en la universidad. Por otro lado, con el análisis del desarrollo de la modalidad de estudio de casos en parte de la propuesta docente en una de las asignaturas objeto de estudio en esta carrera. Ambos ejemplos nos dan información valiosa y nos permiten hipotetizar sobre las posibilidades que las TIC ofrecen a la innovación curricular y el desarrollo del aprendizaje autónomo, y por tanto al proceso de Convergencia Europea.

Cabe aclarar que dado que la metodología de la investigación se desarrolla bajo la perspectiva cualitativa, los resultados obtenidos no son generalizables. Son ejemplos que en la acción nos permiten “aprender” sobre el problema objeto de investigación. Será el lector quien tendrá que aportar casos similares con los que esté familiarizado, a los que añadirá estos nuevos, formado un nuevo grupo del cual poder generalizar, algo denominado en la literatura como “generalización naturalista” (Stake, 1999).

Veterinaria Virtual

Veterinaria Virtual se constituye como caso a investigar en este estudio según los criterios antes presentados y porque se trata de una de las pocas iniciativas en la UAB de inclusión de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje que implican a toda una titulación: la *Licenciatura en Veterinaria*.

Veterinaria Virtual, es un repositorio de materiales digitales de aprendizaje que permite almacenar documentos en diferentes formatos, desde vídeos hasta programas de simulación pasando por textos en “PDF”, presentaciones “power point”, etc. En esta experiencia, el repositorio está conformado exclusivamente por recursos para la docencia, y en este sentido, no comparte ni todos los propósitos ni todas las características señaladas en el apartado 3.3. para este tipo de recurso, aunque sí parte de ellas. De hecho, es una biblioteca de objetos de aprendizaje reunidos por una facultad con el objetivo de apoyar la docencia, por tanto está institucionalmente definida, su carácter es académico, acumulativo y perpetuo.

El estudio ha sido conformado por tres asignaturas de la licenciatura de veterinaria que resultan representativas del proceso que se está dando en ella respecto del uso del repositorio y otras posibilidades de las TIC (*Anatomía I* de 1º curso, *Parasitología* de 2º curso y *Anatomía patológica* del 4º curso). Asimismo, en su configuración consideramos importante incluir materias de cursos diversos para poder realizar un mayor contraste de datos.

Como particularidad importante de estos estudios mencionar que la organización de la docencia se reparte entre clases teóricas y prácticas, teniendo éstas últimas un gran peso curricular. En cada asignatura estas prácticas son diferentes y se organizan en torno a actividades muy específicas.

Los materiales del repositorio

Las tres asignaturas analizadas en estos estudios han producido materiales expresamente para la docencia (almacenados en *Veterinaria Virtual*), y en todas ellas estos materiales presentan y amplían el desarrollo de sus contenidos básicos. De manera general, se trata de materiales hipertexto multimedia (texto e imagen) interactivos que ilustran de manera significativa los diferentes temas ya que algunos de ellos requieren, al menos para comenzar a comprenderlos, de la imagen. Es decir, si se pretende que un estudiante identifique un proceso inflamatorio producido por una enfermedad, bacteria, etc., en un órgano determinado, necesitará muy probablemente ver el aspecto de ese órgano inflamado; incluso a nivel microscópico. Lo mismo si necesita reconocer un tipo de parásito o los músculos o nervios de una parte determinada del cuerpo; es altamente recomendable ver su aspecto, forma, etc. Al menos es uno de los pasos a seguir para más adelante poder reconocerlo y darle el significado pertinente. De hecho, lo ideal sería poder ver ese material en la realidad, cosa que es posible (aunque de manera fugaz para consolidar un aprendizaje) por ejemplo, en las clases prácticas de *Anatomía I*, donde se realizan disecciones a efectos de conocer la anatomía de un animal determinado. También en las de *Parasitología*, donde con el uso del microscopio se visualizan los distintos tipos de parásitos. La particularidad de *Anatomía Patológica Especial*, es que el material a visualizar “en vivo” en las clases prácticas nunca es el mismo para todos. Las clases prácticas están organizadas alrededor del desarrollo de necropsias. Cada estudiante tiene la obligación de asistir a por lo menos una de estas prácticas y el material que visualice depende del animal disponible. Por tanto, cada grupo reducido de estudiantes sólo puede ver en directo el material disponible (siempre diferente) el día que asiste a las prácticas de la asignatura.

En cualquiera de los casos, no obstante, el material que ofrecen estas asignaturas en *Veterinaria Virtual* está relacionado en parte con esas prácti-

cas y su beneficio es doble. Por una parte, su carácter digital, permite su acceso y gestión desde cualquier lugar y en cualquier momento. Asimismo su carácter multimedia e hipertextual facilita los procesos de comprensión por lo menos en dos sentidos: en tanto ayudan a identificar fenómenos y procesos, y porque su estructuración lógica facilita el acceso a información específica así como al establecimiento de relaciones significativas entre los mismos. Como dice un estudiante:

“El material virtual ofrecido es de mucha ayuda porque te permite ver aspectos anatómicos que en disección [se refiere a la asignatura de Anatomía I] no tenemos tiempo de estudiar o son muy difíciles de identificar”.

En *Anatomía Patológica Especial* y en *Parasitología* también hay un tipo de material más aplicativo de los conocimientos a adquirir y por tanto más interactivo no ya por la accesibilidad flexible que permiten los hipertextos sino por su demanda intelectual (Navarro, 2000). Son ejemplos de estos tipos de materiales, las necropsias planteadas como *casos de autoaprendizaje* que el alumnado tiene que resolver (creados a partir de las enfermedades más comunes según órganos y animales) o las pruebas tipo *test* de *Parasitología*. Es decir, ya no se trata de “presentar” contenidos de una manera lógicamente estructurada, multimedia e hipermedia sino que demandan al alumnado un tipo de interacción diferente ya sea porque han de resolver un problema o porque para comprender la resolución del problema tienen que poner en juego un conocimiento relacionado con el problema pero no desarrollado en él. En definitiva, poner en juego unos conocimientos que se suponen adquiridos o por adquirir y que ese material puede ayudar a elaborar. En este caso, las TIC favorecen una vez más la accesibilidad ya que el tipo de interactividad cognitiva que proponen podría ofrecerla otro tipo de material no necesariamente digital. No obstante, en el caso de los materiales de *Parasitología*, favorecen una gestión rápida de la evaluación en tanto pueden saber dónde están fallando. Estos ejercicios tipo “test” no sólo facilitan la respuesta correcta sino que proporcionan, dependiendo de la respuesta errónea emitida, un curso de acción determinado, ofreciendo un rápido feedback para mejorar el aprendizaje.

¿En qué sentido *Veterinaria Virtual* facilita una enseñanza menos tradicional?

En un primer análisis, podemos decir que los materiales que más facilitan una enseñanza centrada en el alumnado, menos tradicional, tienen que ver con aquellos que le proponen más que la presentación de información, su selección

y gestión para la resolución de un problema, promoviendo un tipo de acciones complejas desde un punto de vista intelectual como elaborar hipótesis y contrastarlas. Sin embargo, el hecho de contar con un material donde se desarrollan en profundidad la mayor parte de los contenidos puede facilitar la planificación de “clases” menos expositivas o de “transmisión de información”. Si el alumnado puede consultar el material a través de *Veterinaria Virtual*, tal como algunos estudiantes sugieren, no es necesario que a su vez ese mismo material sea presentado en una clase teórica, considerando que ya se trabajó en las clases prácticas, a menos que se decidiera que tiene un alto grado de complejidad, algo que podría ser posible en algunos casos. De hecho, algunos estudiantes consideran que en algunas asignaturas (recordemos que el repositorio involucra los estudios en su conjunto y no siempre el material es lo suficientemente elaborado para alcanzar la categoría de multimedia hipermedia interactivo) a veces el hecho de contar con el material hace la clase más superficial como si se tratara de “presentar el material”. En otros casos, al contrario se piensa que el material sin la clase es insuficiente.

En cualquiera de los casos, pareciera ser que *la clase podría convertirse en una cosa diferente de lo que es*. De hecho, ambos tipos de materiales descritos podrían ayudar a innovar en el sentido de hacer la clase menos “expositiva”, ya sea porque se desarrollen actividades puntuales que ayudan al abordaje del material de manera independiente, ya sea porque no son necesarias al ser reemplazadas por el material. Es decir, *Veterinaria Virtual* en su conjunto podría ayudar a promover un tipo de “clase” menos expositiva, al menos como un primer paso.

Algunos estudiantes entrevistados dan diversas ideas sobre el tipo de actividades que les podrían ayudar a desarrollar una mejor comprensión de los conceptos e incluso los podría acercar más al ejercicio de su futura profesión. Hablan no de suprimir las clases completamente sino de disminuir la cantidad y darles un carácter diferente más al servicio de la comprensión, partiendo de las mismas demandas del alumnado en cada caso. De hecho la carrera podría cabalgar entre el estudio independiente y el aprendizaje autónomo, sin olvidar la importante carga de clases prácticas imposible de suprimir en estos estudios.

Cabe la pregunta acerca de si los materiales de *Veterinaria Virtual* no juegan el mismo papel que juegan los libros en una biblioteca tradicional. La diferencia fundamental está en el acceso (a casi todos en este caso) y a su carácter multimedia e hipermedia que le imprime unas ventajas particulares ya señaladas. Además, no hay tantos libros como alumnos y comprarlos suele ser demasiado costoso para la mayoría de estudiantes.

Como síntesis, por un lado, recalcamos la posibilidad que ofrecen las TIC por la manera en que permiten representar la información y por la facilidad de acceso que ofrecen. Asimismo porque algunos de los materiales apoyan los procesos de autoevaluación y de consulta individualizada al profesorado a través de las tutorías, etc. Todas estas características muy importantes en cualquier propuesta que pretenda promover el aprendizaje autónomo. Por otro lado, es evidente que las TIC pueden facilitar el cambio en la organización de la enseñanza, pero de ninguna manera pueden producirlo. Tienen que moverse paralelamente otras piezas, como por ejemplo en este caso, la frecuencia y carácter de las clases llamadas “teóricas”, la asiduidad de las tutorías y los espacios de intercambio y discusión entre los estudiantes, entre otras.

El desarrollo de estudios de caso en “Anatomía Patológica Especial”

En *Anatomía Patológica Especial* una de las asignaturas que conforman el estudio de Veterinaria tiene la particularidad de plantear una parte de su propuesta de enseñanza mediante el desarrollo de *estudios de casos*, tal como fueron definidos en el apartado “El trabajo por estudio de casos”.

El objetivo del desarrollo de este trabajo es doble, por un lado, sirven al desarrollo de contenidos propios del programa de la asignatura. Por otro lado, se busca generar una actividad que se asemeje al ejercicio profesional que tendrán que desempeñar los estudiantes una vez terminados los estudios.

El caso lo conforman las necropsias desarrolladas en las clases prácticas de la asignatura. Tal como definiéramos oportunamente un caso se trata de “un trozo de realidad que se trae al aula” al que hay que darle solución a partir de cierta “especulación académica” lograda por la consulta de bibliografía, al profesor y en el trabajo grupal con pares (Wassermann, 1999). Es un instrumento que aglutina puntos importantes de una asignatura o área de conocimiento que merecen un examen fondo. En esta asignatura el objetivo es averiguar qué causó la muerte de un animal real y si el diagnóstico y tratamiento que recibió fue el adecuado. Para ello se cuenta con todo el historial necesario, en el mejor de los casos, y a partir del cual se inicia un proceso de investigación en colaboración. Dice uno de los profesores a cargo:

“(...) el estudiante que asiste a la necropsia... hace bajo la supervisión del profesor un caso, que el profesor le dice por qué es peculiar: porque es una especie que se ve poco, por ‘equis’ motivos, y hay entre 2 y 4 estudiantes que se les asigna ese caso, y luego lo trabajan. (...) Los estudiantes pueden buscar

información donde quieran, en Internet, en bibliotecas, aquí viniendo a verme a mí, con los apuntes de clase, con lo que quieran.”

“El caso tal como (...) ocurrió. (...) lo recibes, lo haces en la sala necropsias, lo discutes, haces las fotografías macro y microscópicas, ellos lo discuten, hacen diagnósticos diferenciales, buscan los por qué, lo que llamamos la ‘patogenia’, es decir ‘este órgano tiene esto porque le ha pasado...’, ‘la relación causa-efecto es ésta, y esto además se relaciona con el síntoma que tenía el animal de convulsiones’.

La información alrededor del caso se organiza con la orientación del docente y sigue mayormente el mismo esquema: presentación del animal, historia clínica, hallazgos macroscópicos, hallazgos microscópicos, diagnóstico, patogenia, diagnóstico diferencial y sinopsis. Este mismo esquema se sigue para su presentación en público una vez “resuelto” o al menos una vez presentadas las hipótesis más plausibles.

Por tanto, como se ve la resolución del caso desencadena una serie de actividades de búsqueda y análisis de información, consulta de expertos, entrevistas con los implicados, etc. que efectivamente reviste una práctica muy cercana a la que ejercerán como futuros profesionales donde el docente es un *tutor* y, a la hora de evaluar la resolución del caso, un interlocutor experto.

Como ya se explicó esta propuesta de trabajo es una pequeña parte de una asignatura, por tanto, estamos lejos de erradicar la clase expositiva que sigue teniendo un papel importante. No obstante, para el objetivo de este artículo nos interesa contestar qué aportan las TIC a este tipo de trabajo, en la medida que definitivamente por sí mismo se trata de una propuesta para el aprendizaje autónomo.

¿Qué aportan las TIC a esta modalidad de trabajo?

Para poder responder a la pregunta que encabeza este apartado es necesario reconstruir el proceso de elaboración de los casos de *Anatomía Patológica Especial*. En primera instancia, las TIC permiten una rápida captura de la información relevante relacionada con el caso. De manera principal, las fotografías tanto macro como microscópicas que se toman el día que se realiza la necropsia. Estas son una base importante del proceso de investigación que se inicia, en ellas, puede verse el estado de los diferentes órganos implicados en la enfermedad y presunta muerte del animal. Se trata de fotografías digitales, las cuales pueden compartirse y gestionarse desde el principio con una gran economía de esfuerzos, además de ser retocables,

ampliables, etc. para todas las conjeturas que puedan seguir en el proceso de elaboración de hipótesis y resolución del caso. Por tanto, se convierten en una herramienta intelectual importante, en el sentido, que “amplían” mi capacidad para transformar la realidad a efectos de pensar sobre ella.

Asimismo, estas fotografías están accesibles a cada miembro del grupo e incluso al resto del “grupo clase”, dado que se colocan en una unidad de disco compartido. Por tanto, facilitan el trabajo independiente a la vez que potencian el trabajo grupal en tanto cada uno puede avanzar en la medida que su tiempo lo permite, así como rápidamente compartir sus hallazgos, sus avances en el proceso, por ejemplo, por correo electrónico.

En cuanto al proceso de resolución del caso las TIC están presentes tanto en el proceso de búsqueda de información como en la localización y comunicación con expertos, contactos con asociaciones de interés, incluso con los dueños del animal. También se agiliza haciéndose permanente el proceso de comunicación/consulta con el profesorado.

En esta experiencia además cabe destacar la disponibilidad de los materiales hipermedia de *Veterinaria Virtual* producidos por el profesorado de la asignatura, donde se encuentran disponibles (como si una enciclopedia fuera) todas las patologías posibles de los diferentes órganos en distintas especies. Sin duda, son el primer punto de referencia para la búsqueda de información y posterior resolución del caso.

Durante todo el proceso de desarrollo del caso las TIC amplían las posibilidades de comunicación extendiéndolas más allá de los espacios del aula, del despacho y del campus mismo. La discusión puede extenderse todo lo que sea necesario. No siempre es necesario el encuentro “real”, incluso entre los miembros del grupo.

Ya llegados a la fase de presentación del caso, la realización de presentaciones multimedia (esquemas, material audiovisual...) ayudan a la conceptualización y argumentación de las principales hipótesis a compartir en la defensa. El carácter multimedia e interactivo facilita la representación de la información en un tipo de argumentación donde las imágenes tienen un papel clave. Asimismo el carácter digital de la presentación permite una gestión ágil permitiendo recuperar siempre los productos parciales que reflejan diferentes momentos del proceso sin tener que empezar de nuevo. Por último, permiten el acceso al material al resto de la clase (en una unidad de disco compartido) de manera que todos pueden conocer las principales hipótesis a debatir antes de la exposición del caso.

Tenemos entonces desde herramientas para capturar y representar información de manera ágil y sencilla y crucial para el desarrollo del caso, hasta

aquellas que nos permiten representar la información de una manera multimedia, muy significativa para apoyar el tipo de argumentaciones en juego, pasando por todo tipo de herramientas para la comunicación y la colaboración en línea. Todas ellas apuntalando y ampliando los alcances de una modalidad ya de por sí promotora del aprendizaje autónomo.

De hecho, si volvemos sobre las herramientas de los “campus virtuales” muchas de sus posibilidades como acceso a documentos y materiales multimedia-interactivos, tutorías, foros de discusión, herramientas para el trabajo colaborativo, comunicación síncrona a través de conversaciones en línea - “chats”-, etc. potenciarían aún más los alcances de la colaboración y la comunicación, tanto si se utilizan a través de un campus o de manera independiente como han sido utilizadas de manera parcial en esta experiencia.

A modo de conclusión y perspectivas

Como conclusión de los argumentos seguidos en este artículo y de los datos presentados en relación a la investigación en curso podemos destacar especialmente que las TIC ofrecen importantes oportunidades para mejorar y dar un salto cualitativo desde la enseñanza tradicional a otras modalidades.

En el caso presentado, por un lado, se ve claro que el repositorio *Veterinaria virtual* podría ayudar a la configuración de una “clase” mucho más centrada en las necesidades del estudiante que en la “exposición de información” toda vez que el alumno haya tenido una clase práctica más la consulta del material multimedia en línea. Por tanto, la clase podría centrarse en consultas o apoyo suplementario a la comprensión de las ideas más complejas. Esta mejora es posibilitada por las TIC aunque efectivamente no puede actualizarse sin la voluntad de organizar la docencia de otra manera.

Por otro lado, herramientas como el correo electrónico, las herramientas para el trabajo colaborativo, todas las que permiten crear materiales multimedia, etc. extienden aún más los alcances del aprendizaje autónomo en la propuesta de trabajo por estudio de casos, ampliando las posibilidades de aquel en cada momento del proceso. Por el momento, la limitación suele ser la falta de competencias tanto por parte del profesorado como del alumnado para el uso de según qué tipo de herramientas, a veces simplemente por su desconocimiento.

Por tanto, podemos decir que las TIC ofrecen una serie de oportunidades para la implementación de mejoras como:

- Facilitan el acceso (más rápido) y la gestión de la información (material hipermedia).
- Mejoran la organización de la información (mejor estructuración lógica).
- Promueven la comprensión de contenidos a partir de materiales multimedia (potencian procesos de retención - reconocimiento y síntesis).
- Estimulan el estudio independiente y disminuyen la dependencia de la “clase” como “exposición de contenidos”.
- Potencian los alcances de propuestas basadas en el aprendizaje autónomo como el trabajo por estudio de casos u otras propuestas como la evaluación continua e individualizada, el trabajo colaborativo, la auto-corrección de ejercicios de manera automática, etc.
- Agilizan la comunicación entre profesorado, alumnado y otros miembros de la comunidad científica.
- Promueven el desarrollo de competencias en TIC tanto en el profesorado como en el alumnado.

La limitación fundamental es creer que por sí solas son capaces de transformar la docencia y que solo pueden hacerlo de una manera determinada. Algunas de las medidas que podrían contrarrestar estas creencias son:

- El apoyo institucional regular a todas las iniciativas de mejora que incorporando TIC sean capaces de organizar la docencia de maneras alternativas desplazando el eje central de su propuesta de la “clase”.
- El suministro de recursos para el desarrollo de materiales digitales adaptados a las posibilidades del multimedia interactivo que son los que pueden aportar en algunos casos un plus a los procesos de comprensión,
- El establecimiento de incentivos para la formación docente a fin de colaborar en la elaboración de materiales interactivos y en el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas que haciendo uso de las TIC sean capaces de crear nuevas maneras de organizar la enseñanza.

Referencias

Area, M. et al (2001). [En línea] *Los Campus Virtuales Universitarios en España. Análisis del estado actual*. Disponible en: <<http://webpages.ull.es/users/manarea/Documentos/campusvirtuales.pdf>> [Consulta 16-03-06]

- Area, M. (2003). [En línea] *Internet en la docencia universitaria: web docentes y aulas virtuales. Guía didáctica*. Disponible en: <<http://webpages.ull.es/users/manarea/guiadidacticawebs.pdf>> [Consulta 16-03-06]
- Ballesteros, M.A. (2002). Plataformas tecnológicas para la teleformación. En Marcelo. C. y otros (Eds.) *E-learning teleformación*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000. pp.153-239.
- Bosco, A. (2004). [En línea] *Sobre los nuevos entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje*. Quaderns digitals, nº 35. Disponible en: <<http://www.quadernsdigitals.net>> [Consulta:16-03-06]
- Bricall, J.M. (2004). Capítulo I. La Universidad ante el siglo XXI. En Sangrà, A. & González Sanmamed, M. (Coords.) *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC, pp.19-29.
- Brown, J.S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18/1, pp.32-42.
- Collis, M. y Moneen, J. (2001). *Flexible learning in a digitalworld. Experiences and expectations*. Londres: Kogan Page.
- Crow, R. (2002). [En línea] *The case for institutional repositories: a SPARC Position Paper*. Disponible en: <<http://www.arl.org/sparc/ir/ir.html>> [Consulta 16-03-06]
- Duart, J. y Sangrà, A. (1999). Formació universitària per mitjà del web: un model integrador per l'aprenentatge superior. En Sangrà, A. y Duart, J. (1999) *Aprenentatge i Virtualitat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. 57-77.
- De Benito, B. y Salinas, J. (2002). Webtools: Aplicaciones para sistemas virtuales de formación. En Cabero, J. y Aguaded Gomez, J. (2001) *Educación en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe, pp. 175-197.
- De Pablos, J. et al (2002). [En línea] *Análisis de páginas web elaboradas por docentes de Tecnología educativa: una aproximación descriptiva desde conceptos socioculturales*. Grupo de investigación, evaluación y tecnología Educativa. Facultad de Ciencias de la educación. Universidad de Sevilla. Disponible en: <<http://web.udg.es/tiec/orals/c71.pdf>> [Consulta 16-03-06]
- Estebanell, M. y Ferrès, F. (2001). Internet, los espacios virtuales y la educación a distancia. En Area, M. (Coord.) *Educación en la Sociedad de la Información*, pp. 325-358.
- Gijselaers, W.H. (1996). Connecting problem-based practices with educational theory. En: Luan Wilkerson & Wim H. Gijselaers (eds.) *Bringing problem-based learning to higher education: theory and practice*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Hanna, D. (2002). Nuevas perspectivas sobre el aprendizaje en la enseñanza universitaria. En Hanna, D. (Ed.) *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro, pp 59-81.
- Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educación*, nº 33, pp. 77-96.
- Marcelo, C. (2002). Conceptos en torno a la teleformación. En Marcelo C. y otros (Eds.) *E-learning teleformación*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, pp. 19-38.
- Marquès, P. (1999). [En línea] *Sistemas de teleformación*. Disponible en <<http://dewey.uab.es/pmarques/telefon.htm>> [Consulta 16-03-06]
- Marquès, P. (2001). Algunas notas sobre el impacto de las TIC en la universidad. *Educación*, nº 28, pp. 83-98.
- Navarro, J.L (2000). Dificultades de audición y lenguaje. En Sancho, J. (2000) *Apoyos digitales para la educación especial*. Barcelona: Octaedro, pp 67-99.

- Pedreño, A. (2004). Capítulo III. La cooperación y las TIC para la mejora de la calidad en la universidad. En Sangrà, A. & González Sanmamed, M. (Coords.) *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC, pp. 53-72.
- Romiszowski, A. (1999). Ensenyament i aprenentatge a distancia per mitjà del web: intent revolucionari o reacció davant de la necessitat? En Sangrà, A. y Duart, J. (1999) *Aprenentatge i Virtualitat*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya, pp 17-34.
- Rue, J. & Martínez, M. (2005). *Eines d'innovació docent en educació superior. Les titulacions UAB en l'espai europeu d'educació superior*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- Salinas, J. (2000). Las redes de comunicación (II): posibilidades educativas. En Cabero, J. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, pp 179-198.
- Stake (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Notas

- ¹ Nos referimos con TIC, de manera restrictiva en este artículo, a los diferentes dispositivos digitales que nos permiten representar, gestionar, almacenar y difundir la información.
- ² El crédito europeo se define como la unidad de valoración del conjunto de la actividad académica del estudiante, contabilizado en términos del volumen o carga de trabajo que tiene que realizar, cuanto más volumen de trabajo, más créditos. Es decir, el crédito ya no equivale a horas de clase sino al total de horas estimadas de trabajo del estudiante.
- ³ Citado por Kolmos (2004).
- ⁴ Aprendizaje basado en problemas.
- ⁵ Aprendizaje dirigido por uno mismo.
- ⁶ Citado por Wassermann (1999).
- ⁷ Universidad de Cantabria, Universidad de Castilla- La Mancha, Universidad de Extremadura, Universitat de les Illes Balears, Universidad de La Rioja, Universidad Pública de Navarra, Universidad de Oviedo, Universidad del País Vasco y Universidad de Zaragoza.
- ⁸ Citado por Salinas (2002).

Evaluación de experiencias integradoras en el proceso de envejecimiento de las personas con discapacidad

Samuel Fernández Fernández, M^a Teresa Iglesias García,
M^a Jesús Elizalde Sánchez*, Teresa Martínez Rodríguez*
y Pilar Rodríguez Rodríguez*

Universidad de Oviedo

**Consejería de Bienestar Social del Principado de Asturias*

Resumen

El trabajo analiza los procesos y resultados de dos experiencias desarrolladas por la Consejería de Bienestar Social del Principado de Asturias encaminadas a mejorar la participación social de las personas mayores con discapacidad. Para ello se organiza un análisis de tipo cualitativo, basado en contrastes de opinión de los participantes a partir de entrevistas grupales. Los resultados muestran que los recursos normalizados de atención a personas mayores (Residencias y Centros Sociales), pueden adaptarse sin grandes problemas a las necesidades especiales de las personas mayores con discapacidad. Se constata también que este tipo de experiencias provoca cambios positivos en la actitud de profesionales y usuarios, tanto de centros para personas con discapacidad, como de centros para personas mayores. Se pone también de manifiesto la necesidad de organizar estas experiencias con una planificación en detalle, bajo modelos de intervención colaborativa entre profesionales, que identifiquen objetivos y recursos disponibles y necesarios para la transición entre situaciones de vida.

Abstract

The work analyzes the processes and results of two experiences developed by the Department of Welfare of the Asturias Regional Authority directed to improve the social participation of the elderly people with disability. For it an analysis of qualitative type is organized, based on contrasts of opinion of the participants from group interviews. The results show that the normalized resources of attention to older people (Residences and Social Centres) can be adapted without problems in attention to elderly people with disability, of the ones that they obtain an adequate answer to their personal needs. It is verified also that this type of experiences causes positive changes in the attitude of professionals and users, so much of centres for

people with disability, as of centres for elder people. The need is also made clear to organize these experiences with a planning in detail, focused on a collaborative intervention model that identify objectives and necessary and available resources for the transition among situations of life.

Introducción: marco de las experiencias

La integración de personas con discapacidad ha sido en estas últimas décadas un tema estudiado de forma exhaustiva desde distintos contextos (educativo, social, jurídico...), habiéndose hecho especial hincapié en la identificación de necesidades y el desarrollo de experiencias, acciones y programas dirigidos a dar respuesta a estas necesidades e incrementar su participación en la sociedad.

Numerosos estudios y experiencias demuestran que las necesidades no son las mismas en las distintas etapas de la vida de las personas con discapacidad, no siéndolo tampoco en el caso de las personas “sin discapacidad”. En este sentido, la respuesta a estas necesidades debe ofrecerse desde distintos servicios y/o recursos, utilizando el más adecuado de entre los que estén disponibles en el entorno comunitario.

El interés por la participación social de las personas con discapacidad confluye con el que suscita la atención a las personas mayores, debido al gradual proceso de envejecimiento de la población. Cuando se abordan conjuntamente estas dos situaciones, discapacidad y envejecimiento, y se plantea dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad que envejecen y demandan servicios y recursos adecuados, surgen dos posibilidades, consistentes en desarrollar programas y servicios desde la propia red de atención especial y dirigidos a las personas con discapacidad que van envejeciendo, o en orientar a estas personas hacia los recursos comunitarios para personas mayores que desarrollan programas ajustados a las necesidades derivadas de esta etapa vital.

Atendiendo a esta realidad, la Consejería de Bienestar Social del Principado de Asturias, desde la Dirección General de Atención a Mayores, Discapacitados y Personas Dependientes viene desarrollando diversas experiencias encaminadas a mejorar la participación social de las personas mayores con discapacidad en el Principado de Asturias. Comentamos brevemente las experiencias analizadas.

— “Programa de Realojamiento de personas con discapacidad en la Residencia de Personas Mayores Mixta de Gijón”

El programa de realojamiento de personas con discapacidad trata de ubicar a personas mayores de 50 años, residentes inicialmente en el centro para personas con discapacidad intelectual de Cabueñes, en la Residencia de Personas Mayores de Pumarín (actualmente Residencia Mixta), en la ciudad de Gijón.

La experiencia parte de la idea de que las personas mayores con discapacidad que viven en centros residenciales específicos, cuando llegan a una determinada edad, presentan una serie de necesidades que pueden ser atendidas mejor en centros ordinarios para personas mayores.

- “Programa de Envejecimiento saludable y positivo del Centro de Apoyo a la Integración (CAI) Naranco”

Esta actuación se dirige a los usuarios/as del CAI Naranco, mayores de 50 años, bajo la consideración de que la transición hacia los recursos disponibles para las personas mayores responde más adecuadamente a sus necesidades. En este sentido, su finalidad es favorecer la participación social y mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad que se van haciendo mayores.

El programa desarrolla dos tipos de intervención, consistentes en apoyar el acceso e integración de usuarios en recursos comunitarios específicos para personas mayores, y también, diseñar y desarrollar talleres específicos para usuarios/as mayores en el propio centro ocupacional. La primera de estas estrategias se desarrolla desde junio de 2001, en colaboración con los profesionales del Centro Social Municipal “La Tenderina”, a los que posteriormente se han añadido los de los Centros Sociales de “Sta. Teresa” y “Pumarín”. La segunda acción consiste en la organización de “grupos relacionales” para los usuarios de mayor edad del CAI y la organización de talleres específicos para estas personas.

Antes de comentar los resultados del estudio evaluativo, desarrollamos unas consideraciones teórico-conceptuales sobre aspectos relativos a la calidad de vida de las personas mayores con discapacidad.

Concepto de discapacidad

La Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó en 1980 la ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps), en la que se definían tres conceptos que han sido ampliamente utilizados:

deficiencia, discapacidad y minusvalía. Esta clasificación fue traducida y adaptada, publicándose la primera versión en nuestro idioma en 1983, por el Instituto Nacional de Servicios Sociales. En la tercera edición de esta publicación, conocida por las siglas CIDDM (IMSERSO, 1997), estos tres conceptos se definen de la siguiente manera:

DEFICIENCIA	“Dentro de la experiencia de la salud, una deficiencia es la pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica o anatómica” (p. 85)
DISCAPACIDAD	“Dentro de la experiencia de la salud, una discapacidad es toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” (p. 173)
MINUSVALIA	“Dentro de la experiencia de la salud, una minusvalía es una situación de desventaja para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de la edad, sexo y factores sociales y culturales)” (p. 229)

Por su parte, el Instituto Nacional de Estadística (INE), en la Encuesta sobre Discapacidades, Deficiencias y Estado de Salud del año 2000 recoge los tres niveles de consecuencias planteados en la CIDDM:

Primer nivel, deficiencia: formado por los síntomas, señales o manifestaciones de una enfermedad a nivel de órganos o funciones de un órgano, cualquiera que sea su causa.

Segundo nivel, discapacidad: formado por las consecuencias de las deficiencias, desde el punto de vista del rendimiento funcional de la actividad del individuo.

Tercer nivel, minusvalía: formado por las consecuencias que la enfermedad produce a nivel social, es decir, las desventajas que la enfermedad origina en el individuo en su relación con las demás personas que forman su entorno, debido al incumplimiento o a la dificultad de cumplir las normas o costumbres que impone la sociedad. (p. 15)

El INE, consciente, no obstante, de las dificultades que esta terminología había provocado en la anterior encuesta del año 1986, y recogiendo las recomendaciones internacionales, introdujo una aclaración sobre lo que debía entenderse por discapacidad:

“se entiende por discapacidad, (a efectos de este estudio), toda limitación grave que afecte de forma duradera a la actividad del que la padece y tenga su origen en una deficiencia” (p. 16)

A pesar de que la CIDDMM ha sido utilizada durante muchos años para clarificar cuándo y cómo deben utilizarse cada uno de estos términos, esta clasificación ha tenido diversas críticas debidas al papel causal que se otorga a la deficiencia, a la ambigüedad de las relaciones entre las distintas dimensiones, y a no reflejar adecuadamente el papel de los factores contextuales en el funcionamiento de la persona. Como consecuencia de estas críticas ha surgido una nueva clasificación denominada “Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud” (CIDDMM-2 o CIF) (OMS, 2001).

En esta nueva clasificación no aparece el término minusvalía y los términos de deficiencia y discapacidad se definen de la siguiente manera:

DEFICIENCIA	es la pérdida o anormalidad de una parte del cuerpo (ej. estructura) o función corporal (ej. función fisiológica). Las funciones fisiológicas incluyen las funciones mentales. Anormalidad se refiere estrictamente a una desviación significativa de las normas estadísticas establecidas (ej. como la desviación de la media de una población con normas estandarizadas) y sólo debe usarse en este sentido (p. 173).
DISCAPACIDAD	es un término baúl para déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Denota los aspectos negativos de la interacción entre el individuo (con una condición de salud) y sus factores contextuales individuales (factores ambientales y personales) (p. 173).

Vemos, pues, que la CIF incorpora el referente ambiental de la minusvalía al término de discapacidad, pasando a considerar éste como un fenómeno multidimensional, resultado de la interacción de las personas con su entorno físico y social.

El envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual

La encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud (INE, 2000) señala que la población española incluye a tres millones y medio de personas con discapacidad (aproximadamente el 9% de la población total), de las que unos dos millones son personas de 65 años o más, cifra que representa el 58,74% del total de las personas con discapacidad.

Los avances en medicina y la mejora de los servicios a disposición de las personas con discapacidad intelectual permiten, afortunadamente, que su esperanza de vida siga aumentando, siendo en estos momentos prácticamente similar a la de la población en general, pero el curso de vida de las personas con discapacidad intelectual presenta una particularidad paradójica

(Ramos, 2002). Llegan más tarde, si no a la adultez biológica, sí, desde luego a la mayoría de edad intelectual, cultural y social; y precisamente por ello se habla de su condición de “retraso”, pero resulta que envejecen antes y más deprisa que las demás personas, de manera que, a partir de los 45 años, muchos han entrado en un proceso de envejecimiento que en el conjunto de la población no se da hasta los 65-70 años.

Vemos también que, cada vez, son más las personas con discapacidad intelectual que viven hasta alcanzar la vejez y su proceso de envejecimiento es tan variable como lo es para el resto de la población, por lo que siempre habrá que contar con las diferencias individuales y, por lo tanto, con un ritmo propio de envejecimiento, lo que nos lleva a hablar del tiempo y edad funcional. Teniendo en cuenta este concepto, se pueden distinguir tres grupos de población anciana con discapacidad intelectual (Janicki, 1987):

- Personas con retraso mental leve o mínimo, con una vida bastante autónoma e independiente y para quienes los problemas asociados al envejecimiento serán los que irán disminuyendo su independencia.
- En segundo lugar está el grupo formado por aquellas personas con un nivel de discapacidad moderado, que han necesitado más apoyos y atención especial a lo largo de su vida y para quienes, al envejecer, la dependencia de servicios va a ir en aumento
- Por último, las personas cuyo nivel de afectación es grave o profundo, que han tenido durante toda su vida un elevado grado de dependencia, y cuyas necesidades han exigido una cantidad importante de apoyos y servicios para ser cubiertos, situación que se agrava al llegar a la vejez.

Según la OMS (Millán, 2002, p. 39), las personas ancianas son aquellas de más de 60 años con un proceso de disminución de aptitudes físicas, intelectuales, y/o sociales que derivan en una pérdida progresiva de sus posibilidades de autonomía, debiendo valorarse en ellas tres componentes de envejecimiento, el biológico, considerado como la pérdida progresiva de las reservas fisiológicas de una persona; el psicológico, entendido como el deterioro de las capacidades adaptativas e intelectuales de un sujeto y el social por cuanto merma el cumplimiento de los roles sociales y culturales que se esperan de cada persona.

En el caso de las personas con discapacidad intelectual es especialmente difícil establecer un criterio cronológico para identificar la etapa correspondiente al envejecimiento. Un número importante de autores coincide en

señalar edades comprendidas entre los 45 y 55 años; por ejemplo, Janicki plantea el límite de edad en los 45 años, Hogg, Moss y Cooke se refieren a los 50 años, y Seltzer y Krauss hablan de los 55 años. Aunque no existe pleno acuerdo para establecer una única edad como marca cronológica, este margen nos sirve para acotar un nuevo periodo de la vida en el que se manifiesta la disminución de algunas reservas físicas y la aparición del ajuste mental a la ancianidad.

La mayoría de los autores que han estudiado el fenómeno del envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual están de acuerdo en afirmar que no se aprecian diferencias importantes entre el proceso de envejecimiento de este grupo y el de la población en general y que las necesidades básicas de las personas mayores con discapacidad intelectual son las mismas que las de los demás. En relación con el proceso de envejecimiento poblacional, Rodríguez (1994), indica que las personas mayores, en general, dan importancia, sobre todo, a tener buena salud (92%), tener un espacio propio donde poder vivir (81%), disponer de independencia económica (79%), establecer relaciones sociales (46%), mantener el tiempo ocupado y no permanecer inactivo (45%). En definitiva, son necesidades relacionadas con el nivel de bienestar social y las expectativas de futuro.

En el proceso de envejecimiento de las personas con discapacidad intelectual, al igual que en las demás, el ambiente y las oportunidades que éste genera son fundamentales para la integración y la vivencia de experiencias. Sin embargo, es cierto que hasta hoy las personas con discapacidad intelectual, en general, han tenido restringidos los roles sociales y sus relaciones han sido más limitadas, con lo que sus oportunidades para experimentar situaciones habituales para los demás, son escasas, especialmente para los que han vivido más tiempo en instituciones, cuyas condiciones medioambientales son más restringidas. En este sentido, la falta de experiencias comunes con el resto de la población dificulta seriamente su integración en centros compartidos con otras personas mayores, a los que acaban siendo remitidos cuando su situación requiere un cambio de residencia. Además, los trastornos de comportamiento y el desconocimiento de normas sociales hacen difícil la aceptación de estas personas por parte de los otros ancianos (Millán, 2002, p. 43-44).

El afán por ir descubriendo las características del proceso de envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual ha ido mostrando diversas situaciones que indican que, actualmente, se considera más relevante como situación diferencial y a efectos de prestación de servicios, el hecho de ser persona con retraso mental que el ser persona mayor y que, en general, las personas mayores con retraso mental que viven en la comunidad mues-

tran más capacidad intelectual y física y un comportamiento más adecuado que las de la misma edad que viven en instituciones, por lo que podemos decir con Millán (op.cit.,p. 166) que la atención a las necesidades de las personas mayores con discapacidad intelectual deberá ser considerada dentro de las acciones dirigidas a todas las personas mayores en general, pero añadiendo los apoyos que requieran en función del tipo de discapacidad y su grado de afectación, con la intención de mantener al máximo sus posibilidades de relación con la comunidad.

En esta línea, habrá que tener en cuenta que los programas y recursos que con este fin se organicen, deben partir de la variabilidad del grupo, por lo que se recomienda una planificación individualizada que se atenga a la personalidad, afectividad, fragilidad e intereses de cada persona. Otro aspecto importante a considerar para el buen funcionamiento de un programa especializado es la existencia de un equipo interdisciplinar de evaluación, tratamiento y seguimiento.

Calidad de vida y de servicio para las personas mayores con discapacidad intelectual

Hace 25 años surgió la expresión y concepto de “Calidad de Vida” en un contexto social relacionado fundamentalmente con problemas y deterioros de las condiciones de vida provocadas por la vida moderna.

La década de los 90 fue denominada por algunos autores como la «década de la calidad de vida y del conflicto de valores» (Schalock, 1997), lo que dio lugar a la aparición de dos planteamientos sociales muy consistentes, como es el de los valores centrados en la persona y el de la correspondiente reestructuración de servicios, o lo que es lo mismo, el enfoque de la Calidad de Vida y la Calidad de Servicio (Fernández, Dir., 1999). Estos dos conceptos, Calidad de Vida y Calidad de Servicio, ocupan, hoy día, un lugar destacado en la política social y, en concreto, en la política social para las personas con discapacidad (García Díaz, 1999)

La Calidad de Vida tiene un significado abstracto y es difícilmente asimilable. Además, durante mucho tiempo, el esfuerzo por conceptualizar la Calidad de Vida se ha visto ensombrecido por el uso de diversos términos, como bienestar, felicidad, moral, satisfacción con la vida, grado de participación en redes sociales, etc. Pero *“aunque estas dimensiones han sido ampliamente usadas y medidas como indicadores válidos y fiables de la calidad de vida, aún queda por determinar su correcta inclusión en el constructo”* (Salvador-Carulla, García, Romero y Montero, 1995, p.124).

Se puede decir que la Calidad de Vida es una percepción subjetiva de la persona, una comparación entre lo que dispone y sus aspiraciones, deseos y necesidades. En el caso de las personas mayores, se puede decir, igualmente, que es considerada en términos de satisfacción de necesidades expresadas o percibidas de forma individual, teniendo como referencia y criterio de comparación el deterioro de las condiciones de vida.

En anteriores trabajos (Fernández y Cabo, 1999) hemos identificado la Calidad de Vida con un concepto multidimensional y complejo que viene a indicar el “*grado de cumplimiento, cobertura, o satisfacción de las necesidades percibidas por una persona*” (p.36). Por su parte, Lacasta, López y Tamarit (2001), resaltan el aspecto de autodeterminación, ya que este concepto (Calidad de Vida) “*no se entiende sin facilitar y promover las elecciones, el control personal, la autonomía, la gestión de la propia vida, en la medida en que ello sea posible*” (p.542).

La multiplicidad de dimensiones, aspectos e indicadores que determinan la existencia de la calidad de vida convierten el concepto en multidimensional y por lo tanto, las diferentes formas de entender el concepto quedan constatadas cuando se aborda el estudio desde distintas perspectivas y grupos de población concretos.

En el ámbito de la discapacidad, la Calidad de Vida se erige en eje central de las intervenciones de orientación y apoyo y es también un indicador válido para la valoración de acciones o programas en la atención a las necesidades de las personas mayores con discapacidad.

El análisis de la literatura sobre la Calidad de Vida de las personas mayores con discapacidad indica que, en general, se detecta un deterioro en el bienestar físico y en el estado de salud, acompañado de un declive en la percepción en cuanto a satisfacción y Calidad de Vida.

El estudio de Arostegi (1999) sobre 1.200 personas adultas con discapacidad intelectual indica que sus condiciones de vida son aceptables a nivel general, percibiéndose de forma muy positiva las dimensiones de bienestar emocional y material, intimidad, productividad y seguridad; sin embargo, en lo referente a la salud y presencia en la comunidad, las puntuaciones decrecen considerablemente. En este sentido, se puede considerar que los elementos clave en la consideración de Calidad de Vida de las personas mayores con discapacidad y, en concreto, con discapacidad intelectual van asociados a la capacidad de toma de decisiones, autocontrol, independencia y autonomía.

La autodeterminación se refiere a cómo la persona mayor con discapacidad debe seguir actuando como primer agente causal de su propia vida,

haciendo elecciones y tomando decisiones sin influencias externas. Los componentes clave son la toma de decisiones autónomas, la elección entre alternativas, la solución de problemas, la formulación de objetivos personales, el conocimiento de uno mismo, la autoevaluación y las relaciones con los demás. A la hora de organizar la formación y los apoyos que favorezcan la autodeterminación de las personas con discapacidad, estos aspectos deberán tenerse en cuenta.

Valoración de experiencias

Para analizar los resultados de las dos experiencias comentadas anteriormente se ha planteado un análisis basado en contrastes de opinión de los participantes mediante entrevistas grupales. Esto nos permite conocer las actividades desarrolladas y a la vez, contrastar las opiniones y expectativas de los participantes, así como valorar la respuesta recibida de las entidades e instituciones.

Objetivos

Nos encontramos, pues, con que las personas con discapacidad llevan gran parte de su vida siendo atendidas por servicios específicos y en un determinado momento se ven sometidas a cambios hacia la utilización de recursos comunitarios y asociados principalmente con su condición de personas mayores. Con este planteamiento, *el objetivo de trabajo ha sido comprobar que esta transición se realiza desde un enfoque de calidad de vida y de servicio centrado en la persona*. Este objetivo se hace operativo en las acciones siguientes:

- *Valorar las necesidades* de los usuarios percibidas por los profesionales, antes, durante y después del cambio de residencia, y *valorar la adecuación* entre las necesidades y actividades en cada momento, así como los *cambios* apreciados.
- *Analizar el proceso de cambio de situación*, contrastando la calidad y adecuación de las actividades desarrolladas por los usuarios antes y durante su participación en la experiencia.
- *Estimar los resultados personales* obtenidos con la experiencia y el *nivel de satisfacción* conseguido en las personas y en sus cuidadores.

Metodología

Por nuestro convencimiento de que todo servicio social de calidad debe mantener un análisis continuo sobre la atención prestada, y no sólo valorar los resultados, hemos centrado la valoración de estas experiencias en ambos elementos, procesos desarrollados y resultados obtenidos.

Para cumplir con el objetivo, tratamos de comprobar, por tanto, no solo la eficacia de este tipo de acciones sino, también, su efectividad, lo cual supone valorar los procesos que condicionan la relación entre resultados y objetivos (Cohen y Franco, 1993), entendiendo por proceso el conjunto de actividades encadenadas que van añadiendo valor al programa o experiencia.

Nuestro planteamiento consiste en contrastar la información obtenida en las entrevistas grupales mantenidas con los participantes en las experiencias, tanto profesionales de los centros, como personas atendidas en ellos. Esta dinámica nos permite valorar las actividades desarrolladas en relación con las necesidades iniciales y actuales de los usuarios, así como apreciar la respuesta recibida desde las entidades e instituciones (Cuadro 1).

Técnica de análisis

La información es revisada y validada por los participantes y sigue el proceso de análisis siguiente:

- Identificación de temas clave en el desarrollo de la experiencia.
- Elaboración de mapas de significado y consideración de puntos fuertes y aspectos susceptibles de mejora en la experiencia. Esta técnica de resumen gráfico nos permite expresar los elementos más significativos relativos a:
 - Planificación y objetivos
 - Selección y expectativas de los participantes
 - Plan de intervención
 - Resultados en los profesionales y en los usuarios
- Matriz DAFO. El contraste de la información nos permite presentar un informe que ponga en evidencia las fortalezas, debilidades, amenazas, oportunidades, satisfacción e impacto de cada una de las acciones básicas de la experiencia.

Cuadro 1. *Descripción de las tareas desarrolladas a lo largo del análisis*

“Programa de Realojamiento de personas con discapacidad en la Residencia de Personas Mayores Mixta de Gijón”	“Programa de Envejecimiento saludable y positivo del Centro de Apoyo a la Integración Naranco”
<p>1. Reunión con el responsable de la acción y con un miembro del equipo directivo de las entidades CR Cabueñes y Residencia de Personas Mayores Mixta. La finalidad de esta primera reunión fue analizar las actividades desarrolladas a lo largo de la experiencia, conocer la documentación disponible (“Fichas del Programa” y “Fichas Individuales”), e identificar a los informantes clave para las entrevistas.</p>	<p>1. Reunión con el responsable de la acción y con un miembro del equipo directivo del CAI Naranco. La finalidad de esta primera reunión es analizar las actividades desarrolladas, recoger la información disponible (“Fichas del Programa” y “Fichas Individuales”), e identificar las personas a entrevistar.</p>
<p>2. Análisis de la documentación existente sobre la experiencia, búsqueda de información sobre experiencias similares, y elaboración de “Guiones de Entrevista”. Estos guiones contienen aspectos relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Necesidades previas detectadas en el centro o programa de origen. – Criterios de selección de usuarios y actividades desarrolladas. – Resultados apreciados tras la participación en la acción. 	<p>2. Análisis de la documentación existente sobre la experiencia y elaboración de “Guiones de Entrevista”. Estos guiones contienen aspectos relativos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Necesidades identificadas por el centro o programa de origen. – Criterios de selección de usuarios y actividades desarrolladas. – Resultados apreciados tras la participación en la acción.
<p>3. Realización de entrevistas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Profesionales del CR Cabueñes. Se han analizado las necesidades previas de las personas y los resultados apreciados tras la experiencia. Se ha considerado requisito de participación el haber visitado a los usuarios en la Residencia Mixta, al objeto de poder comprobar los cambios producidos en cuanto a necesidades. – Profesionales de la Residencia Mixta. Se analizan las necesidades apreciadas en los usuarios a la llegada al centro y después de participar en las actividades desarrolladas. 	<p>3. Visita al CAI Naranco y Centros Sociales de Personas Mayores, para la realización de entrevistas con:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Profesionales del CAI Naranco, en las que se analizan las necesidades previas de las personas y los resultados apreciados tras la experiencia. – Personas con discapacidad, al objeto de estimar el grado de satisfacción de los usuarios con las actividades desarrolladas en los Centros Sociales Municipales y los cambios que ha supuesto la participación en la experiencia. – Trabajadores Sociales de los Centros Sociales de Personas Mayores, en las que se analizan las necesidades apreciadas en los usuarios antes y después de participar en la experiencia. – Personas mayores que participan con los usuarios del CAI en las actividades de los Centros Sociales Municipales. Esta tercera reunión nos permite conocer las diferencias observadas por los compañeros respecto a la situación inicial y actual de los usuarios del CAI.

Nuestro procedimiento DAFO se concreta en un contraste matricial en el que se contraponen las valoraciones de cada uno de los aspectos identificados y mediante el que comparamos las percepciones de los participantes sobre la experiencia, sus efectos y su satisfacción (en tanto que diagnóstico interno), con los elementos de efectividad externa asociados a las condiciones de la acción y a las tendencias observadas (en tanto que diagnóstico externo).

Síntesis de Resultados

Presentamos a continuación una síntesis de valor de acuerdo con el contraste de significados expresado por los profesionales de los centros participantes. Los mapas de significado que se muestran a continuación reflejan los puntos fuertes de la experiencia (negrita) y los aspectos que se considera pueden mejorar (gris).

“Programa de Realojamiento de personas con discapacidad en la Residencia de Personas Mayores Mixta de Gijón”

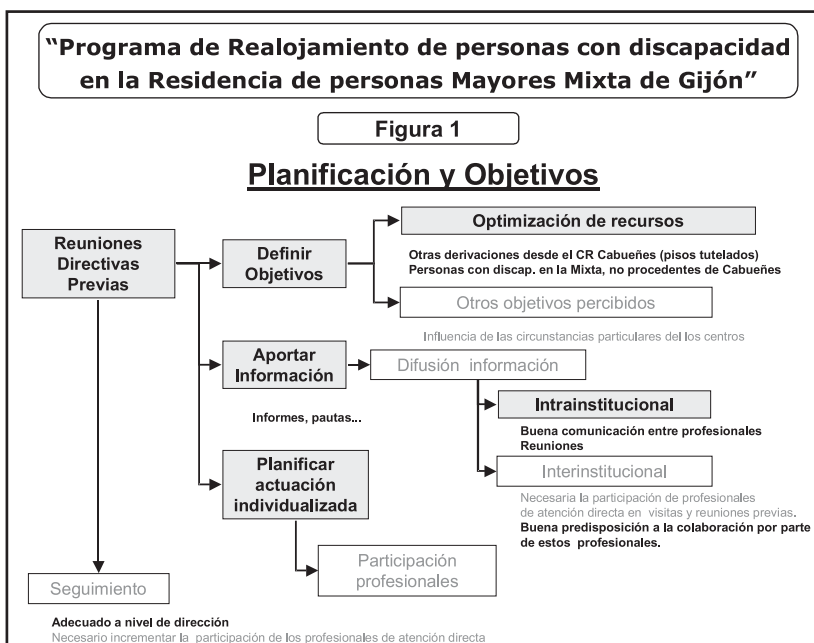
1. Planificación y objetivos

La existencia de reuniones, tanto previas como de seguimiento, por parte del equipo directivo y de algunos profesionales de los centros se considera un aspecto fundamental en el desarrollo de la experiencia, ya que permiten un conocimiento mutuo de los centros y facilitan algunos procesos básicos para la puesta en marcha de este tipo de acciones, tales como el intercambio de información o el establecimiento de objetivos y pautas de actuación.

La información aportada por el centro de origen se considera adecuada y suficiente, aunque se observa que los canales de difusión deben estar mejor definidos, tanto dentro de las instituciones, como entre ellas, ya que la información procedente del centro de origen no siempre llega a los profesionales que más la necesitan en el centro de destino.

La experiencia se considera adecuada para dar respuesta a las necesidades que aparecen en las personas con discapacidad cuando se van haciendo mayores. Responde a objetivos de participación social y optimización de recursos. No obstante, se percibe la influencia de otras circunstancias relacionadas con los cambios en los centros (procesos de reconfi-

Figura 1. “Programa de Realojamiento de personas con discapacidad en la Residencia de Personas Mayores Mixta de Gijón”. Planificación y Objetivos



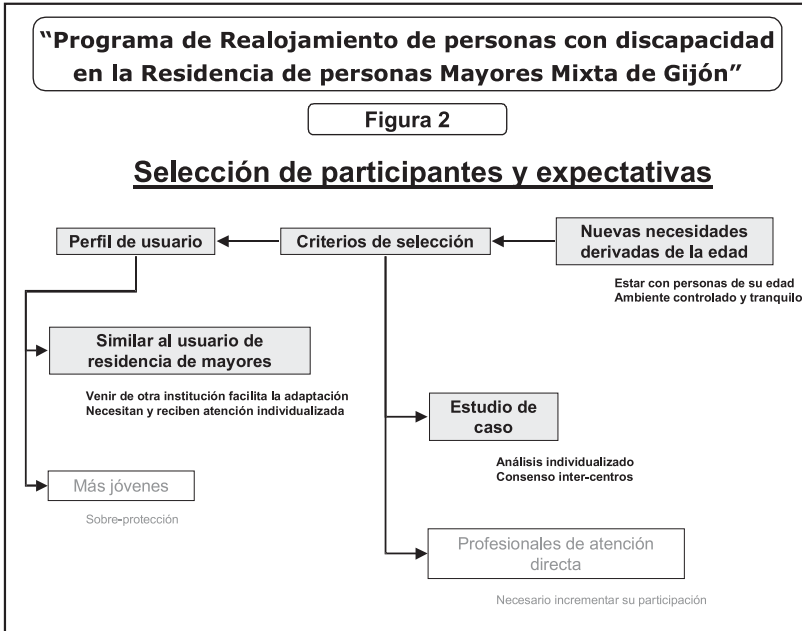
guración y transformación de los recursos), que no tienen una relación tan directa con objetivos de política social, si no con intereses de los propios centros.

La planificación de las actividades que se establece conjuntamente por las dos instituciones debería tener más en cuenta a los profesionales de atención directa, ya que son los que más información pueden aportar sobre los usuarios y quiénes más sugerencias pueden hacer sobre algunos aspectos del proceso de adaptación al nuevo recurso.

Estos profesionales de cuidados directos deberán, asimismo, tener una participación mayor en las acciones previas al traslado (visita de centros, conocerse entre sí, analizar los perfiles de los usuarios, etc.) y en las acciones de seguimiento, ya que son los que mejor podrían percibir los cambios producidos en los usuarios.

2. Selección y expectativas de los participantes

Figura 2. “Programa de Realojamiento de personas con discapacidad en la Residencia de Personas Mayores Mixta de Gijón”. Selección y expectativas de los participantes



Los usuarios que participan en esta experiencia responden a un perfil similar al de los residentes en centros para personas mayores y el hecho de proceder de otra institución favorece el proceso de integración, al estar ya habituados a las “rutinas” de este tipo de centros. Por su parte, el centro de destino está preparado para ofrecer a estas personas la atención individualizada que precisan; sin embargo, se aprecia cierto riesgo de que se produzcan situaciones de sobre-protección de estos nuevos usuarios por parte del resto de los residentes, situación fomentada por el hecho de ser más jóvenes.

El proceso de selección de los participantes resulta adecuado al realizarse mediante estudio individual de cada caso y con acuerdo de los centros. Este proceso, sin embargo, debería contar, también, con más participación de los profesionales de atención directa, ya que pueden aportar información muy valiosa sobre las características y personalidad de cada usuario.

El nuevo alojamiento reúne las características requeridas por las necesidades derivadas de la edad de las personas con discapacidad y ofrece un

entorno que favorece la relación con personas que tienen intereses más parecidos a los suyos que los jóvenes con discapacidad con los que convivan en el centro de origen.

3. Plan de intervención

Figura 3. “Programa de Realojamiento de personas con discapacidad en la Residencia de Personas Mayores Mixta de Gijón”. Plan de intervención



El proceso de incorporación al nuevo alojamiento es similar al seguido por cualquier otro residente, siendo recibidos por sus compañeros sin ningún problema y, aunque el nivel de interacción social no es muy alto, la convivencia y aceptación mutua son buenas. El centro de destino considera que estos residentes no son diferentes a los habituales y está en condiciones de ofrecerles una atención adecuada, no suponiendo ningún problema para el desarrollo de su trabajo diario.

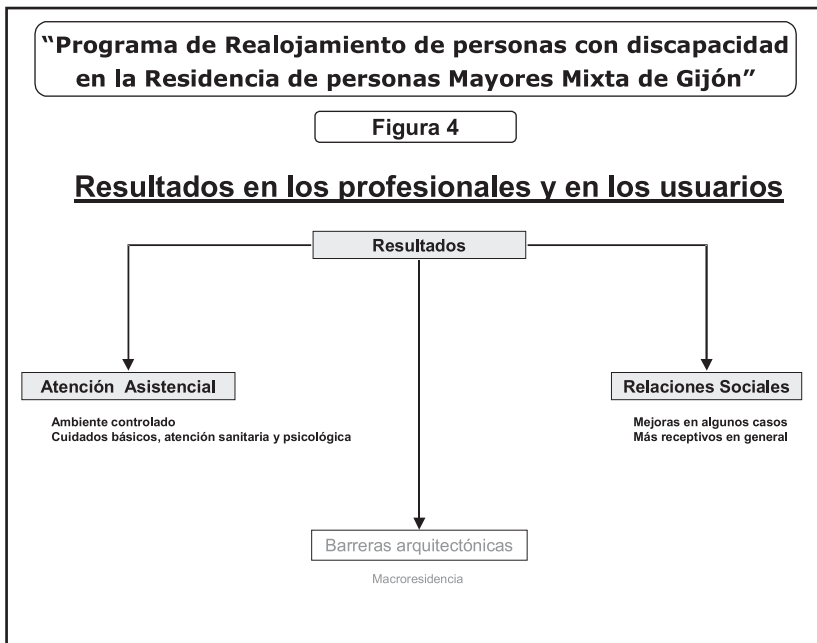
Destaca la buena predisposición de los centros para compartir información y organizar el plan de actuación de forma conjunta. Sin embargo, a pesar de esta buena predisposición, el proceso de colaboración necesita formalizarse más, dando mayor participación a los profesionales de atención directa, de

forma que puedan establecer líneas de comunicación más directas y operativas. También se considera necesaria la participación de estos profesionales en la realización de un seguimiento periódico, que ponga de manifiesto las mejoras obtenidas en la calidad de vida de las personas realojadas.

En relación a las actividades en las que participan estos usuarios en el nuevo centro, destaca el estudio individualizado que se hace sobre la adecuación de las actividades disponibles a las necesidades de cada persona (sistema de “tutoría”), aunque se debe de contar para esta tarea con el asesoramiento de los profesionales de cuidado directo del centro de origen.

4. Resultados en los profesionales y en los usuarios

Figura 4. “Programa de Realojamiento de personas con discapacidad en la Residencia de Personas Mayores Mixta de Gijón”. Resultados en los profesionales y en los usuarios



Las personas con discapacidad realojadas en la Residencia Mixta están bien atendidas a nivel asistencial y tienen cubiertas sus necesidades básicas (cuidados, atención sanitaria y psicológica) en un entorno más adecuado a su edad que en el CR Cabueñes. En algunos casos, ha mejorado la relación social con otros residentes cuyos intereses son más afines a los suyos que los

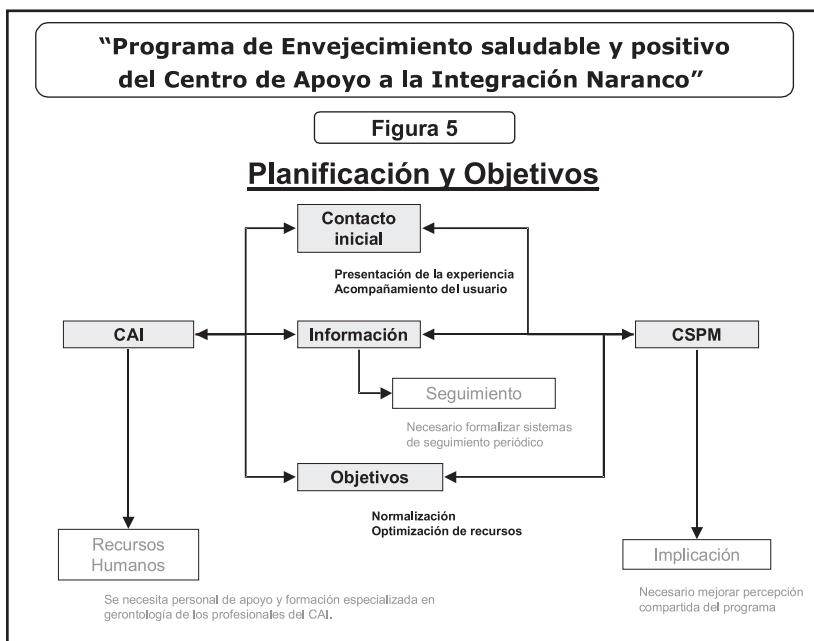
de los antiguos compañeros. Hay que precisar, no obstante, que el grado de interacción social siempre va a estar condicionado por la personalidad de los usuarios y que, si a veces no se produce, es por falta de habilidades comunicativas y/o sociales o por falta de interés de la propia persona, y no porque las condiciones del centro no sean favorables.

El edificio en el que residen los participantes en esta experiencia presenta barreras arquitectónicas propias de una macro-residencia, viéndose limitada su movilidad e independencia, situación que lleva a la consideración de la conveniencia de que estos realojamientos se hagan en residencias más pequeñas. Para muchos profesionales la residencia pequeña sería más adecuada ya que tendría más aspectos en común con el centro del que proceden estas personas; para otros, esto supondría disponer de menos recursos humanos.

“Programa de Envejecimiento Saludable y Positivo del Centro de Apoyo a la Integración Naranco”

1. Planificación y objetivos

Figura 5. *“Programa de Envejecimiento Saludable y Positivo del Centro de Apoyo a la Integración Naranco”*. Planificación y Objetivos



Se valora positivamente el contacto inicial establecido por el CAI Naranco para presentar la experiencia a los Centros Sociales, así como la información recibida sobre las características de los participantes y las recomendaciones de actividades más adecuadas para cada uno. No obstante, estos contactos iniciales deben completarse con visitas de seguimiento, de forma que los profesionales de ambos centros puedan revisar su información y trabajar conjuntamente a lo largo del proceso de adaptación.

Tanto los profesionales, como los participantes en la experiencia y sus compañeros de actividades en el CSPM, conocen y consideran adecuado el objetivo perseguido, es decir, la Normalización y Optimización de recursos; ya que esta experiencia permite a las personas con discapacidad acceder a los distintos recursos existentes en la comunidad, al margen del centro especializado.

El CAI Naranco ha hecho un gran esfuerzo para poner en marcha esta experiencia y se considera que para generalizarla se necesita una mayor dotación de recursos humanos, ya que en algunos casos, se precisa personal de apoyo y una formación especializada en gerontología de los profesionales implicados. Sólo de esta manera se puede garantizar un seguimiento adecuado de la acción y la puesta en marcha de talleres específicos para las personas mayores del CAI que no pueden participar en las ofertadas desde otros recursos.

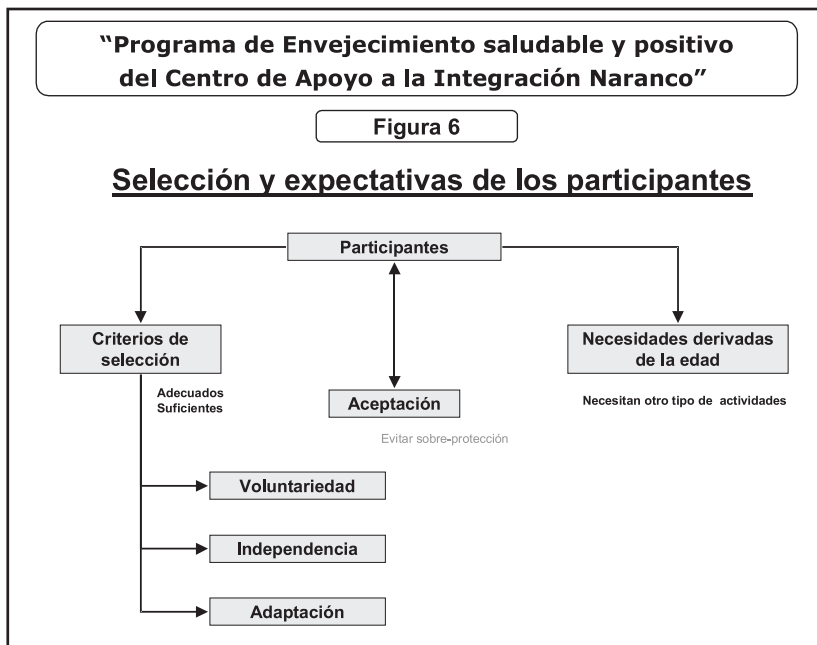
Tanto el equipo directivo, como los profesionales de los CSPM, manifiestan una predisposición positiva hacia la colaboración, pero en algunos casos no ven el programa como propio. Es necesario, también, abordar conjuntamente el diseño y desarrollo de la experiencia, ya que de esta manera se dispondría de más recursos humanos y materiales.

2. Selección y expectativas de los participantes

Se valora positivamente el que la propia persona manifieste su interés por acudir a las actividades de los Centros Sociales Municipales, así como la autonomía y la capacidad de adaptación a un nuevo entorno. Estos criterios se consideran suficientes para ser usuarios del Centro Social, no planteándose la necesidad de cumplir ningún otro requisito por el hecho de tratarse de personas con discapacidad.

Las personas con discapacidad, a medida que se hacen mayores, se encuentran menos motivadas por algunas actividades que se realizan en el centro y se vuelven más selectivas en sus relaciones sociales, al no encontrar temas de conversación con los más jóvenes por lo que se estima que estas personas necesitan un entorno más adecuado a su edad y un mayor abanico de actividades, sobre todo lúdicas.

Figura 6. “Programa de Envejecimiento Saludable y Positivo del Centro de Apoyo a la Integración Naranco”. Selección y expectativas de los participantes

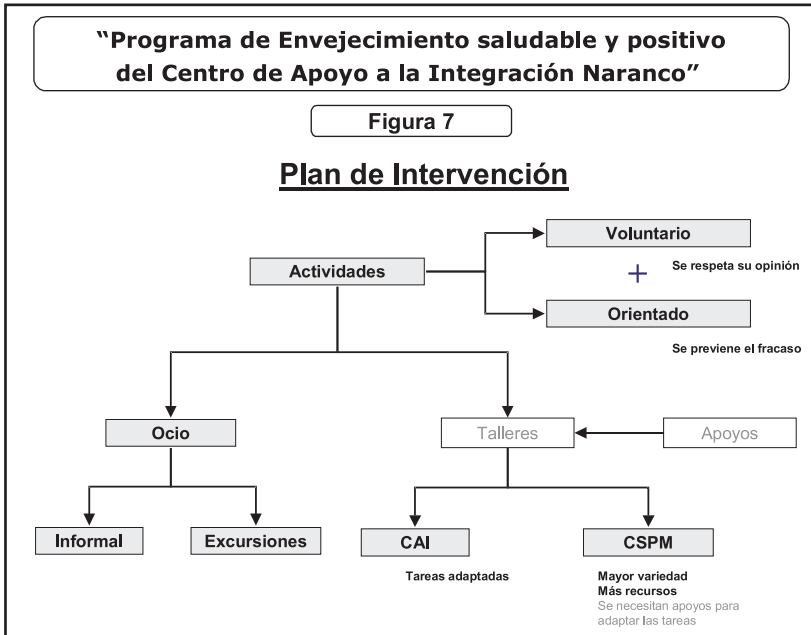


Tanto los profesionales de los Centros Sociales, como las personas mayores que acuden a estos centros, manifiestan plena aceptación de las personas con discapacidad como usuarios. Se considera que, al igual que ocurre con el resto de los usuarios, unos son más sociables que otros y en ningún caso se han producido rechazos ni han surgido problemas en el desarrollo de las actividades. Sin embargo, en algunos centros se observan conductas de sobre-protección, aunque en ningún caso se consideran excesivas o preocupantes, ya que para una persona mayor, ayudar a otra que tiene más dificultad en una tarea, sea por la razón que sea, también es una forma de sentirse útil.

3. Plan de intervención

Un aspecto muy valorado desde todos los puntos de vista es el hecho de que se respeten las preferencias de las personas, pero también se valora positivamente que los profesionales, tanto de un centro como del otro, asesoren a cada persona, orientándola hacia las actividades en las que es más fácil su adaptación, evitando, de esta manera, que se produzcan fracasos.

Figura 7. “Programa de Envejecimiento Saludable y Positivo del Centro de Apoyo a la Integración Naranco”. Plan de intervención



Fundamentalmente, estas personas quieren realizar otras actividades que no hay en el CAI, y prefieren realizar actividades de ocio, tanto informales, como leer el periódico, tomar café o jugar al billar, como organizadas, como es el caso de las excursiones.

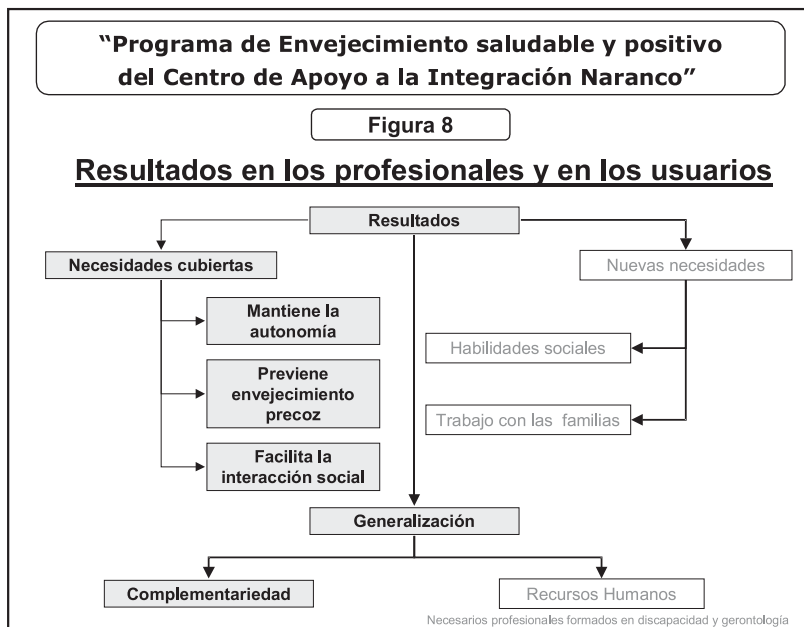
Cuando se les ofrece la posibilidad de participar en un taller, suelen preferir aquellos en los que han participado o participan en el CAI, ya que conocer el trabajo les proporciona más seguridad. En todo caso, valoran muy positivamente la variedad y recursos de los que disponen los Centros Sociales Municipales.

La presencia de estas personas en las actividades ofrecidas por los Centros Sociales no ha generado ninguna adaptación especial, ya que todos pueden seguir la actividad con más o menos ayuda por parte del monitor y de sus compañeros, si bien se aprecia que en algunas actividades, sería necesario contar con apoyos para que estas personas pudieran participar.

Las personas con discapacidad que participan en la experiencia manifiestan su satisfacción con el trato recibido por los trabajadores sociales y monitores del Centro Social al que acuden.

4. Resultados en los profesionales y en los usuarios

Figura 8. “Programa de Envejecimiento Saludable y Positivo del Centro de Apoyo a la Integración Naranco”. Resultados en los profesionales y en los usuarios



En general, esta experiencia es válida para cualquier persona con discapacidad que tenga suficiente autonomía para desplazarse hasta el Centro Social de su zona, o que disponga de apoyo familiar para ello, y que, además, tenga interés por participar en actividades diferentes a las que se realizan en el Centro de Apoyo a la Integración y en un entorno más acorde con su edad. Las principales necesidades que cubre esta experiencia en las personas con discapacidad son el mantenimiento de las habilidades de autonomía y vida independiente, la prevención de actitudes como el aislamiento y el incremento de las posibilidades de interacción social con personas de su edad.

Resulta importante tener la posibilidad de conocer a otras personas y hacer nuevos amigos, aunque el paso por la experiencia pone de manifiesto nuevas necesidades relativas a la carencia de habilidades sociales básicas (presentarse, entablar conversación,...) o la creación de falsas expectativas sobre sus posibilidades de participación e integración en determinadas actividades.

Otro aspecto en el que debe incidirse es en el trabajo con las familias, al objeto de aumentar su implicación en la experiencia, ya que pueden ser un apoyo fundamental.

Desde todos los ámbitos se ve factible la generalización de la experiencia bajo un enfoque de complementariedad de los dos tipos de recursos (Centro de Apoyo y Centro Social). Se entiende que el CAI es el centro de referencia desde el que se facilita la transición a otros recursos del entorno pero de una forma flexible, de manera que el usuario participe de los aspectos más positivos de cada uno de ellos mientras los necesite.

Conclusiones

Las experiencias analizadas mantienen un enfoque dirigido a incrementar la participación social de las personas con discapacidad en entornos de vida normalizada, en línea con lo indicado por otros autores (Millán, 2002), resultando éste innovador por cuanto consigue superar planteamientos obsoletos, como el de que las personas con discapacidad, en su proceso de envejecimiento, deben ser atendidas mediante recursos especializados debido a que presentan necesidades diferentes a las de las personas mayores sin discapacidad

La organización de estas experiencias ha permitido apreciar la mejora en la calidad de vida de las personas con discapacidad que han participado en ellas, entendiendo la calidad de vida como el grado de cobertura o satisfacción de sus necesidades percibidas (Fernández y Cabo, 1999). En concreto, se ha podido constatar que las personas con discapacidad, incluso aquellas que han pasado gran parte de su vida en centros específicos, pueden adaptarse sin grandes problemas a los recursos normalizados de atención a personas mayores, tales como Residencias y Centros Sociales, lugares en los que obtienen una respuesta adecuada a sus necesidades personales y en un entorno socialmente más enriquecedor.

Las experiencias desarrolladas provocan también cambios de actitud en los profesionales, tanto de los centros para personas con discapacidad, como de los centros para personas mayores, de tal forma que aquellos que en principio mostraban ciertas reticencias y dudas sobre el éxito de estas acciones, manifiestan en el análisis que los participantes se adaptan bien a los nuevos recursos y reciben una respuesta adecuada a sus necesidades.

También hemos podido constatar que, tanto los profesionales, como los usuarios habituales de los recursos normalizados para personas mayores,

desarrollan una percepción diferente de la persona con discapacidad después de haber participado en estas experiencias ya que, antes consideraban, básicamente, las limitaciones que produce la discapacidad y ahora, valoran más la capacidad e interés que tienen estas personas, siendo esta apreciación, por lo tanto, resultado de una visión social superadora de enfoques minusvalorantes y discapacitantes para la personas.

El análisis efectuado pone igualmente de manifiesto que la organización de experiencias de participación social de personas mayores con discapacidad requiere una planificación en detalle, bajo modelos de intervención colaborativa y que identifiquen objetivos y recursos disponibles para el desarrollo del proceso. La comunicación entre profesionales, su formación permanente, la participación de las familias y la difusión institucional de las experiencias constituyen, por lo tanto, elementos esenciales en el desarrollo de programas de transición.

Las acciones desarrolladas no requieren grandes adaptaciones, aunque toda acción de transición para personas con discapacidad debe cuidar especialmente los espacios en los que las personas se desenvuelven y también el apoyo que pueden brindar los especialistas de los centros de los que provienen. En este sentido, la adecuación de espacios residenciales y la organización de actividades especializadas a cargo de los profesionales de los centros de origen pueden enriquecer la actividad de participación social.

Resulta también importante que los usuarios se sientan partícipes directos de su transición, ejerciendo la autodeterminación en el sentido indicado por Lacasta, López y Tamarit (2001) y que la acción programada responda, como realmente ocurre en estas experiencias, a sus intereses y necesidades. El sistema de tutoría deberá no obstante objetivarse más, de manera que permita estimar los resultados personales de la acción en comparación con lo previsto y en especial, en lo referido a habilidades comunicativas y sociales.

Con vistas a la generalización de experiencias, somos partidarios de abordar un análisis complementario a éste de efectividad de los procesos, que contemple la eficiencia de las acciones en términos de coste-eficacia, de manera que pueda estimarse el esfuerzo, tanto personal como económico, que se asume institucionalmente con este tipo de acciones y programas.

Referencias

- Arostegi, I. (1999). Evaluación de la calidad de vida en personas adultas con retraso mental. En M.A. Verdugo Alonso y F.B. Jordán de Urríes Vega (Coords.), *Hacia una nueva con-*

- cepción de la discapacidad. *Actas de las III jornadas científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 405-414). Salamanca: Amarú.
- Fernández, S. (Dir.) (1999). *Analizando la Calidad de Vida*. Madrid: MTAS.IMSERSO.
- Fernández Fernández, S. y Cabo Pérez, J. (1999). Calidad de vida, calidad de servicio. *Minusval*, nº 121, 35-37.
- García Díaz, N. (Coord.) (1999). Observatorio de la Discapacidad. Calidad de vida, calidad de servicio. *Minusval*, nº 121, 35-42.
- Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (1997). *Clasificación internacional de deficiencias, discapacidades y minusvalías. Manual de clasificación de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid: Autor. [1980: Organización Mundial de la Salud]
- Instituto Nacional de Estadística (2000). *Encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud 1999. Avance de resultados. Datos básicos*. [Consultado en <http://www.ine.es/discapa/disctodo.pdf> el 16 de Noviembre de 2003].
- Janicki, M.P. (1987). Perspectiva general del envejecimiento y la deficiencia mental. Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre envejecimiento y deficiencia mental. Madrid: Real Patronato de prevención y de atención a personas con Minusvalía.
- Lacasta, J.J., López, A. y Tamarit, J. (2001). Manuales de buenas prácticas de FEAPS. Un proceso de calidad (o el esfuerzo de un sector por situarse en nuevos paradigmas. En M.A. Verdugo Alonso y F.B. Jordán de Urrés Vega (Coords.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida. Actas de las IV Jornadas Científicas de Investigación sobre personas con discapacidad* (pp. 537-580). Salamanca: Amarú.
- Millán Calenti, J.C. (Coord.) (2002). *Inclusión Socio-Laboral y Envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual*. A Coruña: Instituto Gallego de Iniciativas Sociales y Sanitarias. [Consultado en <http://gerontologia.udc.es/libros/pdf/InclusionSocioLaboral.pdf> el 30 de agosto de 2003]
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Borrado Final, versión completa. [Consultado en <http://imsersomayores.csic.es/documentos/documentos/clasificaciondiscapacidad.pdf> el 16 de Noviembre de 2003].
- Ramos Ibáñez, F. (2002). Perspectivas del envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual. En J.C. Millán Calenti (Coord.), *Inclusión Socio-Laboral y Envejecimiento en las personas con discapacidad intelectual* (pp. 220-244). A Coruña: Instituto Gallego de Iniciativas Sociales y Sanitarias. [Consultado en <http://gerontologia.udc.es/libros/pdf/InclusionSocioLaboral.pdf> el 30 de agosto de 2003]
- Rodríguez, C.G. (1994). *Envejecimiento y familia*. Madrid: Siglo XXI.
- Salvador Carulla, L., García Mellado, M.J., Romero López-Alberca, C. y Montero Aguilera, S. (1995). *Evaluación Psicosocial del Retraso Mental*. Madrid: IMSERSO.
- Schalock, R.L. (1997). Evaluación de programas sociales, para conseguir rendimientos organizacionales y resultados personales. En M.A. Verdugo et al. (Comps.), *II Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Libro de actas* (pp. 85-105). Salamanca: Universidad de Salamanca e IMSERSO.

Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales

Maribel García Gracia

Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados del análisis de 28 entrevistas en profundidad con tutores, coordinadores pedagógicos y directores de 9 institutos de secundaria y 19 centros de primaria, así como un total de 11 entrevistas a técnicos de educación y servicios sociales de diferentes distritos de la ciudad de Barcelona, en torno al fenómeno del absentismo escolar. Se analizan los discursos elaborados por los profesores y técnicos entrevistados en torno a la conceptualización y dimensiones del fenómeno, el papel de los centros y del profesorado ante el absentismo y las principales causas de interpretación del fenómeno. El artículo complementa la información obtenida con el análisis de diferentes tipologías de absentismo desarrolladas por diferentes municipios del área de Barcelona y finaliza aportando algunas propuestas básicas de acción¹.

Abstract

This article shows the main results of a research project based on 28 interviews in depth to the principal, tutors and others educational professionals of 9 secondary schools and 19 primary schools, and on 11 interviews to staff of local authorities (educational services and social services) in the city of Barcelona. The main issue studied is the absenteeism at school. We analyse the discourse made by teachers and professionals about how they conceptualise and measure the different dimensions of the absenteeism, how they think about the causes of it, what is their opinion about the role that teachers and schools should play. The article adds some typologies of absenteeism created in others municipalities in the metropolitan area, and finishes with some policy issues.

Introducción

Si bien en el lenguaje corriente el concepto de absentismo escolar remite a los alumnos que no asisten al centro o que abandonan la escolaridad obligatoria antes de término, en este texto profundizaremos en la interpretación del profesorado ante el fenómeno y en las causas no visibles del mismo. No basta con especificar los tipos de ausencias del aula o del centro más o menos persistentes, sino que es necesario ampliar el análisis del fenómeno hacia los factores de riesgo y las experiencias o condiciones que las promueven. La hipótesis de fondo es que existe un discurso dominante entre el profesorado en base al cual se interpreta el absentismo en clave de handicap (personal, familiar y social). En la génesis de este discurso encontraremos algunas de las razones que explican algunas conductas de inhibición ante el fenómeno. Luces y sombras en la interpretación del absentismo a través de las voces del profesorado.

¿Una nueva significación social del absentismo?

Históricamente la escuela ha generado diversas formas de desigualdad educativa y de exclusión, como el absentismo escolar, el abandono prematuro y la desescolarización². No obstante, la consolidación de la escuela de masas en nuestras sociedades y la prolongación de los itinerarios formativos de la mayor parte de los jóvenes supone un cambio substancial en la significación social del absentismo. La polarización de itinerarios formativos otorga una nueva significación social al absentismo y al abandono prematuro de la escuela. La exclusión de los procesos de aprendizaje es particularmente estigmatizadora, en un contexto en que las generaciones jóvenes están cada vez más formadas. Desposeídos de los recursos formativos y sociales necesarios para adaptarse a una sociedad cambiante y compleja, estos jóvenes no solo se presentan al mercado de trabajo sin una mínima credencial, sino con una señal negativa que sitúa a este colectivo en la vulnerabilidad laboral y social. Por ello, el absentismo y la exclusión escolar suponen una pérdida de oportunidades aún mayor que en períodos precedentes, donde la socialización laboral en el propio lugar de trabajo era aún posible.

La tecnificación de los trabajos, los cambios en la estructura productiva y su mayor complejidad hacen que las personas sin cualificación queden relegadas a espacios de marginalidad laboral e incluso social. En la actualidad, el proceso de socialización laboral en las empresas tiende a ser sustituido por discontinuidades, dentro de la precariedad: contratos temporales, altas tasas de movi-

lidad y variabilidad de empleos. Intensificación, precariedad y discontinuidad son realidades comunes en el mercado laboral. Por otro lado, las estructuras de socialización primaria y secundaria han sufrido importantes transformaciones. La familia, las relaciones sociales en los barrios y la socialización laboral directa en las empresas se han debilitado. La institución familiar se ha transformado profundamente, el tiempo destinado a la socialización familiar se ha reducido, muchos entornos residenciales no constituyen espacios de socialización, sino de aislamiento. En este contexto, de transformaciones, la escuela sigue siendo el espacio vital de la infancia y la adolescencia, el espacio de socialización por excelencia y el absentismo y el abandono escolar uno de los retos fundamentales de nuestros sistemas educativos.

Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo

El absentismo escolar a menudo se confunde con otras realidades escolares próximas como son “*la no-escolarización, la desescolarización y el abandono escolar*. A diferencia de la no-escolarización que suele producirse en las primeras edades, el abandono escolar y la desescolarización son problemáticas más presente en la escolarización de adolescentes entre los 12 y los 16 años. Aparentemente puede resultar difícil discernir cuando se pasa de una situación de absentismo a una situación de abandono y desescolarización. Mientras que las situaciones de absentismo suponen rupturas y discontinuidades, trayectorias de ausencias y reingresos a la escuela, el abandono o desescolarización supone una ruptura definitiva con la escuela, (habiendo superado o no la edad de escolarización legalmente establecida). Son alumnos que dejan de estar matriculados (desescolarizados), perdidos por el sistema de información estadística, o alumnos desconocidos por la escuela (*que han abandonado*). *Esta situación de no-escolarización, abandono y desescolarización* afectan particularmente a determinados grupos sociales: algunas familias en situación de marginación extrema, históricamente a la población gitana sub integrada, así como a familias transeúntes, nómadas, feriantes, etc.

No existen indicadores explícitos que permitan cuantificar estas realidades, puesto que las informaciones estadísticas disponibles sobre la escolarización descansan en una concepción estática y ofrecen únicamente datos sobre población matriculada por cursos (no existiendo datos sobre los flujos de alumnado). Sin embargo es posible una aproximación al número de *alumnos desescolarizados*, considerando la diferencia entre el número de población escolarizada para un determinado curso y el número de población esco-

larizada en el curso siguiente, una vez deducidas las repeticiones, la mortalidad por edades y la movilidad exterior, o bien, tener en cuenta la diferencia entre la población escolarizada para una determinada edad o curso y la población total en aquella edad o curso, según datos censales, obteniendo así la tasa de *alumnos no escolarizados*.

No obstante, el indicador anterior no predica respecto del absentismo. Además oculta errores técnicos: al no disponer de información sobre población no empadronada (familias nómadas, hijos de familias inmigrantes no escolarizados, etc) y no sustraer información sobre alumnado que repite curso. En el ámbito territorial se trata de un indicador estadístico distorsionado por la movilidad geográfica y la oferta y demanda educativa en el territorio. A nivel macroestadístico oculta el efecto de las desigualdades escolares en el territorio.

Por lo que respecta a las *tasas de absentismo* se trata de un indicador inexistente en los recuentos estadísticos oficiales. Esta tasa haría referencia al número de alumnos matriculados que no asisten al aula en un momento determinado y que no justifican su ausencia. La justificación de las ausencias merece una especial reflexión puesto que, como algunos estudios han puesto de manifiesto, no sólo depende de los procesos de negociación entre los adolescentes y sus familias, sino de prácticas de negociación entre éstas y los docentes, desigualmente compartidas (Geay, Rope, 2003)

A diferencia de la tasa anterior, la tasa de absentismo y de desescolarización es particularmente compleja al tratarse de un fenómeno dinámico que obliga a una contabilización y registro desde el centro escolar y el aula. La ausencia de criterios institucionales compartidos provoca que los registros de absentismo en los centros sean muy desiguales. En efecto, algunas escuelas e institutos contabilizan únicamente situaciones de absentismo crónico o de abandono escolar, otras consideran las ausencias reiteradas (a partir del 25% de faltas de asistencia no justificadas) otras contemplan todo tipo de ausencias, incluyendo ausencias esporádicas o puntuales no justificadas, incluso existe variabilidad de criterios a la hora de interpretar lo que son faltas aceptables. A menudo se omiten situaciones de *desafección escolar* y de *inhibición o extrañamiento* del alumno en el aula (García Gracia, M. 2001)

La ausencia de información sistemática desde la administración educativa contribuye a la invisibilidad del fenómeno. La complejidad en la cuantificación del absentismo es común a otros países de nuestro entorno como Francia, Alemania o Inglaterra. Como apunta Glasman (2003), los datos sobre el absentismo son tributarios no sólo de las prácticas del alumnado sino también del grado de movilización del profesorado y otros agentes educativos a lo largo de la cadena de detección, recuento e intervención sobre las distintas situaciones.

No se puede olvidar que el recuento final de la acción de esta cadena de detección y registro puede contribuir a enmascarar el fenómeno.

En unos primeros estudios estimativos, sin duda parciales, porque no se dan de forma homogénea en todos los centros, ni en todas las situaciones socioculturales, calculamos entre un 5% y un 10% el porcentaje de alumnos en edad escolar afectados por el fenómeno del absentismo, entre leve y crónico. Si bien el porcentaje anterior puede parecer aceptable o bajo, hay que pensar que es una media estadística por lo que en algunos centros y barrios el fenómeno, en sus distintas versiones, puede llegar a traducirse hasta en un 10-15% del alumnado, y en algunas situaciones más límite hasta un 50% del mismo, tal como hemos detectado en algunas zonas de ciertas ciudades del cinturón urbano de Barcelona. En este sentido, los estudios muestran como los fenómenos de desescolarización y abandono escolar son particularmente frecuentes en zonas económicamente deprimidas: zonas sub-integradas y en barrios con índices elevados de marginación y exclusión social.

Sin embargo, aún siendo éste un problema relevante, tanto desde el punto de vista escolar como social, hay otra cara invisible del absentismo, la de los alumnos que asisten al centro y a las clases pero que en ellas expresan una conducta de total pasividad hacia el aprendizaje por múltiples razones, sea por causas afectivas localizadas en su núcleo familiar, sea por razones de afectividad negativa hacia sus profesores, como recuerdo también negativo de su experiencia escolar previa, por dificultades de aprendizaje, o incluso por razones de salud o de tratamiento farmacológico, por razones distintas.

Así, el colectivo de los *alumnos pasivos* es un colectivo heterogéneo que puede alcanzar al 25 o incluso al 30% de los alumnos escolarizados en determinados centros. Otras tipologías inciden en la tipificación personal de los sujetos, desde el punto de vista psicológico o desde el punto de vista sociocultural. Nuestras investigaciones ponen de manifiesto que no son estas situaciones, ni las situaciones familiares, en sí mismas, los desencadenantes primarios del absentismo.

Dichas tipologías nos ayudan a saber el tipo de conducta, pero no son útiles para comprender por qué ciertos alumnos la desarrollan. Comprender el fenómeno nos urge, puesto que de ésta comprensión depende una intervención preventiva o correctora y paliativa de dicho fenómeno. En consecuencia, contemplamos las ausencias o situaciones de absentismo de hecho no como causas en sí, sino como indicadores y potenciales catalizadores de actitudes consolidadas de rechazo hacia los procesos formativos escolares. Ello significa que no podemos atribuir a todos los sujetos que experimentan situaciones de absentismo la situación de absentistas.

Habitualmente, los términos que en nuestro entorno se hallan más extendidos y que encontramos asociados al fenómeno del absentismo son los siguientes:

- *Alumnos pasivos*
- *Absentismo de aula y centro*
- *Absentismo*
- *Abandono (de la escolaridad)*
- *Desescolarización*
- *Alumnos invisibles o perdidos*

Son, como vemos, términos descriptivos, categorías de ausencias que, sin embargo, no constituyen una adecuada conceptualización del fenómeno. Para ello debemos avanzar un poco más, el absentismo debe ser contemplado como una respuesta reactiva del alumno ante una determinada situación escolar que rechaza, por las causas que sean, o como una conducta de rechazo que ciertos alumnos pueden expresar precisamente debido a su situación personal y familiar. Por lo tanto, el individuo absentista es el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza y este medio rechazado es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo. Dicha actitud de rechazo del alumno puede contar con una cierta aquiescencia o tolerancia por parte de su entorno familiar o social más próximo. Son las causas de esta actitud las que, en definitiva, nos aportarán alguna luz sobre las distintas caras del fenómeno.

Esta toma de posición nos llevará a tener en cuenta tanto al sujeto como a sus circunstancias personales y biográficas o a los medios educativos en los que se mueve, sean éstos el medio familiar, el grupo de iguales, o bien los medios institucionales. Un plan para atajar el absentismo debería contemplar las respuestas del individuo en estos tres medios, así como de enriquecerlos mediante diversas propuestas o programas sociales de intervención y tratar de flexibilizar el medio escolar.

Un fenómeno poliédrico

Los términos bajo los que se puede conceptualizar este fenómeno son diversos, porque son diversas también las causas y los tipos de manifestaciones del mismo. En el lenguaje corriente del profesorado se han adoptado diversas acepciones para definir los distintos grados de rechazo a los proce-

tos de escolaridad por parte de cierto alumnado. En general, el profesorado considera que el *abandono escolar* se produce cuando el rechazo es manifiesto y explícito durante significativos períodos temporales de escolarización, o *absentismo*, cuando el rechazo es, a la vez, menos evidente y el abandono de las aulas es más esporádico o irregular, etc. También suelen distinguir entre *absentismo de centro y de aula*, cuando las faltas a clase se producen en unas determinadas franjas horarias.

Una situación señalada por algunos entrevistados, todavía más grave, se da cuando el alumno está formalmente matriculado en un centro, su libro de escolaridad está archivado allí pero es un completo desconocido en el mismo. Naturalmente, en todos los casos anteriores no existe constancia de justificación alguna, por parte de los padres o de los tutores del escolar, que explique las razones de este abandono más o menos parcial o incluso total de la escolaridad.

Recientemente, en la literatura en inglés se habla de “*desafección*” para indicar aquellos alumnos que manifiestan una distancia afectiva muy importante con respecto al proceso de su escolarización, para subrayar los procesos de ruptura emocional con el proceso de formación institucionalizado.

Si bien el fenómeno absentista se atribuye normalmente al sujeto que lo origina, al que se va del aula o a quien no asiste al centro, también encontramos situaciones de desescolarización como resultado de la propia acción institucional de la escuela. Un primer ejemplo lo hallamos en la forma cómo se aplican las vigentes normas disciplinarias de centro, que en algunos casos suele producir *absentismo por exclusión*.

Aunque esta tipología de alumnado se puede confundir con los anteriores, entendemos que es de orden bien distinto en la medida que la aplicación de normas disciplinarias que pretenden controlar y sancionar mediante la exclusión del alumno del centro suele legitimar institucionalmente ciertas (auto) exclusiones, como muestra la siguiente cita extraída del discurso de un director de secundaria, a propósito de un alumno absentista (García Gracia, 2001).

“Se trata de un alumno rechazado de un instituto, expedientado y trasladado a la fuerza desde otro instituto, que ha llegado al nuestro. Esto es fruto de una sanción en la que se prevé la inhabilitación del alumno por faltas graves, por un expediente que conduce, al final, a la pérdida de la escolaridad en aquel centro. Entonces, la administración lo traslada a otro instituto” (IES 4).

Un segundo tipo de absentismo se da como resultante de los propios mecanismos administrativos de atribución de plazas escolares, tanto en la

escuela pública como en la escuela privada concertada, es decir, como consecuencia de una política educativa determinada. Cuando se conjugan un tratamiento institucional de las situaciones o las necesidades de cierto alumnado y determinadas situaciones familiares y sociales se suelen generar factores de riesgo o detonantes de la desescolarización, tal y como señala la profesora de un centro de primaria.

“Los centros de primaria garantizan la matriculación del alumnado a secundaria. Controlan la matriculación, pero en tres meses de vacaciones se rompe la dinámica de escuela y han de comenzar en un nuevo centro. Un lugar nuevo donde el alumno no conoce a nadie. En este territorio los padres hace años que no se pasan por la escuela, ni para comprar los libros. Hay muchos preadolescentes a los que les cuesta comenzar y continuar. A primaria el planteamiento era diferente, había la figura del maestro. Esto se rompe a los doce años” (CEIP 23).

Finalmente, determinados procedimientos burocráticos actualmente existentes para la formalización de la matrícula en los centros públicos de Secundaria Obligatoria, cuando se dan ciertas condiciones de marginalidad social en el alumnado, pueden generar otras tipología de absentistas, la de *los invisibles o “perdidos”*, alumnos que constan en las listas oficiales de matriculados pero que son desconocidos en el centro y que no siempre son contabilizados, tal y como ilustra el comentario de una directora de servicios sociales entrevistada, en la ciudad de Barcelona (García Gracia, 2001).

“En un estudio realizado desde servicios sociales en el año 97-98 constatamos el desfase que hay en la cuantificación del absentismo según datos facilitados por los institutos o por los servicios sociales. Por ejemplo, los alumnos matriculados que son absentistas totales, es decir, que no han llegado a incorporarse al instituto, no todos los institutos los contabilizan por considerar que están fuera de la escuela. También se daban casos de alumnos no matriculados en el instituto que estaban en la calle o bien integrados en un dispositivo de formación alternativo. Esta situación irregular afectaba a 45 alumnos en nuestro barrio” (TSS Z-3).

La ausencia de una conceptualización oficial lo suficientemente clara y rigurosa al respecto, hace que este fenómeno sea mucho más difícil de abordar, en primer lugar por su grado de complejidad y, al cabo, de invisibilidad, a la vez que propicia una disparidad de aproximaciones empíricas al fenómeno y a sus referentes. En efecto, el principal riesgo que se incurre es convertir algo tan complejo como este tipo de conductas en un fenómeno específico de cada uno de los distintos profesionales que intervienen en el campo

educativo y en la intervención social, algo que lo hace difícilmente inabordable en su complejidad.

La falta de políticas oficiales de apoyo a los centros y a los docentes, políticas que podrían traducirse en programas de acción social reconocidos o en profesionales especializados trabajando coordinadamente en programas específicos con los profesores de primaria y secundaria avalan actitudes “de silencio” entre algunos docentes. “*Si el problema es entre el alumno y yo, -vienen a decir ciertos profesores en el contexto de las actuales relaciones institucionales-, las cosas mejoran sustancialmente cuando estos alumnos no asisten a mi clase. Por lo tanto, no seré yo quien lamente su ausencia y lo vaya a buscar*”. Esta actitud silenciosa se traduce en una dificultad complementaria a la hora de evaluar las dimensiones reales del problema.

El absentismo como proceso biográfico e interactivo

Comprender el fenómeno del absentismo escolar requiere un planteamiento “holístico” que considere los condicionantes estructurales de las desigualdades escolares y una perspectiva micro sociológica e interactiva, entre sujetos y proceso de escolarización, que permita también comprender este fenómeno desde la subjetividad de los actores. Efectivamente, las trayectorias de absentismo, abandono y desescolarización no son independientes de la estructura social si bien desde una perspectiva biográfica cabe considerar los márgenes de libertad de decisión y elección individuales, más allá de las constricciones y condicionantes sociales y comprender estos procesos en un contexto socio político más amplio.

El absentismo escolar es un proceso dinámico, interactivo y heterogéneo. Resultado de una interacción de factores que se insertan en la biografía del individuo y evoluciona hacia nuevas situaciones. Su carácter heterogéneo viene dado por la interacción de factores de diversa índole, esto es, situaciones personales, familiares y escolares diversas, Así, no todas las situaciones de riesgo (condicionantes sociales y familiares) acaban configurando trayectorias de absentismo, ni todas las causas de absentismo pueden reducirse a los condicionantes del medio social o familiar, al estar condicionadas a su vez por las prácticas pedagógicas de la institución escolar y las experiencias escolares previas. El carácter extremo de algunos medios sociales y familiares contribuye a generar un discurso homogenizador en la interpretación del absentismo, tal y como ponen de manifiesto las voces de la mayor parte del profesorado, particularmente en la secundaria obligatoria. Como consecuencial, as trayectorias de absentismo y la identidad del alumno tienden a ponerse en el mismo nivel,

identificando absentismo y absentistas (bajo el paradigma normativo de la administración educativa). Desde los discursos institucionales los jóvenes absentistas son percibidos bien como víctimas de un medio social y familiar de “deprivación” o bien como un peligro para el orden público. En ambos casos son considerados como sujetos “cosificados”, esto es “objeto de intervención”, u “objeto a penalizar”, pero muy pocas veces son considerados sujetos con una identidad personal, en un medio social concreto, inmersos en una cultura específica y con una autonomía que les es propia.

La aproximación a la representación del absentismo desde la percepción del profesorado ofrece algunas claves interpretativas respecto a la ausencia de reflexión respecto a las dinámicas escolares como generadoras de absentismo y desafección escolar³. Efectivamente el análisis de los discursos del profesorado pone de manifiesto la existencia de un discurso dominante sobre el absentismo escolar, que descansa en el sustrato ideológico de la teoría del handicap en su versión *psicologista*,: (Problemas de rendimiento escolar, alteraciones psicológicas, problemas de salud mental) *cultural* (factores étnicos, déficits de socialización familiar, divergencias de valores familiares y escolares) y *social* (marginación social, pobreza extrema y desestructuración familiar). La interpretación que el profesorado hace del absentismo en clave de “handicap” se combina con las referencias normativas a la prolongación de la enseñanza obligatoria, lo cual permite a la institución escolar el “ahorro teórico” sobre sus propias prácticas, sirviendo de legitimación al principio de meritocràcia escolar y de coartada para la ausencia de reflexión auto-crítica.

Del análisis de los discursos se desprende una interacción entre absentismo, desmotivación y bajo rendimiento escolar: aquellos institutos con un mayor número de alumnos en situación de vinculación emocional negativa con la escuela, categorizados por el profesorado como alumnos “conflictivos”, son, al mismo tiempo, los que presentan unos porcentajes de absentismo más elevados (García Gracia, 2001). Ello no quiere decir que exista una relación de causalidad entre desmotivación o bajo rendimiento escolar y absentismo, pero sí cierta asociación entre variables. Una vez más los datos permiten cuestionar el papel de la institución escolar en la génesis y desarrollo de algunos procesos de absentismo.

Las voces del profesorado en la interpretación del absentismo

En su conjunto, el fenómeno del absentismo adquiere proporciones realmente significativas en la ESO⁴, particularmente a partir de segundo curso

(13 años) y de tercero, esto es, cuando el alumnado entra en una fase de mayor autonomía y de mayor necesidad de autoafirmación personal. Este apartado ilustra los principales ejes del discurso de los docentes en la interpretación del absentismo. El examen de estos discursos aporta algunas luces respecto de la complejidad de factores que intervienen en el fenómeno y la diversidad de perspectivas desde las cuales éste puede ser analizado. Estos discursos varían incluso en centros de primaria y secundaria⁵. Como ilustración usaremos algunos ejemplos extraídos de las entrevistas realizadas a profesorado de primaria y secundaria. En ellas se observa como, mientras el profesorado de secundaria tiende a atribuir el absentismo a los problemas de rendimiento y desmotivación escolar, el profesorado de primaria tiende a reflexionar respecto de la contribución de las prácticas escolares al absentismo y la necesidad de implicación del equipo docente, como pone de manifiesto la siguiente cita.

“Hay pocos niños a los que no le guste trabajar, pero claro, si lo saben hacer. Si les pones un trabajo que no saben hacer evidentemente generarán conflicto. ¿Por qué? Por que se aburren. Aquí trabajamos de forma individualizada. Los niños están contentos y los índices de conflictividad bajan mucho. El problema es que cuando este niño pasa a un instituto de secundaria, a un aula general con treinta alumnos, se pierde por completo. Evidentemente también incide el cambio de edad, es una edad más peligrosa y, evidentemente, aparece el conflicto” (CEIP 12).

Otros factores referidos son consecuencia de los efectos de estigmatización (*labelling theory*) que tienen lugar en el aula., resultado de un proceso de etiquetaje al que tanto puede contribuir el profesorado como el grupo de iguales (alumnado).

A veces el problema es que el niño o niña no se encuentra cómodo en el aula. A veces como resultado de una amenaza de un alumno mayor. Estos hechos para un niño pueden ser muy importantes. Por ejemplo, una niña que había tenido piojos dejó de asistir por largo tiempo porque unas niñas de la clase le dijeron que no volviera a la escuela. La madre pensaba que había sido la escuela quien había decidido que dejara de venir (CEIP14).

El profesorado de primaria entrevistado tiende a considerar, las condiciones de vida y la desigualdad social en la interpretación del absentismo: la debilidad de algunas estructuras familiares (aislamiento y privación material) carentes de intervención social, determinadas formas de subsistencia, como la venta ambu-

lante, o la movilidad geográfica para las cuales la escuela no tiene respuesta, problemas de *desestructuración afectiva, espacial, problemáticas familiares* asociadas a toxicomanías, marginación o delincuencia, etc. Los discursos de primaria recreados muestran interesantes reflexiones sobre la contribución de la escuela al aumento o disminución del absentismo. Entre los factores más referidos destacan la implicación del profesorado en el seguimiento del alumnado, la importancia del papel del tutor y la necesidad de adaptar los contenidos y objetivos educativos a la especificidad del alumnado del centro.

A estas razones deberíamos añadir otras no menos importantes. Las más significativas serían la falta de una concepción oficial del fenómeno y el enorme déficit de evidencias generadas por la investigación que lo hagan detectable y visible por parte de los propios profesionales y por los servicios educativos. Una teoría popular sobre el fenómeno es la sobreatribución del papel que juegan determinadas situaciones familiares en el mismo, ilustrada a continuación a partir de la voz del profesorado.

“Hay niños “que no llegan”, que tienen tan poca motivación en casa, con tan pocos conocimientos, un ambiente tan pobre y tan poco estimulante, y sobre todo un ambiente tan pobre que el currículum, claro, no llegan, porque todo su currículum oculto se ha de trabajar en la escuela. Algunos son de aquellos alumnos que, no es que no puedan mejorar sino que, son niños muy limitados, por un lado y por otro sería sorprendente esperar mucho de ellos” (IES 6).

El discurso dominante de los profesionales de la educación y de la intervención social son deudores de Las teorías del Handicap (*Cultural Deprivation*) y la desviación social, desarrollada por la sociología de la educación funcionalista en los años cincuenta (García Gracia, 2001). La siguiente cita es ilustrativa al respecto.

“Es un hecho frecuente y bastante generalizado que, a partir de los doce o trece años las nenas gitanas dejan de venir a la escuela. Sobre todo en familias con una cultura muy arraigada. Es más, puede haber una situación de aceptación cultural. Es difícil, no sabes si lo mejor es intervenir o no puesto que se puede llegar a producir tensiones y problemas de convivencia. Se da más entre las chicas pero también los chicos comienzan a ganarse la vida trabajando prematuramente en mercadillos... El profesorado sabe que ante determinados alumnos no logrará según que objetivos, con lo cual disminuyen sus expectativas. A estas alumnas se les exige menos. Esto pasa en zonas muy marginales, la problemática social es tan grande que hace que te replantees a la baja las expectativas con relación a la instrucción. Se produce una aceptación,

unas formas de hacer que pueden llegar a justificar que una chica de catorce años, como es gitana, deje de ir a la escuela, dicen: ya se sabe...” (IES 5).

Desde los supuestos teóricos del “handicap y la teoría de la desviación social” el absentismo escolar es interpretado como resultado de una orientación “particularista”, de determinados núcleos familiares a los que se considera “deficitarios”, respecto a las normas y valores de la escuela. Esta orientación escolar es interpretada como consecuencia de un sistema de valores, actitudes y expectativas escolares que dificultan la escolarización. Desde esta perspectiva se acentúa la dimensión normativa del absentismo y se culpabiliza al alumnado y las familias de las dificultades de su escolarización. Nuestra perspectiva teórica parte de la existencia de fundamentos estructurales objetivos de la diferenciación cultural y de la crítica al concepto de “cultura de la pobreza” al considerar el carácter primordial de las desigualdades socio-económicas y las desigualdades cualitativas entre las escuelas según territorios y públicos. Como señala Forquin⁶ (1985:201) El paradigma culturalista subyacente a la teoría del handicap no permite interrogar las desigualdades sociales existentes, ni la institución escolar, ni la contribución de las prácticas pedagógicas al éxito y el fracaso escolar. El autor referido añade que las pedagogías de la compensación han permitido el ahorro práctico y político de una transformación del sistema educativo. En el mismo sentido Plaisance⁷ añade que se ha pasado de un modelo psicológico y patologizante de la explicación de las desigualdades educativas a un modelo culturalista y sociologizante que, imputando las dificultades escolares de ciertas categorías de alumnos únicamente a las características culturales de su medio familiar, establece el “handicap” como una quasi-naturaleza o una propiedad substancial de las llamadas “clases desfavorecidas, olvidando que no hay “handicap” en sí, sino que solo la escuela y en las situaciones que impone la escuela es donde ciertos grupos parecen conocer dificultades de adaptación.

Un análisis más elaborado, en cambio, nos informa que estas situaciones son distintas entre sí y que constituyen un importante elemento contextual para el absentismo y, aunque en sí mismas se configuran como un factor de mayor riesgo en determinados casos, no pueden ser tomadas como un indicador predictivo del mismo. En la investigación empírica, particularmente anglosajona, se tiende a primar un enfoque basado en el análisis sistémico de los contextos personales, familiares y escolares en los que se produce el absentismo, bajo la influencia de variables socioeconómicas (precariedad económica y marginación social), tal y como demuestra Reid (1982) y otros. Otros estudios ponen de manifiesto que la influencia de las variables socioeconómicas ha tendido a sobredimensionarse por la concentración de

alumnos provenientes de entornos desfavorecidos en determinadas escuelas, aunque los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos no son los únicos afectados. Si bien es más fácil para el alumnado proveniente de un medio social favorecido corresponder a los criterios escolares, dado el capital cultural de sus familias (Duru-Bellat & Van Zanten, 1992) algunas investigaciones muestran que el absentismo y el abandono escolar son también una realidad entre los jóvenes provenientes de familias de clase media. Las experiencias escolares son uno de los grandes factores predictivos del absentismo y el abandono. En este sentido la escuela puede ser tanto un factor de protección como aumentar el riesgo al absentismo: el clima y la organización escolar pueden tener, asimismo, una influencia sobre el absentismo.

En definitiva, el absentismo, como fenómeno, se configura en relación con varias dimensiones. En la tabla siguiente sintetizamos las razones de esta complejidad:

Tabla 1. *Rasgos que caracterizan el fenómeno del absentismo*

-
1. Es un fenómeno variable y heterogéneo
 2. Depende de dinámicas de carácter interactivo, en relación con ciertos profesores, con ciertos iguales, con cierta noción de aprender, con ciertas normas escolares, enraizadas en la experiencia escolar del alumno
 3. Es una respuesta biográfica, individual, connotada socioculturalmente
 4. Es un fenómeno de respuesta, de resistencia activa del sujeto hacia un medio institucional que no acepta o que acepta poco, por razones diversas.
 5. Depende del capital afectivo familiar del sujeto
 6. Depende del tipo de funcionamiento institucional y de las políticas sociales existentes
 7. De carácter dinámico
 8. De carácter multiforme
 9. Condicionado por las desigualdades socio-económicas, si bien estas no tienen un carácter determinista
-

Tipologías institucionales de absentismo y perspectiva subyacentes

Existe una gran disparidad de tipologías de absentismo en función de los enfoques de los distintos agentes que intervienen ante el fenómeno. Analizamos a continuación algunos de los indicadores frecuentemente establecidos por los centros educativos y los indicadores de diferentes municipios puesto que constituyen una fuente relevante de análisis sobre el concepto de absentismo en la actual cultura docente y en los distintos municipios que han

desarrollado planes de actuación contra el absentismo. Utilizaremos tres tipos de ejemplos, extraídos de fuentes directas e indirectas.

Tipología de alumnos absentistas según los centros educativos

La siguiente es un ejemplo de las tipologías del fenómeno del absentismo usado en la actualidad por distintos centros de secundaria en el área de las comarcas de Barcelona. La descripción más detallada de esta tipología, así como sus diversas variaciones, la podemos analizar en el Cuadro n.1 del anexo.

1. Esporádico de aula
2. Impuntual de aula y centro
3. Recurrente o periódico regular centro y / o aula
4. Desescolarización limitada o absentismo crónico
5. Desescolarización

Como vemos, las categorías empleadas sirven para administrar las faltas cometidas por los alumnos, tipificándolas en función del tiempo de su ausencia en el centro. Sin embargo, de dichas categorías no se puede deducir ningún análisis del fenómeno ni, por consiguiente, ninguna posibilidad de actuación sobre el alumno que no sea normativa o de carácter disciplinar. Todas las categorías inciden en la tipificación en las conductas de ausencia física del centro, pero en ningún caso se contempla la ausencia emocional o actitudinal de tantos alumnos en las aulas, una actitud que en muchas ocasiones es el principio de la futura ausencia física.

Tipologías según protocolos de diversos municipios del área de Barcelona (García, 2001)

El examen de los protocolos diseñados por diversos municipios del área de Barcelona que han desarrollado iniciativas respecto de este fenómeno nos permite una aproximación a los criterios empleados en la definición del fenómeno del absentismo escolar⁸.

La mayor parte de los programas Municipales contra el Absentismo desarrollan protocolos en los que, de una u otra forma se define el absentismo, se establecen tipologías y diseñan intervenciones. En muchos casos éstas presentan cierta imprecisión en la cuantificación y cualificación de las ausencias⁹. Como puede verse en el cuadro 2 (anexo) las categorías establecidas se desarrollan sobre la base de criterios descriptivos, no siempre operativos, y en algu-

nos casos incluye criterios valorativos y la combinación de criterios. Además, las categorías no son siempre excluyentes ni suficientemente definidas, por ejemplo, en algunos protocolos se incluye la población desescolarizada y no escolarizada, mientras que en otros no, las diferencias entre absentismo puntual y esporádico no están claras, como tampoco las diferencias entre absentismo regular o intermitente o entre absentismo crónico y el abandono. La arbitrariedad de cada municipio en la definición operativa del absentismo hace que las tipologías no sean extrapolables ni comparables entre territorios.

Es característico de estos programas desarrollar un circuito de intervención en base al cual se describen las diferentes fases de actuación. La primera fase es la detección (a cargo del centro educativo, generalmente) seguida del diagnóstico y la primera intervención (donde se evalúa la situación y se adoptan medidas de intervención), que en primer término pasan por la citación a la familia. El circuito establece, por lo general, un seguimiento de los casos detectados y la derivación hacia servicios sociales u otras instancias externas a la escuela, según situaciones. La lógica subyacente a este modelo se base en la metodología de estudio de casos, sin posibilidades para una intervención preventiva ni formativa integrada. Por otro lado el proceso descrito tiende a burocratizarse y a dilatar los tiempos de la intervención.

Con relación a las áreas de la administración impulsoras de estos protocolos de detección e intervención son, mayoritariamente, las áreas de Servicios Personales y Educación de la Administración Local, siendo común que sea únicamente un área la que desarrolla el proyecto de intervención, mientras que el trabajo interdepartamental (de la misma administración o entre la administración local y la administración educativa) es poco frecuente. La ausencia de coordinación y de liderazgo compartido es también común a otros territorios y comunidades autónomas, como se ilustra con la siguiente cita extraída del Informe del defensor del pueblo Andaluz (1999):

“Uno de los principales problemas detectados en los programas analizados es la inexistencia de un criterio común en lo que se refiere a cuales deben ser las administraciones intervinientes. Así, en unas capitales intervienen de forma coordinada las administraciones educativa, social y local, mientras que en otras sólo intervienen algunas de estas administraciones. También existen capitales en las que, participando todas las administraciones competentes, cada una actúa de forma aislada, sin que exista una adecuada coordinación ente las mismas”.

La falta de implicación activa del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya también ha sido señalada por el “Síndic de Greuges”, en su informe para el año 2000¹⁰.

Las conclusiones más importantes que emergen del examen de las tipologías analizadas serían las siguientes:

- Los criterios de tipificación más generalizados que se siguen empleando son de corte administrativo.
- En ningún caso se contempla la ausencia emocional o actitudinal de tantos alumnos en las aulas, una actitud que en muchas ocasiones es el principio de la futura ausencia física.
- Dichos criterios reflejan las conceptualizaciones enraizadas en opiniones y creencias más o menos fundadas, o más o menos empíricas, de los participantes en los grupos que establecen dichas tipologías.
- Reúnen criterios muy diversos y confeccionados desde perspectivas e intencionalidades diferentes, aunque son predominantemente descriptivos y normativos.
- Dichos criterios tienden a centrarse en las conductas y situaciones personales de los sujetos, no en las causas de las mismas y en los factores de riesgo que las pueden originar.
- Asimismo tienden a generar atención personal a los sujetos, pero que no siempre inciden en su formación en las condiciones de máxima normalización posible.
- Estas tipologías dejan a los distintos equipos sin criterios de intervención pedagógica ni de coordinación en sus respectivas actuaciones.
- Tienden a desarrollar acciones más reactivas que proactivas, de prevención de los factores de riesgo.

En su conjunto, dichas tipologías denotan la ausencia de una conceptualización del fenómeno que sea autónoma de la necesaria función de control administrativo sobre el alumnado, así como una ausencia de contraste en relación con datos y evidencias provenientes de aproximaciones relevantes, que tiendan más a prevenir que a paliar las situaciones dadas.

A modo de conclusión: propuestas básicas de acción

La orientación que emerge de todo lo que acabamos de apuntar es que las respuestas a este problema deben orientarse preferentemente a las condiciones en que se produce el absentismo y no tanto a los absentistas en sí. Las situaciones de riesgo son susceptibles de ser afrontadas y aún de hacerlo con éxito en la medida que las acciones se especialicen en función de las diver-

sas situaciones y se deje de abordar el problema de una forma genérica y sólo focalizada en los individuos. En definitiva se trata de ampliar las oportunidades educativas de los alumnos para que puedan ejercer una ciudadanía activa y responsable y garantizar unos derechos educativos fundamentales.

Las acciones a emprender se fundamentarían en los siguientes referentes:

- El absentismo no es un fenómeno que pueda o deba ser abordado homogéneamente, puesto que es un concepto-saco que engloba un tipo de respuesta originado en causas muy diversas.
- El absentismo debe ser abordado a partir de incidir en sus causas, localizadas en los diversos factores de riesgo
- El absentismo no debe ser visto como una simple ruptura de las normas institucionales, por lo que no necesariamente nos hallamos ante un problema normativo o de disciplina, aunque deban establecerse claramente determinadas reglas de control
- El tratamiento del absentismo no debe focalizar en el alumno como problema. Al contrario, defendemos el punto de vista de que el alumno reacciona de modo *absentista* ante la realidad en la que se encuentra.
- El absentismo supone un proceso de ruptura del individuo con un determinado entorno. Dicha ruptura “juega” un papel de autoafirmación ante “los otros” en la legitimación que realiza el individuo de su propia conducta.
- Dicha ruptura puede ser analizada en términos de “*elección racional*” por parte del propio individuo en relación con la recuperación de su autoestima. Es decir, elige la opción que le proporciona mayor autoestima a menor coste.
- Esta ruptura lo es con un “medio”, el escolar, en el que las circunstancias afectivas juegan un papel notable. Así, las relaciones personales, las normativas institucionales, la flexibilidad o no de los espacios y de las propuestas formativas juegan un papel preponderante como “*entornos de prevención*” o, por el contrario, como “*entornos de precipitación*” de las conductas absentistas.
- En la medida que dichas causas que favorecen el absentismo son complejas, el tratamiento de ellas en los centros no puede reducirse sólo a un profesor, sino que a partir de la relación que se establece en una clase, se deben incorporar sucesivamente distintas esferas de acción preventiva en el tratamiento del problema: el equipo de nivel, de ciclo, el equipo de apoyo psicopedagógico y la coordinación pedagógica, los servicios educativos externos, los servicios sociales del territorio, etc.

- En la medida que la “respuesta” absentista del alumno es interpretada en términos de reacción a unas determinadas condiciones de escolarización, dichas condiciones deben ser examinadas y reelaboradas con el fin de anticipar la manifestación de conductas absentistas.
- En el plano de la coordinación de la intervención municipal (local) se impone la necesidad de potenciar *el trabajo en red de los profesionales educativos que trabajan en el interior del Sistema Educativo* reglado con los profesionales educativos que trabajan en el territorio y los correspondientes servicios sociales, en una acción concertada.
- También cabe potenciar o incrementar los contactos entre centros educativos y las corporaciones empresariales, deportivas, sociales, etc., radicadas en el territorio, o en el entorno urbano del centro en el que se localizan los factores de riesgo, con el fin de abrir oportunidades de colaboración en la formación de cierto tipo de alumnado.
- Para los casos de abandono o de desescolarización grave, una de las formas de abordar el tratamiento individual/ familiar de los casos de absentismo podrá ser a través del denominado “*contrato de formación básica*”, un compromiso formal, articulado localmente entre los servicios educativos y los alumnos en edad de escolarización obligatoria, para incrementar la efectividad de las actuaciones preventivas realizadas con aquellos y sus familias¹¹.

Referencias

- Blaya, C. (2003). *Absentéisme des élèves: recherches Internationales et politiques de prévention*. Rapport de recherche. PIREF, Janvier 2003. Policopiado.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Ed. Morata
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia
- Cf: Geay, B. y Rope, F. (2003). L'espace sociale de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles: policopiado.
- Duru-Bellat & Van Zanten (1992). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Colin, 233 pp.
- Fernández Enguita (1988). El rechazo escolar. ¿Alternativa o trampa social? En *política y Sociedad*, 1, 23-34.
- Forquin (1985). El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito y origen social. *Educación y sociedad*, 3, 177-224.
- Glasman, D. (2003). Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation. *VEI- Enjeux*, 132, avril.
- Geay, B. y Rope, F. (2003). L'espace sociale de la déscolarisation. Trajectoires invisibles et méconnaissances institutionnelles.

- García, M. (2001). *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides: El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis doctoral. UAB.
- Plaisance, E. (1972). Echec scolaire. Echec de l'écopier ou échec de l'école? *Raison Présente*, 23 julio- agosto-septiembre (21-41).
- Reid (1981). Alienation and persistent school absenteeism. *Research in Education*, 26, 31-40.
- Rist, R. Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetaje. *Educación y Sociedad*, 9, 179-190.
- Rué, J. (Coord.) (2002). *Las voces de los alumnos absentistas*. Proyecto "La mejora del éxito escolar", con el apoyo de la Diputació de Barcelona.
- VV.AA. (1996). Jornades sobre l'absentisme escolar. Cicle de Regidors d'Educació. Àrea d'Educació. Diputació de Barcelona, octubre de 1996.

Notas

- ¹ El artículo presenta algunos resultados de mi tesis doctoral. Titulada "*Absentisme escolar en zones socialment desfavorides: El cas de la ciutat de Barcelona*". Tesis doctoral. UAB.
- ² Las funciones selectiva y de reproducción cultural de la escuela han sido examinadas por la sociología de la educación de los años setenta del pasado siglo. Bien por limitación de la oferta educativa, por las reglas de progreso académico, por el carácter arbitrario de la cultura escolar (Bourdieu: 1977) o por las formas de transmisión cultural y por la proximidad o distancia entre los modelos de socialización escolar y familiar (Bernstein: 1993).
- ³ (García Gracia, M: 2001).
- ⁴ Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- ⁵ Un examen detallado al respecto puede verse en García Gracia, M. 2001, Tesis doctoral. Op cit).
- ⁶ Forquin (1985) "El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito y origen social!" a *Educación y sociedad*, núm. 3, pp. 177-224.
- ⁷ Plaisance E (1972) "Echec scolaire. Echec de l'écopier ou échec de l'école? *Raison Présente* núm., 23 julio- agosto-septiembre (21-41).
- ⁸ Un análisis más detallado puede verse en García, M. 2001, (Op cit, pág. 70-80). El análisis se nutre de los trabajos realizados por el área de Educación de la Diputación de Barcelona. (Cf: VVAA "Jornades sobre l'absentisme escolar. Cicle de Regidors d'Educació". Àrea d'Educació. Diputació de Barcelona, octubre de 1996.
- ⁹ Podemos observar que la tipología resultante guarda un gran paralelismo con la comentada anteriormente.
- ¹⁰ Síndic de greuges de Catalunya "Informe 2000" BOPC, núm. 165, Barcelona, 27 de març del 2001, p. 24, Primera parte.
- ¹¹ Inspirado en la noción de "*contrato social*", contenido en el PROYECTO CONTRA EL ABSENTISMO ESCOLAR EN LA ZONA NORTE DE GRANADA. MEMORIA DE EJECUCIÓN. Diseño del Proyecto para el curso 97/98 sobre un Plan de absentismo escolar. Oficina del Defensor del Pueblo de Andalucía.

Michel Foucault, pensador, intelectual específico y profesor universitario comprometido

Juan Pastor Martín y Anastasio Ovejero Bernal*

*Universidad de Oviedo, *Universidad de Valladolid*

Resumen

En este artículo trataremos de acercarnos a uno de los personajes más notables e influyentes del pasado siglo: Michel Foucault, filósofo, psicólogo, escritor, periodista y, ante todo y sobre todo, profesor universitario. Michel Foucault es un personaje ciertamente poliédrico: activista político, historiador (de la locura, de la clínica, de la prisión, de la sexualidad), arqueólogo (del saber), analista (del discurso y de las relaciones de poder), psicólogo (genealogía de la subjetividad) y filósofo: filósofo de la modernidad... y de la postmodernidad, filósofo estructuralista... y postestructuralista, filósofo del poder... y del sujeto. Estas páginas son un intento de arrojar algo de luz al “misterio Foucault”, presentándolo como un “pensador” (problematización como método foucaultiano), como un intelectual (específico), como un militante (político) y, fundamentalmente, como un (profesor) universitario. Lo que pretendemos en este artículo, en definitiva, es ofrecer algunas claves para interpretar la obra de un autor extraordinariamente fértil para el ámbito de la educación (Ovejero y Pastor, 2001).

Abstract

In this article we will try to approach one of the most outstanding and influential characters of the past century: Michel Foucault, Philosopher, Psychologist, Writer, Journalist and above all (university) Professor. Michel Foucault is certainly a versatile; political activist, Historian (of madness, sexuality, imprisonment and clinic), Archaeologist (of knowledge), Analyst (of discourse and power relations), Psychologist (Genealogy of subjectivity) and Philosopher (of Modernism... and Post-modernism, of Structuralism... and Post-structuralism, of power.. and the subject). These pages are and attempt to shed some light upon the “Mystery Foucault”, presenting him as a thinker (Problematisation as the foucaultian method), as a intellectual (specific), as a militant (politic) and mainly as a university professor. What we expect with this article, eventually, is to offer some keys to interpret the works of an extraordinarily fertile author in the field of education.

¿Quién es Foucault?

“Creo haber sido localizado una tras otra, y a veces simultáneamente, en la mayoría de las casillas del tablero político: anarquista, izquierdista, marxista ruidoso u oculto, nihilista, antimarxista explícito o escondido, tecnócrata al servicio del “gaullismo”, neoliberal. Un profesor americano se lamentaba que se invitara a los Estados Unidos a un criptomarxista como yo, y fui denunciado en la prensa de los países del Este como un cómplice de la disidencia. Ninguna de estas caracterizaciones es por sí misma importante; su conjunto, por el contrario, tiene sentido. Y debo reconocer que esta significación no me viene demasiado mal.” (Foucault, 1999d, p. 355). ¿Quién es, entonces, Michel Foucault? Difícil cuestión para aquéllos que, como nosotros, no hemos tenido la oportunidad de conocerle personalmente, para aquéllos que hemos accedido a él a través de sus escritos y de su pensamiento. Pero ocurre que el pensamiento foucaultiano es un pensamiento vivo y, por ello mismo, incómodo e insatisfecho, un pensamiento que constantemente se está reconstruyendo críticamente a sí mismo. Y al reconstruirse, destruye nuestras evidencias acerca de él. Y es que cuando parece que comenzamos a entender a Foucault, éste nos sorprende de nuevo; cuando parece que ya empezamos a atisbar una respuesta, nos cambia por completo la pregunta.

Una de las personas que mejor ha sabido entender “el misterio Foucault” es, creemos, Tomás Ibáñez: “*Foucault nos decía que nunca había que dar nada por definitivo, que no había que dar nada por sentado y que, cuando nos empezábamos a instalar cómodamente en la seguridad de que algo estaba por fin claro, en la seguridad de que algo era evidente, ese era, precisamente, el momento en el que nuestra capacidad misma de pensar estaba corriendo el mayor peligro*” (Ibáñez, 1996, p. 44). Y añade (p. 45): “*De alguna manera, Foucault nos obligaba a abandonar lo que habíamos constituido como una evidencia y no nos quedaba más remedio que volver una vez más a la incómoda tarea de pensar*”. Por lo tanto, no es Foucault el contradictorio, sino que lo es la propia actividad de pensar, pues, de acuerdo con Ibáñez: “*Decía Foucault que lo propio del pensamiento, del pensamiento vivo, productivo es que después de ejercitarse, cambia, necesariamente, a quién lo ha ejercitado. Es decir, pensar es cambiar de pensamiento*” (1996, p. 55). En definitiva, sostenemos con Blanchot (1988) que Foucault es un “hombre en marcha”. Y es que, como escribe el propio Michel Foucault (2001b, p. 142): “*No creo que sea necesario saber exactamente lo que soy. En la vida y en el trabajo lo más interesante es convertirse en algo que no*

se era al principio. Si se supiera al empezar un libro lo que se iba a decir al final, ¿cree usted que se tendría el valor para escribirlo? Lo que es verdad de la escritura y de la relación amorosa también es verdad de la vida. El juego merece la pena en la medida en que no se sabe cómo va a terminar”.

Foucault nunca fue previsible, pues nunca buscó legitimar lo que ya era, sino que, por el contrario, siempre persiguió cuestionarse críticamente a sí mismo pensando de otra manera distinta; he aquí el camino por él elegido para marchar. *“En cuanto al motivo que me impulsó, fue bien simple. Espero que, a los ojos de algunos, pueda bastar por sí mismo, se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena de practicar con cierta obstinación: no la que busca asimilar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimiento y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibe distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando (...) ¿Qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica– sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? ¿Y si no consiste, en vez de legitimar lo que ya se sabe, en emprender el saber cómo y hasta dónde sería posible pensar distinto? (Foucault, 1998, pp. 11-12) Por tanto, no debería preocuparnos nuestra incapacidad para situar a Foucault. “Es verdad que no me gusta identificarme y que me divierte la diversidad de juicios y clasificaciones de los que he sido objeto. Algo me dice que, finalmente, se me habría debido encontrar un lugar más o menos aproximativo tras tantos esfuerzos en direcciones tan variadas, y como evidentemente no puedo sospechar de la competencia de cuantos se enredan en juicios divergentes, como no es posible cuestionar su distracción o su toma de posición, hay que ver en su incapacidad para situarme, algo que tiene que ver conmigo.” (Foucault, 1999d, p. 355). Y es que quizás deberíamos comenzar por no preguntarnos quién es Foucault. “Más de uno, como yo sin duda, escriben para perder el rostro. No me preguntan quién soy, ni me pidan que permanezca invariable.” (Foucault, 1983a, p. 29).*

Foucault cuestiona lo evidente a través de un cuestionamiento crítico de sí mismo. Toda su vida filosófica supone una interrogación constante, donde Foucault se está cuestionando, una y otra vez, qué puedo ver, decir y pensar; qué puedo hacer, sentir y desear; por qué puedo luchar; a qué poderes puedo oponer resistencia; cómo puedo oponer resistencia; cómo puedo vivir; quién soy, en definitiva, hoy, aquí y ahora; qué ocurre en este hoy en el que

vivo; cómo he llegado a ser quien soy; en quién me puedo llegar a convertir; cómo puedo ser y pensar de forma distinta... Su vida filosófica es un ejercicio de pensamiento crítico, ante todo, sobre su propia experiencia como Michel Foucault. Y es que la obra de Foucault no puede separarse de su vida. Su obra es un instrumento al servicio de su vida, una vida que fue una incesante exploración sobre las distintas posibilidades de ser, pensar y vivir. Una vida filosófica en la que Foucault se inventa constantemente a sí mismo viviendo intensa y plenamente, peligrosamente quizás, una vida filosófica impulsada por la curiosidad. *“La curiosidad es un vicio que ha sido estigmatizado una y otra vez por el cristianismo, por la filosofía e incluso por cierta concepción de la ciencia. Curiosidad, futilidad. Sin embargo, la palabra curiosidad me gusta; me sugiere totalmente otra cosa: evoca el “miedo”, evoca la solicitud que se tiene con lo que existe y podría existir, un sentido agudizado de lo real pero que nunca se desmoviliza ante ello, una prontitud en encontrar extraño y singular lo que nos rodea, un cierto encarnizamiento en deshacernos de nuestras familiaridades y en mirar de otro modo las mismas cosas, un cierto ardor en captar lo que sucede y lo que pasa, una desenvoltura a la vista de las jerarquías tradicionales entre lo importante y lo esencial”* (Foucault, 1999c, p. 222). Es esta curiosidad el impulso y la guía de un Foucault que constantemente se encuentra explorando si es posible ser, pensar y vivir de otro modo, para lo que resulta imprescindible, no sólo resistir y liberarse de todo sometimiento, sino, además, atreverse a inventarse a sí mismo a través de la reconstrucción constante de su forma de vida, de su forma de ser, pensar y actuar en el mundo. Foucault piensa; y al pensar, cambia de pensamiento, con lo que se cambia también a sí mismo desprendiéndose de lo que era y construyendo otro Foucault distinto.

“Hay que arriesgarse a cometer errores; hay que exponerse a decir cosas que, probablemente, son difíciles de expresar y en relación a las cuales, evidentemente, farfullamos aquí y allá.” (Foucault, 1999b, p. 147). Foucault es un hombre valiente que se atreve a dudar de todo, incluso, cómo no, de aquello que se nos presenta como indudable y evidente (pues si algo hemos aprendido del pensador francés es que nunca hay que dar nada “por supuesto”). Quizás por eso algunos le consideran peligroso. Nosotros, por el contrario, creemos que las personas más peligrosas son... precisamente las que no dudan, las que se creen en posesión de la verdad absoluta, esto es, los fanáticos (recordemos que fanático procede de *fanaticus*, que significa: “el que pertenece a la divinidad”). Foucault fue muchas cosas en su vida filosófica, pero jamás un fanático. Y es que, de la misma forma que el miedo nos conduce al fanatismo, el pensamiento crítico nos aleja de éste (Ovejero, 1997).

Dejar de ser lo que uno es para ser otra cosa, así entiende Foucault la filosofía. *“La filosofía es el movimiento por el que, no sin esfuerzos y tanteos, sueños e ilusiones, nos desprendemos de lo que está adoptado como verdadero y buscamos otras reglas de juego. La filosofía no es sino el desplazamiento y la transformación de los marcos de pensamiento; la modificación de los valores recibidos y todo el trabajo que se hace para pensar de otra manera, para hacer algo otro, para llegar a ser otra cosa que lo que se es...”* (Foucault, 1999c, p. 223). Y Foucault nunca dejó de cambiar, de ser otro un poco distinto cada vez, cada día. Nunca sabremos exactamente quién fue Michel Foucault, pero por una razón muy sencilla: porque Foucault fue muchas personas y vivió en cada una de ellas por completo.

La problematización como metodología foucaultiana

Muchas son las herramientas que hemos encontrado en una “caja de herramientas” tan rica como Michel Foucault. Pero hay una herramienta, sin duda la más importante de todas, que nos llevamos para siempre: su actitud, la actitud de Michel Foucault ante su vida filosófica: la problematización (que no es, sino, otra manera de hablar de la curiosidad). *“Es cierto que mi actitud no deriva de esta forma de crítica, que, so pretexto de un examen metódico, recusaría todas las soluciones posibles, salvo una, que sería la buena. Es más bien del orden de la “problematización”, es decir, de la elaboración de un dominio de hechos, de prácticas y de pensamientos que me parece que plantean problemas”* (Foucault, 1999d, p. 356). Pero, ¿qué es problematizar?: *“Problematizar es algo muy fácil de definir y extraordinariamente difícil de llevar a la práctica. Se trata simplemente, de conseguir que todo aquello que damos por evidente, todo aquello que damos por seguro, todo aquello que se presenta como incuestionable, que no suscita dudas, que, por lo tanto, se nos presenta como aproblemático, se torne precisamente problemático, y necesite ser cuestionado, repensado, interrogado, etc (...) Lo que nos dice Foucault es que, cuanto mayor sea la obviedad, mayores razones hay para problematizarla (...) Problematizar no es, solamente –sería demasiado fácil– conseguir que lo no problemático se torne problemático, es algo aún más importante que esto, porque problematizar es también, y sobre todo, lograr entender el cómo y el por qué algo ha adquirido su estatus de evidencia incuestionable, cómo es que algo ha conseguido instalarse, instaurarse, como aproblemático. Lo fundamental de la problematización consiste en desvelar el proceso a través del cual algo se ha consti-*

tuido como obvio, evidente, seguro.” (Ibáñez, 1996, p. 54). Problematizar es, en definitiva, el modo de actuación del pensamiento: pensamos problematizando, esto es, tratando de pensar algo diferente a lo que pensábamos y pensamos.

Foucault nos proporciona herramientas extraordinarias, fruto de su problematización, pero nos deja algo mucho más importante aún: la propia actitud de problematizar. Foucault nunca deja de problematizar y reproblematicar; constantemente está ejerciendo lo que A. Gabilondo (1990) llama “círculo problemático”, incitándonos a pensar críticamente, a vivir la experiencia del pensamiento crítico y problematizador; pensamiento que, como es obvio, no resulta, ni mucho menos, tranquilizador (pues de todos es sabido que la ignorancia es la felicidad). Consideramos que la problematización es el paradigma de la investigación: mirar donde todos miran pero viendo lo que nadie ve (quizás por resultar tan evidente). *“Ya hace mucho que sabemos que la tarea de la filosofía no consiste en descubrir lo que está oculto, sino en hacer visible lo que, precisamente, es visible, es decir, hacer aparecer lo que es tan próximo, tan inmediato, lo que está tan íntimamente ligado a nosotros mismos que, por ello, no lo percibimos.”* (Foucault, 1999a, p. 117). Foucault hace extraño lo evidente, *“hace extraña nuestra percepción habitual de los objetos (locura, enfermedad, hombre), de los discursos que los sostienen (ciencias psicológicas, medicina, ciencias humanas) y de las instituciones en que cobran cuerpo (asilo, hospital)”* (Morey, 1995, p. 120) y destruye nuestras certezas: *“Al hacerse historiador del presente, Foucault lanza una mirada de etnólogo a nuestra vida actual, destruye nuestras evidencias y nos lleva a interrogarnos sobre nuestras certezas.”* (Rochlitz, 1995, p. 242).

Foucault, ejemplo de intelectual “específico”

He aquí un nuevo modelo de intelectual: *“El papel de un intelectual no consiste en decir a los demás qué han de hacer. ¿Con qué derecho lo haría? Acordémonos de todas las profecías, promesas, mandatos, imperativos y programas que los intelectuales han podido formular en el curso de los dos últimos siglos cuyos efectos se han visto ahora. El trabajo de un intelectual no es modelar la voluntad política de los otros; es, por los análisis que lleva a cabo en sus dominios, volver a interrogar las evidencias y los postulados, sacudir los hábitos, las maneras de actuar y de pensar, disipar las familiaridades admitidas, recobrar las medidas de las reglas y de las instituciones y, a partir de esta reproblematicación (donde el intelectual desempeña*

su oficio específico), participar en la formación de una voluntad política (donde ha de desempeñar su papel de ciudadano)” (Foucault, 1999e, p. 378). Foucault no habla por nadie. Otra cosa es que utilice sus dimensiones para actuar como altavoz de los que no tienen voz (más bien de los que teniendo voz no son escuchados). Foucault no habla en nombre de nadie, pero sí que va a utilizar su posición mediática para dar la voz a los no escuchados, desde presos hasta disidentes políticos. Foucault fue una “caja de resonancia” con la que denunciar “a los cuatro vientos” lo intolerable. Pero Foucault no habla por nadie. No habla por locos o infames, hombres infames e indignos rescatados por Foucault (1990) del abismo del olvido, sólo publica las *lettres de cachet*; no habla por Pierre Rivière, sólo publica su memoria (Foucault, 1983b), una memoria donde Pierre Rivière habla por sí mismo. Foucault no habla por Robert Knobelspiess, pero gracias al prefacio escrito por Foucault para su libro, éste ha podido denunciar en voz alta lo que considera intolerable del sistema judicial francés. Foucault no hablará por los presos, pero su “Grupo de Información sobre las Prisiones” (G.I.P.) consigue dar a conocer lo que nadie quiere saber: qué es la cárcel, quién y por qué va a la cárcel, cómo es la vida en ella, cómo y en qué condiciones se sale de ella... Foucault publicará en una editorial anarquista, a partir de las denuncias concretas de presos y familiares de presos, distintos y diversos informes sobre lo que sucede en una cárcel cualquiera un día concreto. Foucault es, por tanto, un “intelectual específico” (por oposición a “intelectuales universales” como Voltaire o J.P. Sartre). Foucault no habla, por ejemplo, de “represión de clase”, sino que, por el contrario, denunciará cómo el vigilante “x” ha torturado al preso “y”, de esta manera concreta, en esta cárcel y a esta hora; posición que, evidentemente, resulta coherente con su concepción microfísica del poder: el poder no se posee, se ejerce en las relaciones humanas. Foucault es un intelectual específico que lucha con otros en distintas batallas específicas y concretas, pero sin hablar por nadie. Foucault ni habla por nadie ni trata de ser la conciencia de nadie. Foucault no es un profeta que proclame la verdad, sino que es un analista que nos ofrece, ante todo y sobre todo, una nueva herramienta de análisis: la problematización. Porque, en realidad, todas las herramientas foucaultianas: historia (de la locura, la cárcel, la medicina, la sexualidad), análisis (del discurso), arqueología (del saber), genealogía (del sujeto), microfísica (del poder), no son otra cosa que ejercicios de una misma forma de trabajar: la problematización.

Foucault nos ofrece, por tanto, una actitud crítica y problematizadora que duda de lo indudable, cuestiona lo incuestionable, hace inseguro lo seguro y mira de forma distinta lo cotidiano, lo que nos permite romper con las

evidencias establecidas. Actitud problematizadora que, al perturbar el momento presente (desestabilizando lo dado por supuesto y haciendo vulnerable lo que antes resultaba invulnerable), nos permite descubrir los puntos débiles de nuestra realidad, lo que resulta imprescindible para su transformación, pues *“el “diagnóstico” del presente no tiene otro fin que erosionar la legitimidad del momento actual y abrir espacios para la transformación”* (Tirado y Gómez, 2000, p. 181). Porque lo que hoy “es” no siempre “ha sido” así. Y si resulta que lo que hoy es no es así “porque tiene que ser así”, sino porque así se ha construido socialmente a través de diversas prácticas humanas... entonces lo que hoy es no tiene por qué seguir siendo mañana. Y es que, como le gustaba decir a Foucault, *“lo que se ha construido históricamente... puede destruirse políticamente”*. La problematización, por tanto, nos permite abrir espacios de libertad y líneas de transformación de la realidad social y, obviamente, también de nosotros mismos, pues la realidad es como es... porque nosotros somos como somos.

Foucault analiza lo que fuimos y lo que somos, analiza lo que estamos dejando de ser ya... pero sin diagnosticar lo que seremos, pues eso no es posible predecirlo. A Foucault no le interesa el “porvenir”, sino que le interesa, por el contrario, atisbar y estar alerta a distintas posibilidades de pensar, ser y relacionarse, esto es, estar alerta a distintas y diversas formas de vida que están ya, de hecho, emergiendo. Foucault, en definitiva, no nos propone nada, tan sólo explora posibilidades: *“Mi posición es que no tenemos que proponer. Desde el momento en que se “propone”, se propone un vocabulario, una ideología, que no pueden tener sino efectos de dominación. Lo que hay que presentar son instrumentos y útiles que se crea que nos pueden servir. Constituyendo grupos para tratar precisamente de hacer estos análisis, llevar a cabo estas luchas, utilizando estos instrumentos u otros: es así finalmente como se abren posibilidades. Pero si el intelectual se pone a reinterpretar el papel que ha interpretado durante 150 años -de profeta, en relación a lo que “debe ocurrir”, a lo que “debe ser”- se prorrogarán estos efectos de dominación, y tendremos otras ideologías funcionando según el mismo tipo. Es simplemente en la lucha misma y a través de ella, como las condiciones positivas se dibujan”* (Foucault, 2001a, p. 123).

Michel Foucault, pensador militante

Durante la década de los setenta, la “vida filosófica” de Michel Foucault estará marcada por una gran actividad política, consecuencia de su

evidente y valiente compromiso intelectual. Un relato del extraordinario compromiso/activismo político de Foucault (no sólo, pero sobre todo, en esta década) lo tenemos en Eribon (1992), Macey (1995) y Miller (1993). A modo de resumen, habría que decir que Foucault se movilizó activamente contra los abusos policiales, la pena de muerte, el servicio militar obligatorio, la guerra de Vietnam, la intolerable situación de los refugiados políticos (a raíz de la penosa situación de tantos vietnamitas que huían, en condiciones infrahumanas, de un país devastado), las condiciones de vida de los inmigrantes (así como la aparición de actitudes y conductas racistas), las penosas condiciones laborales de los trabajadores franceses (a raíz del “incendio de Grenoble”), los impresentables abusos de la Industria, la “injusta” justicia “burguesa” francesa (a raíz del polémico caso de la cruel violación, asesinato y mutilación de una niña en Bruay-en-Artois). También se movilizará contra la extradición, solicitada por la R.F.A. a Francia, del abogado alemán Klaus Croissant, abogado de la banda terrorista Baader-Meinhoff, cuyo único delito había sido denunciar públicamente las horrosas condiciones de vida que sufrían sus defendidos. Pero su activismo no fue sólo “negativo” (contra algo), sino también “positivo” (a favor de algo). Así, Foucault se implicará activamente a favor del derecho de las mujeres a abortar, los derechos de los inmigrantes (fue, junto a Sartre, uno de los creadores del “Comité de Defensa de los Derechos de los Inmigrantes”), la causa del Polisario en el Sahara, la lucha del sindicato polaco Solidaridad contra el general Jaruselski, los “disidentes políticos” (no sólo, pero fundamentalmente, y por razones obvias, de los disidentes soviéticos) o la clase trabajadora (Foucault, en un intento de unir las luchas de obreros e intelectuales, colaborará con la Confederación Francesa Democrática de Trabajadores). Por otro lado, Foucault va a colaborar en el nacimiento de una nueva agencia de prensa: “Agence de Presse Libération” (A.P.L.), cuyo objetivo era difundir noticias sobre “movimientos sociales” y luchas populares (esas noticias de la vida cotidiana del pueblo que el resto de agencias y periódicos silencian sistemáticamente). Esta nueva y revolucionaria agencia de prensa va a ser el embrión de un nuevo periódico: el ya mítico Libération (periódico dirigido por J. P. Sartre), con el que Foucault colaborará, además de con una “crónica de la memoria proletaria y la clase obrera” (que pretendía ser un altavoz de diversas experiencias de lucha obrera), con muchísimos artículos. Así mismo, Foucault va a organizar, personalmente, un “grupo de estudio” (explícitamente al margen de los partidos políticos) compuesto por activistas, intelectuales, periodistas..., y que buscaba coordinar el análisis y la reflexión con la acción política.

Pues bien, según cuentan Eribon (1992), Macey (1995) y Miller (1993), cada vez que Foucault aparecía en público, megáfono en mano, para leer un manifiesto, siempre se presentaba de la misma manera: “soy Michel Foucault, profesor del College de France”. Eso mismo pone en la breve inscripción de su lápida: “Paul Michel Foucault. Profesor del College de France”. Lo que nos lleva al último punto de nuestro discurso.

A modo de conclusión: Michel Foucault profesor universitario

Michel Foucault es filósofo y psicólogo de formación, pero profesor de profesión. Foucault ejerció como profesor adjunto en la Universidad de Lille, donde impartirá Psicología e Historia de la Psicología, de 1952 a 1955. También impartirá Psicología en la Ecole Normale Supérieure, a petición de su maestro y amigo L. Althusser, entre 1951 y 1955. Tras cinco cursos fuera de Francia como lector de francés (tres en Uppsala, uno en Varsovia y otro en Hamburgo), el verano de 1960 Foucault regresa a Francia como profesor adjunto de psicología en Clermont-Ferrand. En 1962 Foucault es nombrado, primero profesor titular del Departamento de Filosofía (como profesor de psicopatología) y, más tarde, director del departamento. En septiembre de 1966 Foucault llega a Túnez para dar clases de filosofía (aunque también impartirá psicología, psiquiatría y psicoanálisis). Permanecerá en Túnez dos años extraordinariamente agitados políticamente. La Universidad, mezclando a Marx con el nacionalismo pro-palestino (pujante tras la guerra árabe-israelí de 1967), se levantaba contra el régimen dictatorial tunecino. No deja de ser curioso que el “mayo del 68 francés” le sorprenda a Foucault fuera de París. Pese a las muchas leyendas que circulan al respecto, Foucault no vivió el mayo francés. Y por una razón muy sencilla: no estaba allí. Estaba en Túnez, donde se va a implicar en la defensa de muchos estudiantes universitarios tunecinos (algunos, alumnos suyos) encarcelados por el régimen de Habib Bourguiba. En otoño de 1968 Foucault regresa a Francia y, en diciembre de ese mismo año, se hace cargo de la Cátedra de Filosofía de la recién creada Universidad de Vincennes, un experimento (universidad interdisciplinaria que no requería examen de ingreso previo y donde profesores, estudiantes y personal administrativo participaban activamente en la toma de decisiones) que se convertirá en el olimpo de la “nueva izquierda” universitaria post 68 (en realidad, un anzuelo con el que atrapar a todos los molestos “alborotadores” de mayo del 68). El objetivo de esta nueva universidad era, aparentemente, mejorar la calidad de la educación universitaria. Pero lo que realmente pre-

tendía (pues, como casi siempre, una cosa es lo que “se hace” realmente y otra, muy distinta, lo que “se dice que se hace”) era sacar a los rebeldes del barrio latino para tenerlos controlados en una nueva universidad, aislada en las afueras de París, y muy alejada, por ejemplo, de la parada de metro más próxima. Foucault será escogido para organizar, a su manera, los departamentos de filosofía (del que será director), psicología y psicoanálisis (departamento directamente creado por él). La nueva universidad echa a andar el 1 de enero de 1969 y apenas unos días después, el 23 de enero, el rectorado prohíbe una reunión de estudiantes en la que se iban a proyectar distintas películas sobre mayo del 68. Estudiantes y profesores de Vincennes ocupan su propia facultad y se atrincheran ante la inminente represión policial. Un total de 220 personas son detenidas (incluido, como no, un Michel Foucault que apenas llevaba unos días en el cargo), 24 estudiantes son expulsados y, finalmente, el gobierno francés decide no dar reconocimiento oficial a la licenciatura en Filosofía por Vincennes. Foucault no titubeó a la hora de construir barricadas con mesas, sillas y armarios, o a la hora de lanzar piedras y ladrillos. Cuando entró la policía, Foucault se encontraba combatiendo, físicamente, en primera línea. Esa noche, Foucault, venciendo la desconfianza de sus alumnos y colegas, se puso al frente de la izquierda inconformista post-68. El intelectual se había hecho ya militante. A finales de 1970, G. Deleuze sustituirá a Foucault como director del Departamento de Filosofía de Vincennes. A Foucault le está esperando el College de France. Así, el 2 de diciembre de 1970 Foucault sustituye a J. Hippolite como profesor del College de France, donde permanecerá hasta su muerte en 1984.

Sostenemos que las diversas obras filosóficas de Michel Foucault son ejercicios de una misma forma de trabajar: la problematización. ¿Y acaso no es la Universidad el terreno en el que históricamente ha venido germinando esta forma de trabajar? Sostenemos, igualmente, que la vida de Michel Foucault fue un ejemplo de intelectual específico comprometido políticamente. Y no olvidemos que estudiante viene de “estudio”, que significa “pasión por la política” (estudiante significa, etimológicamente, “el que siente pasión por la política”). Luego resulta evidente que sostener que la Universidad y los estudiantes “no deben” comprometerse políticamente (como estudiantes y universitarios) es un de ignorancia o de mala fe. Michel Foucault, profesor del College de France, es un pensador, un investigador y un intelectual, específico y comprometido, que siente “pasión por la política”. Sostenemos, en definitiva, que Michel Foucault es un universitario. Nada más. Nada menos. Un universitario, un intelectual, un profesor y una extraordinariamente fértil “caja de herramientas” para todo profesor (Ovejero y Pastor, 2001).

Referencias

- Blanchot, M. (1986). *Michel Foucault como yo lo imagino*. Valencia: Pre-textos.
- Eribon, D. (1992). *Foucault*. Barcelona: Anagrama.
- Foucault, M. (1983a). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1983b). *Yo Pierre Riviere, habiendo degollado a mi madre, mi hermana y mi hermano*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, M. (1990). *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999a) La filosofía analítica de la política. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III* (pp. 111-128). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999b). Sexualidad y poder. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III* (pp.129-148). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999c). El filósofo enmascarado. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III* (pp. 217-224). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999d). Polémica, política y problematizaciones. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III* (pp.353-362). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1999e). El cuidado de la verdad. En *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, Volumen III* (pp.369-380). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2001a). Encierro, psiquiatría, prisión. Diálogo entre David Cooper, Marie-Odile Faye, Jean Pierre Faye, Michel Foucault y Marine Zecca. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (pp.102-138). Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2001b). Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (pp. 139-156). Madrid: Alianza.
- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción: Foucault y la ontología del presente*. Barcelona: Anthropos.
- Ibáñez, T. (1996). Algunos comentarios en torno a Foucault. En *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la psicología* (pp. 43-60). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Macey, D. (1995). *Las vidas de Michel Foucault*. Madrid: Cátedra.
- Miller, J. (1993). *La pasión de Michel Foucault*. Barcelona: Andrés Bello.
- Morey, M. (1995). Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault. Una crítica de lo normal. En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 116-126). Barcelona: Gedisa.
- Ovejero, A. (1997). *El individuo en la masa*. Oviedo: Nóbel.
- Ovejero, A. y Pastor, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula Abierta*, 77, 99-109.
- Rochlitz, R. (1995). Estética de la existencia. Moral posconvencional y teoría del poder en Michel Foucault. En *Michel Foucault, filósofo* (pp. 242-253). Barcelona: Gedisa.
- Tirado, F. J. y Gómez, L. (2000). Michel Foucault, una caja de herramientas para la psicología social. En Caballero, D., Méndez, M. y Pastor, J. (Eds.). *La mirada psicociológica: grupos, procesos, lenguajes y culturas* (p. 181). Madrid: Biblioteca Nueva.

Carrera profesional de las maestras y matrimonio

Teresa García Gómez

Universidad de Almería

Resumen

Este trabajo analiza en profundidad una de las razones por las que las maestras encuentran obstáculos para acceder a los puestos de dirección escolar, puestos en las que están infrarrepresentadas en comparación con su presencia como docentes en la enseñanza obligatoria. Dicha razón es la incompatibilidad entre matrimonio y planificación de su carrera profesional, ya que el tiempo necesario para ello es invertido en la carrera de sus parejas respectivas.

Abstract

This is an in-depth analysis of one of the reasons why schoolmistresses hit a glass ceiling for a headship. They are underrepresented in such positions compared to their contribution as teachers in compulsory education. This is due to the incompatibility of marriage with the planning of their professional career, since they invest the necessary time to do so in their partners' careers.

Introducción

Cuando nos aproximamos a un objeto, cualquiera que sea, una mirada parcial sobre él, desde cualquier ángulo, nos limita verlo en su totalidad y su descripción posterior está basada en esa parcialidad, siendo completada con información, aquella que no ha sido objeto de la mirada (detalles, forma, textura) por creencias y datos que añade el sujeto que mira, y así hacer de la parcialidad un todo¹. Atender a la experiencia directa de las cosas, de las situaciones nos lleva a perder la comprensión de la realidad, entendida ésta como el conjunto de aquello que ha permanecido oculto a nuestra mirada. Esta mirada parcial, a la vez que reduccionista, sesgada y limitadora la percibi-

mos en los centros educativos, concretamente en la participación de las maestras en el cargo unipersonal de la dirección escolar. Dicho cargo es ocupado en su mayoría por maestros, si bien son maestras la mayor parte de docentes de los centros de infantil y primaria. La enseñanza en los primeros cursos u obligatoria es una profesión con gran presencia de mujeres, fenómeno que se conoce como feminización de la enseñanza, el cual ha sido constatado y estudiado en diferentes y numerosos países. En la Unión Europea las maestras de primaria ocupan las tres cuartas partes del total del profesorado (Muñoz-Repiso, 2003). Igualmente sucede en España, encontrándonos que las maestras en educación infantil y primaria constituyen el 62'72% (Grañeras, 2003).

Sin embargo no existe una correspondencia entre la presencia de las mujeres como docentes y su presencia como directivas, ya que las maestras están infrarrepresentadas en los puestos de dirección y toma de decisiones en los centros de educación mixta. En la Unión Europea la participación de las maestras en los puestos de dirección escolar oscila en un 50% (Muñoz-Repiso, 2003), por lo que la proporción de directoras es bastante inferior con respecto a su presencia como docentes. En España el 51'55% de las maestras participa en el equipo directivo, y concretamente ocupando el cargo de dirección el 45'21%² en el curso 2000-01 (Grañeras, 2003). Estos porcentajes varían si atendemos a las distintas Comunidades Autónomas de dicho país, encontrándonos en el mismo curso escolar, según los datos recogidos por Grañeras (2003), los máximos porcentajes de directoras en Cataluña (64'33%) y Madrid (58'48%). Sin embargo, existen tres comunidades en las que la participación de las maestras de los niveles de infantil y primaria no superan el 30%, como son los casos de Andalucía (29'12%), La Rioja (24'59%) y Ceuta (23'53%).

La mirada parcial sobre esta situación nos llevaría a resaltar que hay mujeres directoras, y efectivamente hay, pero esta parcialidad oculta la globalidad, al tiempo que pone de manifiesto en numerosas ocasiones creencias y normas sociales no explicitadas pero evidentes: que las maestras ocupen el puesto de la dirección escolar y permanezcan en él refleja la "alta visibilidad", "su hacerse notar demasiado", reflejando esto la consideración de que ocupan un lugar "no propio de ellas", ya que el espacio propio³ de las maestras es el aula, la enseñanza; y el espacio de poder y toma de decisiones, la autoridad y el control lo propio de los maestros.

Dejar la parcialidad y centrarnos en el conjunto sería plantearnos la lógica numérica de representación, es decir, que la presencia de las mujeres en los equipos directivos fuera proporcional a su presencia como docentes,

exactamente lo contrario a la realidad de los centros educativos. En este punto, tendríamos que preguntarnos por qué esta situación no llama la atención. Pues bien, en primer lugar por lo que venimos apuntando: se atiende a parcialidades; y en segundo lugar se han naturalizado, normalizado situaciones, creyendo que es resultado de elecciones y trayectorias personales y voluntarias, olvidando los condicionantes socioculturales. Por tanto, para obtener un mayor conocimiento y comprensión de por qué no acceden las mujeres a la dirección escolar hay que atender a la situación global y desnaturalizar, o sea, hacer extraño lo familiar. Para ello partimos en nuestra investigación de miradas concretas mostrando lo oculto, de las diferentes parcialidades para llegar al conjunto y llegar a descubrir así los distintos obstáculos que impiden a las maestras aspirar, acceder y permanecer en los cargos directivos, en los niveles de decisión y poder de la enseñanza primaria pública. Atender a la totalidad nos ha llevado a buscar las diversas razones por las que las maestras están ausentes de la dirección escolar. Es decir, nuestro trabajo de investigación tenía como objeto producir conocimiento sobre los factores o mecanismos que intervienen en la ausencia de las mujeres en los niveles de decisión y poder en la enseñanza primaria pública, más concretamente, en el cargo unipersonal de la dirección escolar.

Al mismo tiempo, pretendía profundizar y comprender mejor la naturaleza de la división sexual del trabajo en la enseñanza, para explicar por qué las mujeres siguen ocupando una posición subordinada en nuestro sistema educativo. Así como despejar lagunas y rectificar distorsiones en el conocimiento, que responsabilizan exclusivamente a las mujeres de su no presencia en los puestos de poder, ocurriendo no solamente en el ámbito de la enseñanza sino en los distintos ámbitos de la vida social, como por ejemplo en la política.

Método

En nuestra investigación, que pretendíamos detectar y explicar los mecanismos por los que las maestras están ausentes de la dirección escolar, optamos por una metodología mixta, es decir, integramos la dimensión cuantitativa, que nos aportaba datos contrastados relevantes sobre la situación social de las mujeres y cualitativa, que nos permitía analizar los diferentes discursos que organizan las razones de la exclusión y descubren las lógicas del sometimiento. En este sentido, en nuestra investigación se puede distinguir dos fases: una, descriptiva y explicativa, y otra interpretativa.

Fase descriptiva y empírica

En esta fase se recogieron datos que nos permitieron constatar el índice de feminización; la inclusión/exclusión de las mujeres en los equipos directivos; el nivel de endogamia profesional, es decir, los matrimonios o parejas de maestros con maestras; así como qué miembro de la pareja marca la tendencia a concentrarse en una determinada localidad; y cuáles fueron los motivos de esos desplazamientos.

El instrumento de investigación para obtener estos datos fue un cuestionario de elaboración propia, que constaba de ítems abiertos y cerrados.

Para la determinación de la muestra tomamos una serie de decisiones previas significativas sobre *población, unidad muestral, estratos, diseño muestral y determinación de la muestra*.

La *población* de nuestro estudio está compuesta por todo el profesorado que trabaja en los centros públicos de primaria de la provincia de Granada y de la capital. Los centros privados y concertados se desestimaron, ya que el profesorado de dichos centros no regula sus traslados profesionales por la convocatoria pública de provisión de puestos vacantes.

La *unidad muestral* tomada fueron los centros educativos, y no los maestros y maestras destinadas en los respectivos centros, ya que la ubicación de éstos nos posibilitaría seguir las rutas que habían trazado las parejas para la promoción de sus carreras, que podía verse facilitada atendiendo a las distintas características de las diferentes localidades y ubicación geográfica de éstas. Además, los centros han sido considerados como unidades organizativas en las que se desempeñan las funciones directivas. Por esta razón, el cuestionario fue cumplimentado por todo el profesorado que estaba ejerciendo como docente en cada uno de los centros seleccionados tras la aplicación del diseño muestral y obtención de la muestra de estudio, tomándose, por tanto, los centros como conglomerados, por lo que no se procedió a submuestrearlos.

Los *estratos*, o división de la población en subpoblaciones, nos permitía obtener estimaciones para cada una de las subpoblaciones, y agrupar unidades de muestreo entre sí en estratos, con objeto de mejorar la precisión de las estimaciones globales, considerando que en la estratificación “el interés se centra en obtener unidades homogéneas dentro de los estratos y heterogéneas entre ellos” (Azorín y Sánchez-Crespo, 1986, p. 22).

Las diferencias existentes entre las distintas localidades en las que están ubicados los centros hacía aconsejable que se tuviera en cuenta una variedad de estratos o subpoblaciones para garantizar su presencia en la muestra, ya

que considerábamos que dichas diferencias eran tenidas en cuenta por las maestras y maestros a la hora de solicitar traslados de centro. Es decir, para desarrollar y promocionar su carrera tienden a solicitar centros de la capital o, en su defecto, centros de localidades cercanas a ésta y/o con mayor número de habitantes por tener una mayor oferta de servicios. Partiendo de esta suposición se conformaron los dos primeros estratos: uno, compuesto por todos los centros públicos de primaria de la capital de Granada; y otro en el que se incluyeron todos aquellos centros ubicados en las distintas localidades que forman el área metropolitana de la ciudad.

El resto de localidades se estratificaron teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) localidades con Institutos de Enseñanza Secundaria, excepto las ya incluidas en el Estrato 2, ya que los estratos deben ser excluyentes entre sí; b) distancia kilométrica de la localidad en cuestión con respecto a Granada capital; y c) población de hecho de cada una de las localidades.

Así pues, el *diseño muestral* fue un muestreo estratificado por conglomerados en una etapa sin submuestreo.

Para *determinar el tamaño de la muestra* en primer lugar había que determinar qué precisión queríamos, y así fijamos el error máximo que estábamos dispuestos a cometer (0'01) y la probabilidad de error (0'05); y tras la aplicación de la fórmula matemática obtuvimos una muestra total de ochenta y tres centros educativos. Una vez calculado el número de centros que conformaba la muestra de nuestro estudio, calculamos cuántos correspondían a cada uno de los estratos. Estimados el número de centros a estudiar en cada uno de los estratos, pasamos a seleccionar los centros para la cumplimentación de los cuestionarios. El procedimiento seguido fue el de generación de números aleatorios utilizando el Programa *Statgraphics* para cada estrato.

La amplia muestra seleccionada (959 sujetos) y el procedimiento seguido en la aplicación del cuestionario, es decir, ir planteando las distintas cuestiones de forma personalizada a cada docente en cada uno de los centros; nos proporcionó una variada y gran cantidad de información en las preguntas abiertas, que fue agrupada en pocas categorías excluyentes para hacer posible su análisis estadístico. Concretamente fueron doce las categorías⁴ resultantes, producto de las motivaciones explicitadas por los maestros y maestras. Estas categorías de información se han trabajado como si se tratara de preguntas independientes, ya que las motivaciones eran diversas, simultáneas y no excluyentes.

Para el análisis estadístico utilizamos el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Realizamos un estudio estadístico descriptivo e inferencial. La estadística descriptiva nos permitió “sintetizar la información revelada por los datos, sin plantearse objetivos de naturaleza inductiva” (Pérez, 2001, p. 156), y estudiar determinados aspectos referidos a un colectivo de personas (sexo, estado civil, participación o no en los equipos directivos, cargo que ocupa, uso del derecho de consorte, etc.).

La estadística inferencial nos posibilitaba extrapolar los resultados de la muestra seleccionada a la población objeto de análisis. Dentro de este tipo de estadística se distinguen dos vertientes: la paramétrica y la no paramétrica. En nuestra investigación recurrimos a un método no paramétrico, puesto que éste es el que debe utilizarse en el caso de que los datos estén medidos en una escala nominal (Siegel y Castellás, 1995).

Como nuestras observaciones son nominales establecimos los llamados coeficientes de asociación y contingencia para medir la asociación entre atributos. Es decir, analizamos la independencia o asociación entre variables. Para determinar la existencia de algún tipo de dependencia entre los valores de dos variables observadas realizamos la prueba Chi-cuadrado para tablas de contingencia de doble entrada: “si los valores de una cualquiera de las dos variables aporta información sobre los valores de la otra” (Ferrán, 1996).

Fase interpretativa

En esta fase de nuestro estudio la técnica cualitativa de recogida de información ha sido la entrevista⁵ semiestructurada en profundidad, realizándose un total de treinta y cuatro entrevistas a maestros y maestras de la provincia de Almería. Para seleccionar a las personas a entrevistar hemos utilizado la estrategia del muestreo teórico, es decir, hemos determinado los perfiles relevantes de la población objeto de estudio, basándonos en una serie de características, las cuales se denominan criterios teóricos o conceptuales. Éstos han sido el sexo, estado civil (soltería y matrimonio, englobando las parejas de hecho), parejas endogámicas y no endogámicas, con y sin experiencia en el cargo directivo de un centro escolar, así como la implicación en el mismo en la actualidad. Y el número de entrevistas realizadas ha sido determinado por la *saturación teórica*, concepto utilizado por Glaser y Strauss (cits. por Taylor y Bogdan, 1992) para referirse a ese punto de la investigación en el que las informaciones proporcionadas por nuevas personas a entrevistar no aportaban ningún dato nuevo, es decir, cuando los datos comenzaban a ser repetitivos.

Los procedimientos utilizados para localizar a docentes a los que fuera posible entrevistar han sido diversos. Uno de ellos ha sido el acceso directo bien por vía telefónica tras conocer las características de las personas, información proporcionada por una asesora de un CEP, o bien por medio de encuentros personales a través de mediadores o *porteros*, término acuñado por Becker (cit. por Taylor y Bogdan, 1992), preguntando por la existencia o no en el centro de docentes con las características que nos interesaban. Otra vía ha sido la técnica denominada por Taylor y Bogdan (1992), entre otros autores, como *bola de nieve*, ya que cuando conocíamos a directores y directoras de centros escolares nos presentaban a otras posibles maestras y maestros para entrevistar.

Para desarrollar el máximo las potencialidades de las entrevistas en profundidad realizamos durante las mismas un cuaderno de campo, en el cual se recogían los temas a indagar, así como las interpretaciones que hacían las personas entrevistadas, los gestos y expresiones no verbales. Además del análisis del discurso, también se realizó un control de la información proporcionada, acudiendo y contrastándola con fuentes de datos exteriores, que posteriormente formó parte de nuestros análisis e interpretaciones.

El proceso de análisis de la información recopilada a través de las entrevistas, tras la transcripción de éstas, consistió en primer lugar en categorizarla o agruparla, es decir, organizamos los datos en unidades temáticas relevantes para la investigación, elaborando conceptos que nos ayudaran a enfocar nuestra mirada, realizando posteriormente un índice analítico. A continuación establecimos relaciones entre dichas unidades y tipologías, es decir, distintos fenómenos que están incluidos en una categoría más general. Así, organizamos el análisis de nuestras informaciones en causas externas e internas a la escuela por las que las maestras son excluidas de los equipos directivos. Entre las primeras, las causas externas, las categorías y las tipologías para el análisis fueron: matrimonio (y cómo éste incide en: la formación académica de las maestras y maestros, la movilidad profesional, el concepto de amor según el género, la endogamia); maternidad-maternaje (excedencias, abandono de estudios, comisiones de servicio, responsabilidad de los hijos e hijas); uso y distribución diferencial del tiempo (tareas domésticas, cuidados de familiares externos al núcleo familiar). Entre las razones internas a la escuela establecimos: criterios de la administración para realizar el nombramiento de una persona que se responsabilice de la dirección (distintos mecanismos de exclusión e invisibilidad de las maestras para el ejercicio de dicho cargo); capital social de las maestras (vinculación con la micropolítica de la escuela con parte de la macropolítica); vigencia de los estereotipos sexuales

en las escuelas; y aspectos del ejercicio de la dirección que son rechazados por las maestras (soledad, cambio de las relaciones con los compañeros y compañeras, enseñanza versus dirección).

El análisis de la información lo hemos realizado de forma paralela a la recogida de ésta, análisis de carácter inductivo y reflexivo, buscando descubrir una teoría que explicara nuestros datos. Este procedimiento dio lugar a lo que Glaser y Strauss (cits. Hammersley y Atkinson, 1994, p. 191) denominan “teorización enraizada”, es decir, “la recopilación de la información está estratégicamente orientada por el desarrollo teórico”.

Resultados

Los análisis de nuestros datos dan cuenta de las distintas razones por las que se excluyen a las mujeres de los equipos directivos, y aunque se han tratado por separado para una mayor profundización y comprensión de las mismas, deben considerarse como interdependientes. Al mismo tiempo, las hemos dividido en dos grandes bloques: razones externas al contexto escolar, como el matrimonio, el maternaje, y el uso y distribución del tiempo; y razones internas, producidas en la propia institución escolar como la reproducción de los estereotipos sexuales; la visión de hombres y mujeres; los mecanismos utilizados por la administración en la designación para ocupar el cargo directivo, etc. Ambos tipos de causas se interrelacionan, no pueden entenderse de forma independiente, ya que ninguna de ellas explica por sí misma esta situación; al contrario, causas internas y externas se alimentan mutuamente, ejerciendo una gran influencia las causas externas en las internas, ya que “el ámbito público no puede ser comprendido por completo en ausencia de la esfera privada” (Pateman, 1995, p. 13). Digamos que éstas reproducen y legitiman las prácticas de una ideología que marginan a las maestras en el desempeño de puestos de decisión. En estas páginas nos vamos a centrar en una de las de carácter externo: matrimonio y estudios se presentan incompatibles para las maestras, privándoles dicha institución de adquirir el capital cultural institucionalizado valorado para ejercer cargos directivos.

Hay una tradición social suficientemente constatada que muestra que cuando las mujeres se casan dejan de estudiar, y con las maestras ocurre lo mismo. Matrimonio y estudios se presentan incompatibles para ellas. El tiempo propio que se invierte en formación o estudios se convierte en tiempo de otros, para cubrir sus necesidades, intereses, expectativas, etc., la planificación de la propia carrera pasa a ser la planificación y la continuidad de

la carrera de la familia, identificándose el bien familiar con el bien propio, anulando, por tanto, este tiempo y cerrándole posibilidades de promoción a las maestras. “Los hombres, tanto sean maridos y compañeros de vida, pasan así directamente de los cuidados de la madre a los de la esposa” (Sau, 1993, p. 39). Esta situación les permite y les facilita una mayor acumulación de capital cultural. Dicha acumulación requiere tiempo o como señala Pierre Bourdieu (2000) *cuesta tiempo*, y un tiempo que debe ser invertido por la propia persona. “La incorporación de capital cultural no puede realizarse por medio de otro, es decir, está excluido el principio de delegación” (Bourdieu, 2000, p. 139), pero sí con la ayuda de la otra persona:

“Mi marido cuando nos casamos era mecánico de SEAT, y después estando casado ya conmigo hizo ATS y ahora ya está prejubilado, o sea, le he reli-diao⁶, como se suele decir, porque había sido un mal estudiante y luego después de casados, se puso a estudiar... (...) Sí, sí, sí, estaba trabajando y estudiando al mismo tiempo. Nunca se le ha dado (bien) algunos temas, estudiábamos todos, yo le ayudaba para que cuando iba a trabajar fuera oyendo las cintas, en vez de leer, estudiaba oyendo las cintas. Yo también estudiaba la carrera al mismo tiempo, no tengo el título, pero sí” (Tramontana, exdirectora, p. 1).

Es decir, un individuo sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre, procurárselo a través de las esposas en nuestro caso.

Como señala Pierre Bourdieu (2000, pp. 146-147) “el capital incorporado está sometido a las mismas barreras biológicas que su correspondiente portador. La objetivación de capital cultural incorporado en forma de títulos, capital cultural institucionalizado, es, precisamente, un mecanismo para neutralizar esta carencia, o acrecentarla. El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. A través del título escolar o académico se confiere reconocimiento institucional al capital cultural poseído por una persona determinada”.

Son las maestras quienes nos manifiestan abiertamente, cuando explican cuáles son las razones por las que eligen una u otra localidad de destino para desarrollar su función educativa, que abandonaron los estudios cuando se casaron o cuando nacieron sus hijos e hijas, tema que está íntimamente interrelacionado. Una de ellas comenta que fue al casarse, y más concretamente para seguir a su pareja a otra localidad por causa de su promoción. Parece ser que el estudio y el matrimonio, tal y como nos lo manifiesta otra maestra son incompatibles: “*Quería seguir los estudios, pero me casé*” (Cuestionario 2, Centro 42).

“Pues yo después, con dos niños ya en el mundo y trabajando, hice historia. Hace diez años que acabé. Tengo el doctorado a medias. (...) Y bueno, hice el curso de Adaptación⁷ y lo aprobé. Después lo tuve que dejar... Cuando hago el curso de Adaptación no estoy casada..., pero después cuando me caso, al año, nos fuimos a Bélgica seis años como profesores de inmigrantes, y claro, pues ahí desconecto, no podía seguir...” (Xaloc, directora, p. 15).

Sin embargo, no nos hemos encontrado ningún maestro que nos haya manifestado haber dejado sus estudios para coincidir con su pareja en el mismo lugar de destino o por el hecho de contraer matrimonio, hecho que sí diferencian a maestras de maestros.

Para poder entender las explicaciones de las maestras cuando aluden a motivaciones referidas a formación o estudios que llevan al profesorado a desplazarse de forma voluntaria o a considerarlas cuando tiene que elegir una localidad de destino entre diferentes ofertas para desempeñar su labor de enseñante, hemos diferenciado aquellas que suponen no sólo una mayor inversión de tiempo y esfuerzo, sino que además reportan a los sujetos que los realizan una mayor retribución material, poder y estatus social, de aquellas otras que no tienen este tipo de compensaciones. Por tanto, nos encontramos razones de movilidad profesional que implican la posibilidad, de forma inmediata o a largo plazo, de una promoción laboral, a las que hemos denominado razones académicas o promocionales, aquellas que justifican la movilidad en tanto que consiguen aumentar el capital social -de relaciones- y acumular títulos “nobiliarios” para estar en posiciones de preeminencia, poder, etc. Y razones de formación profesional, aquellas que están en relación directa con un posible cambio de trabajo, acumulación de puntos, actividades no laborales y no de ocio pero que sirven al trabajo.

En la siguiente tabla podemos apreciar los porcentajes diferenciados de maestros y maestras que tienen o no en consideración estas causas para elegir destino provisional o definitivo:

Tabla 1. *Porcentajes según el sexo y razones en la elección de localidad de destino*

	Sí		No	
	Maestras	Maestros	Maestras	Maestros
Causas académicas/ promocionales	2'9	12'7	97'1	87'2
Formación profesional	11'6	5'3	88'4	94'7

Por una parte, observamos diferencias en lo referente al número de maestros y maestras que consideran en sus desplazamientos profesionales las causas académicas, es decir, moverse de una localidad a otra por motivos académicos no es independiente del sexo. Dicha dependencia consiste en que la probabilidad de que las maestras no se muevan por causas académicas y los maestros sí lo hagan es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y si analizamos la “razón de ventaja” de un colectivo sobre otro, podemos estimar aproximadamente que por cada 100 maestros que se muevan por causas académicas, 23 maestras se moverán por estas causas.

Sin embargo, desplazarse tendiendo en consideración las causas académicas no está asociado con el estado civil. Pero si consideramos el grupo de maestros y maestras por separado podemos afirmar que el estado civil tiene asociación según el grupo. Así, el estado civil de los maestros es independiente de la consideración de las causas académicas en su movilidad profesional. Es decir, los maestros que han considerado estas causas en su movilidad profesional en mayor medida que las maestras, lo han hecho independientemente de su estado civil. Sin embargo, no podemos afirmar estadísticamente esta independencia para el grupo de las maestras, ya que en el caso de ellas sí existe una asociación entre su estado civil y la consideración de dichas causas, siendo las maestras casadas las que presentan menor probabilidad de haberse desplazado o haber considerado en su elección del lugar de destino los motivos académicos o promocionales, mientras que las maestras solteras presentan una probabilidad significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. O sea, las maestras consideran en menor medida que los maestros los aspectos académicos o promocionales pero entre quienes los han considerado lo hacen en mayor grado aquellas maestras que actualmente no están casadas. Esta situación es una consecuencia de los papeles sociales asignados tradicionalmente, es decir, las mujeres casadas disponen de menos tiempo material para mejorar y aumentar la formación recibida y poder progresar en su carrera profesional y de este modo, ocupar puestos de poder (Vaz, 1994, p. 30).

Lacey (cit. por Acker, 1995, p. 106), señala que existen diferentes oportunidades según el género en el ámbito de la enseñanza, que la propia estructura de la carrera favorece a los hombres, haciendo que sean ellos los que ocupen los puestos superiores. Por tanto, son los mecanismos institucionales conjugados con los diferentes papeles que desempeñan hombres y mujeres en el marco del matrimonio lo que provoca que la vida académica sea más compatible con la de los maestros. En esta línea, Sandra Acker (1995, p. 143)

recoge que la mayoría del profesorado que participó en su estudio de dos centros de primaria para conocer el trabajo docente así como la cultura de las escuelas, creía que los maestros de educación primaria tenían ventajas para hacer carrera. Del mismo modo, pensaban que para las mujeres era más complicado desarrollar la carrera profesional, ya que ésta está marcada por las diferentes situaciones familiares y el trabajo necesita de los consortes, al igual que ocurre en otros momentos imprevistos de la vida. Además, “son decisivos para el avance o bloqueo de las carreras la interacción entre las aspiraciones e identidades personales conformadas socialmente, los procesos micropolíticos y las limitaciones de la organización, el uso de la influencia y el poder” (Ball, 1994, p. 170).

“El capital incorporado es una posesión que se ha convertido en parte integrante de la persona, en *habitus*⁸, de ahí que la utilización o explotación del capital cultural resulte particularmente problemático para los poseedores del capital económico o político” (Bourdieu, 2000, p. 140), pero sí es posible la explotación por parte de los hombres del capital incorporado de las mujeres para aumentar su propio capital. Es decir, los hombres disponen de más tiempo, el cual invierten para aumentar y acumular capital cultural, ya que explotan el de sus parejas, o sea, sus conocimientos sobre organización y gestión doméstica, así como distintos saberes domésticos que son puestos en práctica diariamente:

“Porque lo tiene más fácil el hombre. Primero para hacer una licenciatura. El maestro sale de la escuela y se puede poner a estudiar, mientras que la maestra sale de la escuela y si tiene una familia difícilmente puede dedicar un tiempo al estudio, o sea, lo puede hacer si quiere, pero lo tiene muchísimo más difícil. ... La mujer normalmente se ha encontrado para todo muchísimos más problemas, ha tenido muchas más limitaciones...” (Harmattan, exdirectora, p. 3).

La promoción de los maestros se ve facilitada y potenciada porque las mujeres son quienes se dedican a liberar ‘al otro’ del tiempo de trabajo doméstico, se encargan de la organización, de la previsión, del mantenimiento de un clima favorable, etc.

“Yo considero que los hombres se realizan más a nivel de trabajo, hacen menos tareas en la casa, trabaja menos en la casa, están más descansados, tienen más tiempo libre, entonces se proyectan más a nivel de trabajo. Y las mujeres, no. La mayoría de mujeres llevan la casa ellas, entonces ya están agotadas, ellas tienen suficiente (con eso), entonces ya se limitan al trabajo, a hacer

sus horas y no hacer, por ejemplo, ni cursos ni cosas que muchas veces se necesitan para hacer todo ese tipo de promoción como tú lo has llamado” (Lebeche, maestro, p. 12).

En el siguiente cuadro podemos apreciar las diferencias entre maestros y maestras que consideran los motivos académicos en su movilidad profesional en cuanto al número de ocasiones:

Tabla 2. *Porcentajes de movilidad por causas académicas*

	N° de desplazamientos					
	1	2	3	5	6	7
Maestras	78'7	7'1	—	7'1	—	7'1%
Maestros	64'5	28'9	4'4	—	2'2	—

Si consideramos las frecuencias, no solamente los maestros se desplazan más por estas causas, sino también lo hacen un mayor número de ocasiones y aquellas maestras que más se desplazan por causas académicas están solteras. Es decir, entre las que se desplazan una vez nos encontramos 35'8% solteras, 28'6% casadas y 14'3% separadas, y son solteras todas aquellas que se desplazan dos, cinco y siete veces por dichas causas. Sin embargo, para los maestros la soltería parece no favorecer sus desplazamientos en más de una ocasión por causas académicas. Así, todos los que se desplazan por estas razones están casados, excepto un 2'2% tanto para maestros separados que se desplazan en seis ocasiones por estas razones como para solteros que lo hacen una sola vez.

Por otro lado, los maestros y maestras integrantes de los equipos directivos consideran los motivos académicos o promocionales en sus desplazamientos el 16'7% y no lo hacen el 83'3%, observando que formar parte o no del equipo directivo está asociado a haberse desplazado por causas académicas. Esta asociación consiste en que la probabilidad de que los maestros y las maestras que forman parte del equipo directivo se hayan desplazado eligiendo localidad de destino por causas académicas es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, no formar parte del equipo directivo y haberse desplazado por causas académicas es significativamente menor la probabilidad que la que cabría esperar si las variables no estuvieran asociadas. Así, los maestros que forman parte del equipo directivo estadísticamente tienen mayor probabili-

dad de haberse desplazado por causas académicas o promocionales, siendo menor la probabilidad de los que no integran los equipos directivos. Y las maestras que forman parte del equipo directivo son las que tienen mayor probabilidad de haberse desplazado por causas académicas o promocionales, que las que no integran los equipos directivos. Si analizamos la “razón de ventaja” podemos estimar aproximadamente que por cada 100 docentes no integrantes de los equipos directivos que se desplacen por causas académicas, lo harán 426 componentes de dichos equipos.

El profesorado que participa en los equipos directivos no solamente contempla dichas razones en sus desplazamientos, sino también en más ocasiones como podemos contemplar en la siguiente tabla:

Tabla 3. *Porcentajes de movilidad por causas académicas*

	Forma usted parte del equipo directivo								
	sí						no		
	Nº de desplazamientos						Nº de desplazamientos		
	1	2	3	5	6	7	1	2	3
Maestras	28'7	—	—	7'1	—	7'1	50	7'1	—
Maestros	42'2	13'4	2'2	—	2'2	—	22'2	15'6	2'2

Nuevamente es interesante destacar, en coherencia con lo que anteriormente afirmábamos en lo referente al estado civil, que las maestras que pertenecen al equipo directivo y se desplazan en un mayor número de ocasiones por razones académicas son solteras. Sin embargo, ninguno de los maestros que cambian de localidad de destino que consideran estas razones tienen la soltería como estado civil. Por tanto, existe no solamente una continuidad, sino una mayor planificación de la carrera en aquellas maestras que no están casadas o conviviendo en pareja, ya que el tiempo que se invierte en la carrera ‘del otro’ pasa a ser un tiempo de vivencia propia.

Sandra Acker (1995, p. 138) señala que “existen informes sobre las carreras del profesorado, en los que los maestros aparecen como planificadores racionales de sus carreras. O, más precisamente, son algunos de los profesores masculinos los que aparecen como planificadores racionales de las mismas, subiendo peldaños en sus puestos de trabajo. El feminismo manifiesta que las mujeres también intentan promocionar pero carecen de algunos peldaños y tienen menos manos que las sujeten”.

Durante el matrimonio son tres los directores que han estudiado alguna licenciatura, incluso uno de ellos ha cursado dos, el doctorado y está realizando la tesis doctoral. Otros, como el caso de un director, un exdirector y un maestro, lo intentaron pero la abandonaron por diferencias con un docente que les impartía clase, por no cubrir los estudios sus expectativas o porque trabajar en el Centro del Profesorado (CEP) no le dejaba tiempo disponible para ello, aunque en este caso no se descarta realizarla en un futuro, además de la inversión de tiempo que suponía desplazarse a otra ciudad para su realización. Los otros maestros con o sin experiencia en la dirección como los que están en ella en la actualidad no han tenido interés en cursar otros estudios de segundo ciclo:

“No es porque no lo intenté. Yo he sido de los que, a lo mejor, ha hecho el tonto. La mayoría de los maestros licenciados todos sabemos cómo se han hecho la licenciatura... Porque lo he visto, no es porque me lo invente. Lo he visto. He visto muchos compañeros que han hecho la licenciatura a costa de llevarse libros incluso a clase, para estudiar en clase: “niños, haced estos ejercicios que voy a estudiar”. Conozco a muchos. Yo no he sido capaz de hacer eso nunca, ni he sido capaz de tener tiempo para mi familia, estudiar y prepararme mis clases. Cuando me fui al CEP pensé: “aquí la cosa cambia. No tengo que preparar clases, puedo estudiar”. Hablé con todos los profesores..., y me hacían (entregar) trabajos, me tenía que presentar a los exámenes, me compré bibliografía y... Imposible. Imposible porque la dinámica del CEP es casi mucho mayor que la dinámica de un maestro normal. No hubo opción. Me hubiera gustado hacer la licenciatura de Psicopedagogía. Me hubiera encantado. No lo descarto todavía” (Levante, director, p. 29).

“Empecé pero lo dejé, empecé a hacer el curso puente en la universidad en Filología Francesa..., pero ya me lo tomaba como hobby, más que nada por entretenimiento, y claro! llegaba a los exámenes y no daba la talla y suspendía, entonces estuve un año nada más, me sirvió como experiencia porque vi lo que era el ambiente universitario y me gustaba llegar y ver a la gente..., pero luego no me he planteado seguir” (Foehn, maestro, p. 4).

Esta denuncia a los otros puede evidenciar el desacuerdo con la forma de proceder o es una forma de justificar por qué no se ha cursado estudios de segundo ciclo ante la valorización social en el ámbito académico del capital cultural institucionalizado, evidenciándose así la importancia que tiene haber cursado una licenciatura también por la distinción en una profesión escasamente valorada. Crítica que coincide con la de otro maestro, el cual reconoce al mismo tiempo que realizar estudios universitarios es *sacrificar*

a la pareja, por su situación actual y temporal. Sin embargo, este ‘sacrificio’ está naturalizado en las maestras al no ser destacado como tal, y cuando se hace el sacrificio consiste en no estar en disposición de la pareja:

“además fue una época en (la) que los alumnos con que hicieran los trabajos de investigación, (participación en) debates y asistiendo, se aprobaba...; no todos los profesores, ¡eh!... Todo el que quiso con un poquito de esfuerzo a costa de los compañeros del colegio se hizo licenciado...; porque yo a muchos como Jesús y a otros tuve que cubrirles muchas horas, o que ellos tenían que ir a mi clase a hacer apoyo y no iban, porque tenían exámenes...; pues lo que pasa cuando uno se quiere hacer una licenciatura estando en otra cosa, que tú te sacrificas mucho pero también sacrificas a la gente que está a tu alrededor, ¿no?, sino que me lo digan a mi ahora con mi mujer...” (Tifón, maestro, p. 43).

“el acceso directo era porque yo ya no tenía que estudiar unas oposiciones. Entonces, como yo tenía sacrificada a mi madre conmigo, para no tener (que) sacrificar a mis padres tanto tiempo, yo me esforzaba...; además ocurría una cosa: las niñas de esa época hacían exámenes parciales, y cuando pasaban un examen parcial ya ese no se repetía. Y en mi época, no. En mi época hacía un examen parcial y al final de curso me tenía que examinar de todo. Entonces yo veía que eso era mucho más fácil,... que esforzándome para los parciales tenía los finales con buena nota. Entonces yo llevaba la ventaja de que yo tenía 24 años cuando ellas tenían 18. Llevaba esa ventaja, y que yo no iba a perder ni un minuto de tiempo; yo iba allí a absorber todo lo que pudiera, porque yo tenía sacrificado a mi marido por una parte, que se tenía que llevar a los niños al cine sin mí, y a mis padres por otra parte. Y yo tenía que sacarle provecho a aquello. Y después la ilusión que yo tenía...” (Coro, maestra, p. 20).

La organización para cursar los estudios, criticada por algunos y algunas docentes, provocó el abandono de una exdirectora soltera que hizo dos intentos en cursar titulaciones de segundo ciclo, pero para ella era fundamental asistir a clase, tomar sus apuntes, conocer al profesorado, no sintiéndose a gusto con ese sistema, además de la no compatibilización de horarios: trabajo-escuela y facultad. También este es el caso de un maestro pero su abandono es debido a que los horarios no le compensaban personalmente, y de un exdirector soltero por falta de tiempo por estar pluriempleado. Una maestra soltera inició, pero no pudo continuar por enfermedad. No obstante, sí nos encontramos con una maestra soltera que es licenciada y con idea de iniciar en breve la tesis doctoral.

Sin embargo, los abandonos o no inicios de estudios por parte de las maestras, directoras y exdirectoras se deben a *“no haber tenido tiempo”*

(Burane, directora, p. 16) ante las exigencias de una familia y de un marido. Les resulta demasiado costoso la inversión de tiempo, pensando dicho coste en relación a su familia y su pareja:

“Empecé estudiando Psicología, pero no he podido seguir porque ya era demasiado. Me encanta, leo muchas cosas, pero no, o sea, asistir a las clases, los exámenes, la casa, mis hijos..., y luego porque soy tranquila, también. A lo mejor si me lo propusiera..., o porque no tengo capacidad. También puede ser eso. (...) O porque no hay tiempo, yo qué sé. Yo muchas veces digo: “yo haría muchas cosas pues porque me gustan, pero es que no puedo, tengo que renunciar” (Ventolina, maestra, p. 12).

No hay que olvidar que tradicionalmente el papel de las mujeres ha sido atender a la familia, estando su acceso al mercado laboral marcado por muchas limitaciones, condicionado por la familia y a ‘no quitar u ocupar’ puestos de trabajo de los hombres. Es por esto que en la incorporación al ámbito laboral, la ideología patriarcal ha marcado de forma diferencial a unos y otras. “Mientras que ellos están obligados a trabajar para atender a las necesidades de la familia, ellas eran acusadas de abandonar la familia para obtener recursos” (Ballarín, 2001, p. 148). Como consecuencia, socialmente sí se acepta el derecho de las mujeres a la instrucción y a una carrera profesional, pero se hace más difícil, para la misma sociedad aceptar un diferente reparto de tareas entre hombres y mujeres, con el fin de beneficiar la promoción profesional de éstas. Esto significa, como señala Vaz (1994, p. 27), que teóricamente las posibilidades de acceso a puestos de poder y toma de decisiones por medio de la carrera profesional son idénticas para los hombres y las mujeres, pero en la práctica, teniendo en cuenta los valores socialmente aceptados, la discriminación en relación a las mujeres es evidente:

“si lo tuviera aquí cerca sí, pero irte, cómo te vas, pides excedencia, luego los niños, luego ya te metes en las cuestiones económicas de vivienda,... imposible, al final las aspiraciones se quedan perdidas (...) Tienes más libertad cuando estás soltero, eso es cierto,... luego ya cuando tienes niños grandes pues también tienes otra soltura diferente, pero sobre todo si eres soltero es cuando más puedes dedicarte (a estudiar) porque cuando yo en tantas cosas me metía (es) porque tenía mi tiempo, solamente mío, yo podía disponer de mi tiempo, luego lo otro por mucho que se diga, por mucho que se quiera hacer las cosas, el tiempo no es tuyo, no siempre es tuyo, tienes breves momentos tuyos, pero no todo el tiempo es tuyo, tu no puede decidir todo tu tiempo... al menos es mi realidad y no es que nadie me imponga...” (Brisas, exdirectora, p. 9).

La incompatibilidad es manifiesta, apareciendo un sentimiento de culpabilidad, de hacer algo que no está pensado para ellas una vez casadas, siendo objeto de críticas que refuerzan esta posición:

“A una mujer la pueden tachar: “mira ésta, no tiene bastante con su marido y sus hijos y también se va a la universidad”. Son comentarios muy normales entre las maestras ya de 50 años. Sin embargo de un hombre nunca dirían eso. Al revés, está bien visto que quiera seguir...” (Harmattan, directora, p. 60).

Así, las mujeres han de afrontar numerosos obstáculos por la asunción de mayores responsabilidades familiares, derivándose una distinta orientación de sus carreras profesionales, y como afirma Valentich (1995, p. 240), “lo normal es que sea la carrera de los hombres”.

“ la sociedad los ha enseñado a trepar más. La mujer, te acostumbran a un rol..., ahora ya menos, ¿no?, pero de aquí para atrás, en la gente que es de mi edad y mayor pues te acostumbrabas a un rol más conformista, más de que tú ya llegas, adquieres tu estatus..., y ya está, y el estatus principal es casarte. Luego, ¡... que tienes una profesión como nosotros tenemos!: bueno, pues si tienes tu profesión y casada ya, es perfecto, ya a qué más vas a aspirar. Entonces, parece que no, pero eso lo tenemos. Son prejuicios que tenemos asumidos las mujeres. Entonces tiene que ser una persona que o tenga muchas inquietudes o tenga ganas de reciclarse intelectualmente, ... que sea como más persona que mujer, por decirlo de alguna manera,... Sin embargo, en el hombre, por naturaleza, se le ha ido, desde la infancia, imbuyendo que ellos tienen que ser fuertes, valientes, o sea, seguros..., y eso les hace que ellos se sienten así, y verdaderamente tú te encuentras gente que tú dices como personas, nada, y como tíos-hombres menos todavía, pero sin embargo en su mente ese grado de seguridad, que luego tú los ves profesionalmente y no son seguros y ni hacen nada que..., pero bueno, ellos están imbuidos de eso y tienen esos prejuicios y los viven, entonces dan órdenes, y aunque no estén cualificados profesionalmente, pero como dan órdenes y funcionan, y como la Administración va así, pues las órdenes se obedecen... Sí, no tienen que demostrar nada, automáticamente promocionan. Además, ellos tienen más inquietudes en querer hacerlo, están más motivados; bueno, porque muchos no tienen nada más que su sueldo y por ganar más. Otros porque eso está bien visto” (Harmattan, directora, p. 59).

“La inquietud puede jugar un papel muy importante... Pero yo creo que es cuestión de roles y de mentalidad. El hombre siempre ha estado apoyado en esa inquietud para promocionarse, el estímulo ha funcionado más ‘a subir’, voy subiendo peldaños y mi mujer pues bastante tiene... eso en la mentalidad

de él y en la de ella pues se lo ha creído, sabe que está realizando su rol. El rol que se le ha dado a la mujer está ahí y por eso no se le ha dado inquietud, porque cree que hace lo que tiene que hacer, pero no creo que seamos torpes, podemos tener algunas cualidades diferentes pero también es cuestión de educación” (Vilturmo, maestra, p. 3).

Sin embargo, las dos directoras que han cursado licenciatura fue en un caso previo al matrimonio, y en otro al estar alejada de la pareja por motivos de destino, tenía disponibilidad del tiempo que la propia institución del matrimonio se apropia y devora en beneficio ‘del otro’, ya que los hombres pasan al cuidado de ‘otra madre’, por contar con los servicios y atenciones de una esposa:

“Entonces de esos siete años, que al principio eran muy duros, saqué lo positivo. Hice Pedagogía en esos años en la UNED⁹, un año dos asignaturas, otro una..., así. (...) Cuando me fui al pueblo, tenía más tiempo porque tampoco estaba mi marido, entonces las noches eran muy largas y yo estaba sola, los niños los acostaba..., me dediqué a eso” (Harmattan, directora, p. 51).

Las mujeres deben esperar que transcurran años de matrimonio, que los hijos y las hijas sean mayores o salgan del domicilio familiar, no ya solo para cursar una licenciatura sino también para un mayor perfeccionamiento reglado, aunque como es el caso de una maestra la pareja de ésta no tuvo mayores dificultades para continuar estudiando una licenciatura tras el matrimonio y posteriormente la oposiciones que le permitió acceder como docente a la educación secundaria. Y si las mujeres lo han hecho durante el matrimonio ha sido contando con una red femenina de ayuda, es decir, valiéndose principalmente del capital cultural de otras mujeres:

“Cuando nos casamos estaba estudiando, estaba en tercero. Entonces terminó, hizo las oposiciones y pasó a Medias¹⁰. (...) Yo le pondría ahí un componente fuerte a la familia y al hecho de que cuando se vive en familia la carga es mayor en la mujer; o sea, nosotros nos casamos y mi marido siguió estudiando, y en aquel entonces yo podía ir a clase de idiomas pero (por) otra serie de cosas no (pude), porque yo estaba implicada en el tema de mi familia, y encima tenía que aprender muchas cosas, no sabía hacer de comer ni nada de eso. Claro y aquello era una papeleta mía, no era de los dos. Yo ahí veo un peso muy fuerte de la familia sobre la mujer, y además pienso en mis amistades y realmente ha ocurrido así: después de casarse la mujer se ha implicado mucho más en la familia y el hombre ha seguido estudiando y buscando ese mundo

exterior (al) que nosotras, de alguna manera, también renunciábamos, ¿no?, no totalmente pero sí que te piensas mucho más los objetivos que tu puedas desempeñar ahí” (Hele, maestra, p. 10).

“Primero que me casé muy joven, a los 18 años. Nada más terminar la reválida de sexto me casé. Entonces durante 6 años estuve en la casa. Entonces yo vivía cerca de la Normal de maestros y a mi me hacía mucha ilusión ser maestra, y veía a las niñas que iban para la Normal y que venían de la Normal... Y yo: “hay que ver, yo podría hacer eso, y por qué yo no lo he hecho...” Entonces le pedí ayuda a mi madre: “Mira, mamá, a ver si me puedes ayudar, te puedes venir conmigo a vivir y puedo hacer esto, lo voy a intentar por oyente...” (Coro, maestra, p. 15).

Son pocos los maestros y maestras que declaran haber hecho uso de comisiones de servicio y excedencias por razones académicas. No obstante, nuevamente el estado civil establece la diferenciación. Solo una maestra que actualmente está separada, manifiesta que la causa por la que solicitó excedencia fue para estudiar y una maestra soltera solicita comisión de servicio para acercarse a una ciudad universitaria y continuar así sus estudios. En este caso sí nos encontramos un maestro que durante dos años estuvo en excedencia para estudiar, ya que en la localidad en la que estaba destinado no había universidad.

El 23'9% del 75'9% de docentes casados o conviviendo en pareja trabajan en una localidad diferente a la de su consorte correspondiente, correspondiendo el 15'4% a las parejas de las maestras y el 8'5% a las de los maestros. Por motivos promocionales el 1'4% de las parejas de maestras y 0% de consortes de maestros están en destinos profesionales distintos por estos motivos.

Por un lado, además de apropiarse del capital cultural de las compañeras sentimentales, resulta que es un problema de y para las mujeres, y cuando es evidente la discriminación se recurre al argumento de la falta de preparación. Como señala Úrsula Müller (1995, p. 217) “actualmente la misoginia de la academia no adopta formas manifiestas, sino que se ha hecho más sutil y sofisticada”. La responsabilidad de las mujeres para con los hijos y las hijas se menciona cuando la discriminación contra las mujeres tiene que ser legitimada:

“asumir el cargo de responsabilidad le supone un deterioro en esa otra faceta de su vida, incluso tiene problemas para la especialización, los cargos directivos últimamente se está exigiendo la acreditación que se puede obtener por ejercicio (del cargo) o por especialización, por cursos de especialización,

a las que muchas veces las mujeres tienen un acceso más difícil, tienen que quitar horas de la familia, tienen que consensuar con el marido, con la pareja, consensuar las horas que va a estar en esa especialización” (Cierzo, director, p. 2).

Legitimación que viene dada también por la incompatibilidad de horarios, la cual es generada por el esquema de familia tradicional. Algunas maestras interrumpen su carrera para ocuparse de sus hijos e hijas, y otras ven limitadas sus posibilidades de acceder a cursos de formación permanente al ser estos fuera del horario lectivo y ser ellas las únicas responsables del trabajo reproductivo (Rovira y Tomé, 1993). Aspecto al que alude un director pero como vía de justificar nuevamente la discriminación de la que son objeto las maestras:

“lo que habría que preguntarse es si esas personas, esas mujeres que asisten a cursos de perfeccionamiento: ¿cuál es su situación familiar?, pues posiblemente sean personas emancipadas, liberadas o con una relación con la pareja suficientemente consolidada o de igualdad que no le supone ningún problema, pero la mayoría de las maestras que yo tengo en este momento en el colegio están demandando perfeccionamiento en el centro, para ir al CEP, lo hacen, y lo hacen cuando les interesa..., pero les supone un esfuerzo, miden los días, miden las horas, son sábados, son domingos, eso para ellas condiciona mucho la solicitud de...” (Cierzo, director, pp. 2-3).

También se tiene en cuenta el capital cultural institucionalizado para explicar por qué las maestras no promocionan. Sin embargo, éste desaparece en el propio hablante, ya que él ha promocionado (CEP, Delegación de Educación, dirección del centro escolar) sin poseer dicho capital. Al igual que cuando se habla de matrimonio para explicar la baja promoción de las maestras, parecer ser que sólo son ellas las que están casadas, incluir en el discurso a los maestros supone explicitar todo un conjunto de ganancias que éste les reporta y, por tanto, reconocer la situación de explotación de las mujeres:

“antes decíamos lo de la familia, la mujer, la familia... Evidentemente la mujer se ha encargado de la casa, se ha encargado de los hijos: ¿qué tiempo le queda a esa mujer para estudiar? Y aquí en el Magisterio, si no tienes unos estudios no hay promoción. El requisito indispensable para que pases a (trabajar en la) Inspección tiene que ser a través de unos estudios. O si pasas a Secundaria tiene que ser porque amplíes tus estudios, si no, es imposible. Y una

mujer con una carga familiar yo creo que jamás ha tenido tiempo de estudiar, y si lo ha hecho, mira, hay que hacerle un monumento. Quizá por eso, porque todavía hay una concepción muy tradicional de lo que es el matrimonio y por eso ha sido eso. Pienso que esa es la causa. No hay otra” (Levante, director, p. 31).

Por otro lado, resulta que la apropiación por parte de los hombres del tiempo de las mujeres en el marco del matrimonio tradicional es una situación elegida libremente, basada en preferencias y de ahí la distinción entre perfeccionamiento y promoción:

*“Hoy día está demostrado que la mujer tiene más inquietud para prepararse personalmente para el mundo del trabajo que el hombre. Quizá porque le sea más difícil acceder. Es un hecho, en cualquier sitio presentan un currículum y se demuestra que han dedicado más tiempo a preparar su currículum que el hombre. El hombre quiere terminar y empezar a trabajar, y la mujer **no le importa** pasar dos o tres años preparándose mejor para lo que va a ejercer. A la mujer le gusta más perfeccionarse que el hombre. En éste el perfeccionamiento va en función de otras cosas, de otras aspiraciones superiores. La mujer no lo busca tanto en función de promocionarse personalmente como de formarse personalmente. Eso es lo que yo pienso” (Mistral, director, p. 19).*

Este hecho ha generado una visión diferente de promoción: personal y social, relacionada y en paralelo con la formación profesional que realizan para trabajar diariamente en el aula. Sin embargo, nuevamente es una promoción no reconocida socialmente, porque ambos niveles están desprestigiados: no proporciona mayor retribución económica, ni mejores condiciones de trabajo ni mayor estatus social:

“y entonces nosotros quizá promocionemos a pequeñas escalas, porque lo que yo he hecho también ha sido quizá promocionar: porque yo iba a preescolar y yo ya me veía que iba a estar toda la vida en preescolar y al hacer Inglés pues yo he pasado a otro escalón, que ha sido al de los niños un poco más mayores...” (Coro, maestra, p. 17).

“ya últimamente hago menos cursos porque no los quiero para nada, alguno que otro por promocionarme yo a mí misma, por interés mío...” (Tracias, exdirectora, p. 32).

“incluso cuando ha habido la posibilidad de hacer especialidades, pues yo podía haber hecho primero la especialidad de Matemáticas y después la de Música, y sin embargo sí que me ha interesado la preparación, pero no me ha

interesado la especialización, porque a mi me gustan los procesos largos. En la educación los resultados van muy despacio, son una cosa con tiempo...” (Hele, maestra, pp. 1-2).

Por otra parte, si atendemos a las motivaciones de formación profesional, desplazarse de una localidad a otra, considerando en dicho desplazamiento motivos de formación profesional no es independiente del sexo. Dicha dependencia implica que la probabilidad de que las maestras se desplacen por motivos de formación profesional es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, que los maestros sí lo hagan, la probabilidad de un resultado favorable es significativamente menor que la que cabría esperar si dichas variables fueran independientes. Y si atendemos a la “razón de ventaja” de un colectivo sobre otro, podemos estimar aproximadamente que por cada 100 hombres que consideran la formación profesional en sus desplazamientos, lo hacen 219 mujeres.

Por otro, el estado civil actual de los maestros y maestras no es independiente de considerar las posibilidades que ofrece la nueva localidad de destino respecto a la formación profesional. Esta dependencia implica que la probabilidad de que las personas solteras y separadas se desplacen o elijan localidad considerando la posibilidad que le ofrece de formación profesional es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, que las casadas y viudas sí consideren la posibilidad de formación profesional en sus desplazamientos, la probabilidad de un resultado favorable es significativamente menor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Si bien, existen matizaciones según el grupo de referencia. Así, para los maestros movilizarse o no por motivos de formación profesional es independiente del estado civil actual, es decir, las consideran o no independientemente de éste. Los maestros consideran en menor medida las causas de formación profesional que las maestras, quienes las estiman en sus desplazamientos profesionales lo hacen independientemente de su estado civil. Sin embargo, el estado civil de las maestras y desplazarse por causas de formación profesional son probabilísticamente dependientes. Dicha dependencia consiste en que las maestras solteras tienen más probabilidad de haber considerado dichas causas en sus desplazamientos, mientras que es menos probable que las casadas y viudas las hayan tenido en cuenta. Por tanto, si bien son las maestras en comparación con los maestros las que consideran en mayor medida en su movilidad profesional los motivos de formación profesional, no podemos decir que esta

consideración sea independiente del estado civil, apareciendo nuevamente la situación marital en detrimento de las maestras.

En la siguiente tabla podemos apreciar no sólo que las maestras se desplazan profesionalmente en mayor medida por razones de formación profesional, sino también en un mayor número de ocasiones, dependiendo como acabamos de señalar del estado civil. Así, las maestras que eligen localidad en seis o más ocasiones teniendo en cuenta las posibilidades de formación que ésta les ofrece son solteras, estando en el resto del número de desplazamiento aproximadamente en torno al 50%. Mientras que el estado civil de los maestros que se desplazan por estas razones es indistinto, podemos señalar que quienes lo hacen en dos, cinco y seis ocasiones son casados, y la mayor parte de los que se han desplazado por ellas una vez.

Tabla 4. *Porcentajes de movilidad por motivos de formación profesional*

	Nº de desplazamientos										
	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	14
Maestras	54'4	20'2	5'3	3'6	5'3	1'9	1'9	1'9	—	3'6	1'9
Maestros	63'1	15'7	5'3		5'3	5'3	—	—	5'3	—	

No solamente existen diferencias en la consideración de estas causas según el sexo y el estado civil, sino también por ser miembro o no de los equipos directivos. Así, las personas integrantes de dichos equipos que estiman en su movilidad profesional motivos referidos a la formación profesional es de un 4'3% y no los considera un 95'7%. Pero además, si analizamos la incidencia de estas motivaciones en los maestros y maestras que participan o no en los equipos directivos observamos que no es independiente de haberse desplazado por motivos de formación profesional. Dicha dependencia implica que la probabilidad de que los maestros y maestras que no forman parte del equipo directivo hayan elegido localidad de destino considerando razones de formación profesional es significativamente mayor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes. Y a la inversa, la probabilidad de ser componente del equipo directivo y haberse desplazado por razones de formación es significativamente menor que la que cabría esperar si las variables fueran independientes.

Sin embargo, la asociación que existe en el grupo de maestros entre formar parte o no del equipo directivo y haberse desplazado teniendo como motivación la formación profesional está en el límite, es decir, no tenemos suficientes indicios en la muestra para afirmar la independencia entre ambas

variables, pero sí podemos apreciar que los que no están en el equipo directivo tienen más probabilidad de moverse de una localidad a otra considerando razones de tipo de formación profesional porque los que son integrantes del mismo ya lo hacen, como hemos señalado con anterioridad, por razones académicas o promocionales. No sucediendo esto en el caso de las maestras, ya que participar o no en el equipo directivo y haber considerado las posibilidades de formación profesional que les ofrecía la localidad de destino profesional es independiente. Por tanto, para el grupo de maestras el aspecto que determina en mayor medida su movilidad profesional por motivos de formación profesional no es el hecho de participar o no en el equipo directivo, sino como ya hemos visto lo determina su estado civil.

Realmente las maestras y maestros entienden o al menos practican la formación profesional de forma distinta, entendimiento que se ha ido conformando por los papeles sociales asignados a mujeres y a hombres. Por tanto, los maestros realizan aquellos estudios que principalmente les ayuda a promocionar, a obtener capital cultural institucionalizado. Y las maestras digamos que es una formación de reciclaje, de obtener respuestas o cubrir sus necesidades de aula, es decir, para mejorar o perfeccionar su trabajo:

“¿Cómo estudias tú si después tienes que seguir limpiando la casa, recogiendo la taza del desayuno de tu marido todavía allí, cuando llegas a las nueve de la tarde? Es verdad que hay mucho movimiento de cursillos de perfeccionamiento¹¹, pero...” (Khamsin, directora, p. 17).

“He estado siempre en primaria, y no me he planteado nunca... He estudiado en la Escuela de Idiomas porque me gustaba; después estudié música porque me gusta, y de hecho yo a mis alumnos siempre les he dado música, desde el principio, cuando no se daba pues nosotros ya cantábamos y hacíamos todo ese tipo de cosas. Lo que yo veo que me prepara para cualquier faceta de las que tenemos dentro de las clases pues lo busco, lo estudio, lo preparo, no con miras de otra cosa sino por hacer mejor el trabajo” (Hele, maestra, p. 9).

“o sea, cambié al inglés no por promocionar yo, sino porque a mi me gustaba muchísimo el inglés” (Coro, maestra, p. 19).

Hay quienes consideran en un principio que las maestras hacen menos cursos, pero al mostrar evidencias que son las que mayormente asisten a los CEPs para su realización matizan que el fin de la formación es diferente, es una formación enfocada para su trabajo diario de aula, para cubrir necesidades planteadas en ésta, no aquella que propicia la promoción en la jerarquía académica, evidenciando así que el capital cultural institucionalizado es el valorado:

“cursos que los consideran válidos para su formación profesional: “bueno, hay un curso sobre lectura, pues yo este curso sí lo voy a hacer para ver qué me puede aportar a mi este curso”. Pero no un curso, por ejemplo, de dirección, que significaría ser directora, ...y un curso para el CEP, que ya es como un cambio más fuerte, que ya significa no solamente hacer el curso sino después cómo incorporarte a lo mejor a un trabajo distinto en el que ya se sabe que hay que dedicarle un tiempo. ¿Los cursos de perfeccionamiento? Sí, hay muchas mujeres, porque son cursos que lo hacen pues para buscar una mayor perfección en su trabajo. Y entonces saben que a lo mejor el curso dura 15 días, y en esos 15 días hacen un esfuerzo y ya está. Es que yo si sé que a la mujer le gusta estar al día y preparada, pero yo eso lo veo como distinto de pretender pasarte a secundaria, pasar a director...Yo eso lo veo distinto” (Lebeche, maestro, pp. 12-13).

Conclusiones

Llegado a este punto y para concluir podemos afirmar que las informaciones cuantitativas y cualitativas nos han proporcionado la suficiente y valiosa información para poder afirmar que el matrimonio o la convivencia en pareja estimula la participación de los hombres en los equipos directivos, sin embargo limita o al menos no es tan evidente que suceda lo mismo en el caso de las mujeres. Podemos decir que la pareja en su sentido tradicional es un ‘obstáculo’ para las maestras, mientras que para los maestros supone una ‘ventaja’. Es decir, el matrimonio para las mujeres en general, y para las maestras en particular, obstaculiza que adquieran capital cultural institucionalizado, y puedan así programar y desarrollar su carrera profesional, ejemplo de ello es su escasa participación en los puestos de poder y toma de decisiones en general, y en particular en el cargo de dirección escolar.

Así pues, si atendemos a todo lo anteriormente señalado, respecto a las diferencias entre maestros y maestras en su consideración a las razones laborales y académicas y/o promocionales en la movilidad profesional, podemos afirmar que los maestros planifican más su carrera docente, que las maestras solteras planifican su carrera en mayor medida que las casadas, y que los destinos profesionales de las maestras casadas están en función de sus consortes a los que siguen geográficamente.

Por último, nuestro estudio demuestra que la autoexclusión, comúnmente admitida, es una falacia que lleva a justificar y legitimar la discriminación de la que son objeto las mujeres, en nuestro caso en el ámbito educativo, por lo que los análisis sociales no pueden quedarse en la superficie de

las prácticas y decisiones personales, sino partir de la raíz o el origen de las distintas situaciones sociales. Estos mecanismos de exclusión necesitan de una indagación en la cotidianidad diaria de los centros, que constituirá la continuación de este trabajo porque se hace evidente y urgente desentrañarlos realizando estudios de casos para favorecer una práctica educativa igualitaria.

Referencias

- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Azorín, F. y Sánchez-Crespo, J. L. (1986): *Métodos y Aplicaciones de Muestreo*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Ball, S.J. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (Siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. París: Droz.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ferrán, M. (1996): *SPSS para Windows. Programación y análisis estadístico...* Madrid: McGraw-Hill.
- Grañeras, M. (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 15-20.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Müller, U. (1995). Mujeres en la academia: Barreras de acceso. En Sanz Rueda, C. (coord.): *Invisibilidad y presencia*. Seminario Internacional "Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario". Madrid: Universidad Complutense.
- Muñoz-Repiso, M. (2003). Mujeres, educación y toma de decisiones en la Unión Europea. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 26-31.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez, C. (2001): *Técnicas estadísticas con SPSS*. Madrid: Prentice Hall.
- Rovira, M. y Tomé, A. (1993). La enseñanza, ¿una profesión femenina? Colección *Cuadernos para la Coeducación*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Sau, V. (1993). *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- Siegel, S. y Castellas, J. (1995): *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta* (3ª edición). México: Trillas.
- Taylor, Steve J. y Bogdan, Radu J. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Valentich, M. (1995). El seguimiento de las carreras académicas: estrategias para las mujeres y para las universidades. En Sanz Rueda, C. (coord.): *Invisibilidad y presencia*. Seminario

Internacional "Género y Trayectoria profesional del profesorado universitario". Madrid: Universidad Complutense.

Vaz, M. L. (1994): *La mujer y el poder económico*. En Instituto Universitario De Estudios de la Mujer. *Mujer y poder*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Notas

- ¹ Somos conscientes de que llegar al todo es un proyecto imposible, no nos referimos al conocimiento perfecto, sino a los distintos controles sobre las teorías del conocimiento que nos permiten ir avanzando en los distintos estudios e investigaciones y atender a la complejidad de los hechos sociales.
- ² Para interpretar este porcentaje debemos tener en cuenta que la presencia de maestros en el nivel de educación infantil es muy minoritaria, por lo que nos encontramos mayor número de maestras ejerciendo la dirección en esta etapa educativa debido a la ausencia de maestros.
- ³ Lugar que se define en el mismo momento en el que se produce la incorporación de las mujeres a la enseñanza. En el origen del Magisterio encontramos dos modelos, el relacionado con los maestros asociado al conocimiento, y el de las maestras construido sobre la base del sentimiento, sentimientos propios de una madre, de ahí el modelo mujer-madre-maestra, y eran los sentimientos propios de una madre los que las maestras tenían que hacer extensibles al aula.
- ⁴ Laborales (razones que tienen que ver con el trabajo, como por ejemplo salario, búsqueda o mejora de empleo, etc.); Académicas/Promocionales (aquellas que justifican la movilidad en tanto que consiguen aumentar el capital social -de relaciones- y acumular títulos "nobiliarios" para estar en posiciones de preeminencia, poder, etc.); Ámbito objetivo laboral/Contexto de trabajo (razones que tienen que ver con el contexto laboral, las condiciones objetivas en el centro -espacio de trabajo, centro tipo, tamaño, localidad de trabajo-); Ámbito subjetivo laboral/ Contexto perceptivo de trabajo (razones que mueven al individuo y que tienen que ver con sus intereses emocionales, perceptivos, siempre referentes al contexto laboral); Contenidos laborales/ Modalidad laboral (la movilidad para realizar proyectos educativos que le merezcan al sujeto su atención); Ámbito vital/Condiciones de vida (aquellas que tienen que ver con el contexto vital de los individuos: por vital se entendería aquello exterior o ajeno al trabajo); Contenido vital/Estilo de vida (razones que llenan la vida, las que informan las razones vitales, decisiones sobre cómo vivir, o de qué llenar la vida); Formación profesional (aquellas que están en relación directa con un posible cambio de trabajo, acumulación de puntos; actividades no laborales y no de ocio pero que sirven al trabajo); Causas afectivas (las que ligan directamente la decisión a razones emocionales con otros individuos); Causas domésticas (aquellas que están determinadas por el contexto de la casa, o la unidad familiar mínima); Familiares Objetivas/Servicio a otros (aquellas que están determinadas por lo que nos piden desde el ámbito familiar más general); y Familiares Subjetivas/Servicio a sí mismo (aquellas que se determinan por lo que necesitamos de los demás).
- ⁵ Los fragmentos de textos, que aparecen en el epígrafe de resultados, utilizados para apoyar nuestros análisis y afirmaciones, están extraídos de las transcripciones de las entrevistas.

tas realizadas a las maestras y maestros. Cada entrevista tiene una paginación independiente con respecto a las demás. Al final de cada uno de los fragmentos se detalla el nombre de la persona entrevistada, que en ningún caso se corresponde con el nombre real, ya que hemos procedido a sustituirlos por nombres ficticios, concretamente por nombres de vientos, para preservar el anonimato y la confidencialidad de las personas entrevistadas. Igualmente han sido sustituidos los nombres de aquellas personas a las que se aluden en el discurso.

⁶ En el sentido de encaminar o guiar.

⁷ Curso que permite continuar una licenciatura una vez cursada una diplomatura.

⁸ “Sistema de disposiciones durables y transferibles que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes ante una coyuntura o acontecimiento, y que el mismo contribuye a producir” (Bourdieu, 1972, p. 178).

⁹ Universidad Nacional de Educación a Distancia.

¹⁰ Enseñanza Secundaria.

¹¹ Afirma que la mayoría de los vistos buenos que firma para la realización de los cursos de perfeccionamiento son para mujeres.

Sección temática: Educación Intercultural

El contexto educativo europeo y español viene marcado por la creciente diversidad cultural que se encuentra en las aulas y en el entorno social. Aunque el discurso político apela a la necesidad de la convivencia y la integración intercultural y a la oportunidad de enriquecerse mutuamente, desde el punto de vista de la práctica educativa se plantean diversos problemas que deben conocerse e investigarse. En este sentido, *Aula Abierta* ha recibido distintas aportaciones originales y el Consejo de Redacción de la Revista ha decidido publicarlas en el marco de esta Sección temática.

Eliseo Diez-Itza plantea la necesidad de establecer un marco de investigación transnacional para abordar los difíciles retos que plantea la investigación educativa en este ámbito y que concreta en tres aspectos: integrar la investigación de los ámbitos lingüísticos y culturales, acercar la investigación académica a los problemas prácticos que afloran en los contextos educativos y coordinar la investigación en el marco europeo a través de consorcios. El nuevo Consejo de Investigación Europeo y el Séptimo Programa Marco ofrecen oportunidades para la cooperación europea en investigación educativa, en particular el programa “Regiones de conocimiento” que promueve la asociación de distintos partícipes dentro de una región europea a través de consorcios regionales orientados a la investigación que agrupen a los distintos agentes implicados. Un modelo interesante en este sentido es el Consorcio Estratégico para la Investigación Educativa diseñado por la Academia de Ciencias de Estados Unidos. El establecimiento de consorcios en Europa sobre la base de distintas acciones fragmentarias que se llevan a cabo a través de diversas instituciones se plantea como un objetivo prioritario en el ámbito de la investigación en educación multilingüe y multicultural.

José Manuel Touriñán y Clara Pollitzer ofrecen una reflexión muy documentada sobre la necesidad de integrar la formación intercultural y la formación para la convivencia pacífica en el contexto de la educación en valores derivados de los derechos humanos. En un mundo globalizado, el viejo lema de pensar globalmente y actuar localmente se traduce en la búsqueda de equilibrio entre interculturalidad, diversidad e identidad localizada. Esta

glocalización combina la cultura universalizada y la circundante e implica una *educación glocalizada*, donde la toma de conciencia de la necesidad de proteger y garantizar los derechos fundamentales a todas las personas del mundo debe incluir los derechos de tercera generación, surgidos de la especificidad de las circunstancias socio-identitarias de los pueblos. Se plantean así importantes retos para la escuela, compartidos por la familia y la sociedad civil, que han de suponer una transformación en la organización y en las actitudes de los profesores, de manera que resulte enteramente impregnada por los derechos humanos y los valores de una ciudadanía universal.

Antonio Roldán parte de la concepción de cultura como competencia que se puede desarrollar en el contexto de las relaciones interpersonales y plantea como gran objetivo de los sistemas educativos el desarrollo de la competencia intercultural en todas las personas. Dicho objetivo supone reconocer el valor de la comunicación en distintas lenguas y de la diversidad cultural dentro y fuera de nuestro grupo social. En relación con el plurilingüismo expone las líneas fundamentales del “Marco de Referencia Común Europeo para las Lenguas” orientado a incrementar el potencial comunicativo de los ciudadanos a lo largo de toda la vida. Explica la evolución de un modelo de sociedad monocultural al de sociedad multicultural, donde la educación debe reformular sus objetivos para promover el desarrollo de las competencias necesarias en estos nuevos contextos de convivencia. Desde los principios del relativismo cultural y del reconocimiento del otro, plantea distintas propuestas concretas de actuación en nuestro sistema educativo.

Frederik Smit y Geert Driessen refieren sendos estudios en educación primaria y secundaria acerca de las expectativas de los padres y las reacciones de los profesores en el entorno intercultural de Rotterdam (Holanda). En ese país, donde han aumentado notablemente las tensiones étnicas, existe una creciente preocupación por definir el papel de los padres y de los profesores en la mejora de la cohesión social y la educación moral. Entre los inmigrantes hay muchos padres que no han tenido educación formal y que no hablan holandés, lo que dificulta la necesaria cooperación entre escuelas y padres y plantea importantes retos a la hora de implicar a los padres en la educación de sus hijos. El problema fundamental no radica tanto en la diferencia de valores entre la escuela y los padres extranjeros, como en la pobre comunicación entre ambas instancias y la naturaleza unidireccional de la misma. Por parte de los profesores se observa un conocimiento limitado de los problemas que se derivan de las diferencias culturales en la escuela, aunque coinciden con los padres en la necesidad de educar en la aceptación e internalización de normas sociales. Las conclusiones constituyen un amplio

conjunto de recomendaciones en el sentido de mejorar la comunicación y participación de los padres, crear contextos estructurados de discusión en el ámbito escolar y favorecer la sensibilidad intercultural a través de las políticas educativas y la formación de los profesores.

David Merino y Cristóbal Ruiz estudian las actitudes de los profesores hacia la educación intercultural, comparando casos de profesores para los que ésta es una exigencia relativamente nueva (Campo de Gibraltar), con los de otros que ejercen su labor en una zona geográfica donde hay una antigua tradición de diversidad cultural (Melilla). En conjunto, los profesores y centros más familiarizados con la integración de alumnos de distintas culturas demuestran un mejor conocimiento de la diversidad cultural, mayor consideración hacia las peculiaridades de cada cultura y más formación específica en educación intercultural. Las conclusiones se orientan a la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado y de lograr la implicación de toda la comunidad educativa y social en el abordaje de los complejos problemas que se plantean en el ámbito de la educación intercultural.

María Ángel Campo, Marina Álvarez, Pilar Castro y Eva Álvarez analizan la situación de los alumnos inmigrantes escolarizados en el Principado de Asturias a partir de los datos de una encuesta entre profesores de educación primaria. La mayor parte de los encuestados se basa en su propia experiencia y se pronuncian sobre la participación de los alumnos extranjeros en las distintas asignaturas y actividades extraescolares, la modalidad de escolarización, la implicación de los compañeros y de las familias o el funcionamiento de los centros, entre otros temas. Aunque en general muestran una actitud favorable hacia la educación intercultural, ponen de manifiesto distintos problemas, entre los que destacan la cuestión lingüística, la dificultad de enfrentarse a grupos tan heterogéneos y la necesidad de mayor apoyo institucional.

Eliseo Diez-Itza
Coordinador de la Sección temática

European research partnerships in multilingual and multicultural education

Eliseo Diez-Itza

Universidad de Oviedo

Resumen

La investigación europea en educación multilingüe y multicultural tiene planteados tres retos: integrar la investigación de los dominios multilingüe y multicultural; conectar la investigación académica con la investigación dirigida a los problemas que se plantean en la práctica educativa; y coordinar la investigación en el marco del Área Europea de Investigación a través de consorcios, con objeto de abordar el problema en toda su complejidad y evitar la fragmentación de los esfuerzos investigadores. Este artículo se centra en el último de los retos: la necesidad de consorcios europeos para abordar los problemas de la educación multilingüe y multicultural. El recién creado Consejo de Investigación Europeo y el Séptimo Programa Marco para la investigación y el desarrollo tecnológico proporcionan oportunidades de crucial importancia para la cooperación en investigación educativa. Una de las diferencias fundamentales frente a los programas de investigación previos de la Comunidad Europea es la inclusión del programa "Regiones de conocimiento" a través de "Consortios de grupos regionales de investigación o un grupo de investigación con participación multinacional". Un modelo interesante es el Consorcio Estratégico para la Investigación Educativa, un plan audaz y ambicioso diseñado por la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos que propone un programa revolucionario de investigación y desarrollo en educación. En Europa se han llevado a cabo distintas acciones de coordinación de las estrategias nacionales en el ámbito de la investigación educativa, con objeto de desarrollar una nueva cultura y nuevos consorcios de investigación. La Comisión Europea aprobó un Plan de Acción en el año 2004 para promover el multilingüismo y el diálogo intercultural, subrayando la necesidad de investigación en el área del desarrollo del lenguaje. El nuevo Programa de Aprendizaje Permanente incluye como actividad clave la creación de consorcios de investigación y la cooperación entre institutos europeos de investigación y los investigadores en este campo. La ESF, COST, la EERA, la TNTEE y el ECML se encuentran entre las múltiples organizaciones que prestan apoyo a la investigación transeuropea en educación. Una de los consorcios más prometedores en el campo de la educación multilingüe y multicultural es LANGSCAPE, una red de investigadores de varias universidades europeas que propone distintas medidas para evitar la fragmentación y promover la integración en el ámbito de la instrucción multilingüe. A pesar de las muchas iniciativas, la investigación educativa en Europa todavía aparece muy fragmentada y compartimen-

tada. En tanto en cuanto la integración europea depende fuertemente de la investigación estratégica en este campo, la necesidad de políticas comunes en educación sustentadas por investigaciones en el marco de consorcios internacionales y multilaterales constituye un reto crucial.

Abstract

European research in multilingual and multicultural education has three challenges: Integrate the research of multilingual and multicultural domains; bridge the gap between academic-driven research and problem-driven research; and coordinate research within the European Research Area through partnerships, in order to address the problems in their broad complexity, and to avoid the fragmentation of research efforts. This article focuses on the last challenge: the need for European partnerships to address the problems of multilingual and multicultural education. The new European Research Council (ERC) and the *Seventh Framework Programme* for research and technological development (FP7) provide opportunities for critically important cooperation in educational research. One of the key differences to earlier EU research programmes is the inclusion of *Regions of Knowledge*, aimed at bringing together the various research partners within a region, through 'Consortia of Regional research driven clusters or a single research-driven cluster having multinational partnership'. An interesting model to learn from is the *Strategic Education Research Partnership* (SERP), a bold, ambitious plan designed at the US National Academy of Sciences that proposes a revolutionary program of education research and development. The European Educational Research Association includes a network on "Research Partnerships in Education" aimed to support and conceptualize research partnerships in education in the widest sense. But educational research in Europe is seen as fragmented and compartmentalised. Ongoing attempts to develop a new research culture and new research partnerships in Europe, should try to link the national educational research development strategies, and to facilitate progressive collaboration between research communities. In Europe, different actions attempt to link the national educational research development strategies, in order to develop a new research culture and new research partnerships. The European Commission delivered an Action Plan in 2004 to promote multilingualism and intercultural dialogue, stressing the need for research on language development. The new *Lifelong Learning Programme* (LLP) include as a key activity to promote the creation of research consortia and cooperation between European research institutes and researchers in the field. The ESF, COST, the EERA, the TNTEE, and the ECML are between the multiple organizations that support transeuropean research in education. One of the most promising European partnerships in the field of multilingual and multicultural education is LANGSCAPE, a network of researchers from various European universities, addressing the fragmentation of the research community by taking diverse integrative measures and promoting multiliteracy. In spite of the many initiatives, educational research in Europe is still seen as fragmented and compartmentalised. As far as European integration depends heavily on strategic research in this field, there is a challenging need for common policies in education that should be supported by research conducted in the framework of international and multilateral partnerships.

The challenges of research and development in multilingual and multicultural Education

Europe is growing as an increasingly complex multicultural and multilingual society. Education systems face a critical challenge in order to faci-

litate communication and interaction among Europeans, promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination. The *Committee for Education of the Council of Europe* (1982) already stated twenty-five years ago that a major educational effort was needed to convert the European diversity from a barrier to communication into a source of mutual enrichment, considering the rich heritage of diverse languages and cultures in Europe a valuable common resource to be protected and developed.

Developing policies in multilingual and multicultural education may achieve greater convergence at the European level by means of appropriate arrangements for ongoing co-operation and co-ordination. The main issue concerning these policies is to promote research and development programmes leading to the introduction, at all educational levels, of methods and programs best suited to enabling different classes and types of students to acquire appropriate multilingual and multicultural competences, that will allow them to satisfy their specific communicative needs and in particular:

- to deal with the business of everyday life in another country, and to help foreigners staying in their own country to do so.
- to exchange information and ideas with young people and adults who speak a different language and to communicate their thoughts and feelings to them.
- to achieve a wider and deeper understanding of the way of life and forms of thought of other peoples and of their cultural heritage.

In the *Preamble* of a new recommendation in this matter, The *Council of Europe* (1998) emphasized the challenges for multilingual and multicultural education programs:

- to equip all Europeans for intensified international mobility and closer co-operation not only in education, culture and science but also in trade and industry.
- to promote mutual understanding and tolerance, respect for identities and cultural diversity through more effective international communication.
- to maintain and further develop the richness and diversity of European cultural life through greater mutual knowledge of national and regional languages, including those less widely taught.

- to meet the needs of a multilingual and multicultural Europe by appreciably developing the ability of Europeans to communicate with each other across linguistic and cultural boundaries, which requires a sustained, lifelong effort to be encouraged, put on an organised footing and financed at all levels of education by the competent bodies.

The main educational tool in order to develop European standards in multilingual education is the *Common European Framework of Reference for Languages* (2001). It is based in a broad concept of plurilingual and pluricultural competence (Ciekanski, 2005; Coste, Moore y Zárata, 1998). Whereas the traditional view of 'monolingual' communicative competence in the 'mother tongue' suggests it is quickly stabilised, a plurilingual and pluricultural competence presents a transitory profile and a changing configuration. Depending on the career path, family history, travel experience, reading and hobbies of the individual in question, significant changes take place in his/her linguistic and cultural biography, altering the forms of imbalance in his/her plurilingualism, and rendering more complex his/her experience of the plurality of cultures. This does not by any means imply instability, uncertainty or lack of balance on the part of the person in question, but rather contributes, in the majority of cases, to improved awareness of identity.

However, beyond language teaching, the CEFR is rather limited by its taxonomic nature. It describes in a comprehensive way what language learners have to learn to do in order to use a language for communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. This inevitably means trying to handle the great complexity of human language by breaking language competence down into separate components that interact in complex ways in the development of each unique human communicative competence. This confronts CEFR with psychological and pedagogical problems of some depth. In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture. It is left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole.

The CEFR provides a good background for multilingual teaching and learning, but leaves undefined the ways for the integration of the linguistic competences in a broader multicultural education context. Although, it recognizes that communicative existential competences are culture-related and therefore sensi-

tive areas for inter-cultural perceptions and relations, that knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the ‘world of origin’ and the ‘world of the target community’ produce an intercultural awareness, that the ability to learn a language includes being disposed, to discover “otherness” – whether the other is another language, another culture, other people or new areas of knowledge, and that all language communications between representatives of different cultures are affected by the sociolinguistic and pragmatic components of interactions and cultural environments in which linguistic abilities are constructed.

On the other hand, while an important body of theoretical knowledge about the objectives and conditions of multicultural education has been developed, the gap between academic research and educational practices and resources has been growing up steadily (Banks y McGee Banks, 2003; Díaz Aguado, 2003). Intercultural education remains much of the times a question of including information or contents about other cultures in the curriculum, keeping in the rest of activities a monocultural focus. Teachers in multicultural contexts face very complex problems and have insufficient training and resources to cope with them. The academic orientation of the field has focused mainly on human rights, tolerance and equality of opportunity, often ignoring the crucial role of linguistic competence in the construction of knowledge and in the teaching and learning processes.

Thus, from a multilingual theoretical orientation there is a claim that plurilingualism improves cultural identity, and from a multicultural theoretical orientation a claim that pluriculturalism improves communicative competence. On the contrary, from the practical view of teachers, the arising lack of cultural identity and of communicative competence in multilingual and multicultural school contexts may become insurmountable barriers.

From this point of view, European research in multilingual and multicultural education has three challenges:

- Integrate the research of multilingual and multicultural domains, increasing both the intercultural profile of language teaching and the linguistic profile of intercultural teaching.
- Bridge the gap between academic-driven research on the objectives of intercultural education, and problem-driven research based on the needs expressed by teachers in daily practice.
- Coordinate research within the European Research Area through partnerships, in order to address the problems in their broad complexity, and to avoid the fragmentation of research efforts.

The last one is a prior need, since integrating research and bridging gaps between academic research and school practice can only be addressed efficiently through well designed cooperative research policies and coordinated research networks. Educational scientists stand in the face of increasing demands for short-term, often action and policy-oriented forms of “expertise” that fit media and political expectations (Florence y Martiniello, 2005). The construction of the European Research Area and the new European Research Council provide a unique opportunity to coordinate and promote educational research on the hard core of European reality.

European research framework

From the beginning of the new century, European scientists, scholars and research umbrella organisations have been engaged in widespread discussions on the need for a structure at EU level to support fundamental research of the highest quality and combat the prevailing fragmentation of research efforts in Europe.

The ERCEG (2003) projected a strong and structured European research landscape with nodes of real excellence, pointing out that effective interfaces need to be established with the research bodies of the member states and with other national and European research organisations, as well as with universities and research institutes.

EURAB (2003) recognised that a new European impetus was needed to mobilise and maximise European investment in research and to attain a world-leadership position. The advisory board also considered that a European Research Council, covering all areas of science, including the humanities and the social sciences, would provide a central focus for integrating national programmes and, while drawing on the strength that diversity of national structures provides, reduce fragmentation.

Following the EURAB recommendations, the ERC should have to give emphasis to new integrative approaches combining different disciplines and so foster multi-, inter-, and trans-disciplinarity at the European level, and it should be the catalyst for rapid scientific progress in Europe becoming an essential part of the development of the ERA within the triad of education – research – innovation.

In the long term, the ERC looks to substantially strengthen and shape the European research system, helping universities and other research institutions gauge their performance and encourage them to develop better strategies to establish themselves as more effective global players. Ultimately,

the ERC aims to make the European research base more prepared to respond to the needs of a knowledge-based society and provide Europe with the capabilities in frontier research necessary to meet global challenges. From a societal perspective, the ERC should provide a mechanism for investing rapidly in research targeted at new and emerging issues confronting society.

In 2005, the European Commission proposed the establishment and operation of an autonomous European Research Council through the 'Ideas Programme' of the Seventh Framework Programme (2007-2013). The *Seventh Framework Programme* for research and technological development (FP7) (2007) is the European Union's main instrument for funding research in Europe. One of the key differences to earlier EU research Programmes is the inclusion of *Regions of Knowledge*, aimed at bringing together the various research partners within a region: universities, research centres, multinational firms, regional authorities and SMEs can all link up and strengthen their research abilities and potential.

Regions of Knowledge is one of the priorities of the Capacities program designed to help strengthen and optimise research abilities. Suitable participants would be 'Consortia of Regional research driven clusters or a single research-driven cluster having multinational partnership' - concentrations of research organisations (public research centres, universities, not-for-profit bodies), enterprises (large firms, SMEs), regional or local authorities (local government, regional development agencies) and, where appropriate, local entities such as chambers of commerce, savings banks and banks, operating in a particular scientific and technological domain or economic sector.

The Capacities Program also includes actions to enhance the effectiveness and coherence of national and European Community research policies and their articulation with other policies, improving the impact of public research, and strengthening public support and its leverage effect on investment by private actors. There is a need for further policy learning and for assessing good practices in support of research with regard to their transferability and methods of implementation. Through this action line, European platforms will be provided to share and validate good practices.

The European Commission (2005) for the first time explicitly explored the policy area of multilingualism in a *Communication* entitled: "a new framework strategy of multilingualism", reaffirming the commitment with multilingualism in the European Union, setting out the strategy to promote it, and proposing a number of actions stemming from this strategic framework. However, very little space is given to Research and Development actions and strategies in multilingualism, with a major emphasis to translation technolo-

gies and a broad reference to the Social Sciences and Humanities Research Programme that comprises miscellaneous research on language issues in relation to social inclusion and exclusion, identity, political participation, cultural diversity and cross-cultural understanding. This includes questions of linguistic diversity, minority and regional languages, and language issues for migrants and ethnic minorities. As actions for multilingual society, it promotes the creation of chairs in fields of study related to multilingualism and interculturalism, and the support to language diversity networks through the new integrated *Lifelong Learning Programme*. Developing the academic field of multilingualism is one of the “Key areas for action in education systems and practices” where research into linguistic diversity could be complemented by networks of such Chairs, along the lines of the successful Jean Monnet action.

But nowadays, interdisciplinary and emerging areas of research serve mainly national interests, with scarce mechanisms for European level collaboration. European funding in most disciplines and in interdisciplinary areas, supported by an open and transparent international peer review system, is largely absent. Opportunities for critically important cooperation in basic research are not fully realized, as funding of projects involving collaboration across borders is difficult to achieve. The governing body of the proposed European Research Council (ERC) declared that its early strategy development “*should aim to learn from and complement existing successful national, European and international programs*” (ERA, 2006). Improving educational research in Europe, within the ERC and FP7 research policies, will necessitate in-depth studies of successful and best practice in the international context, particularly in the USA.

International best practices in educational research: the SERP Project

One of the priorities in the US Department of Education strategic plan (2002) was to strengthen the quality of educational research and to transform Education into an evidence-based field. In response, the National Research Council’s Center for Education developed the report *Scientific Research in Education* (2002) to articulate the nature of scientific education research and set the foundation for future efforts in this area. One of the NRC related efforts is the Strategic Education Research Partnership (SERP), a bold, ambitious plan that proposes a revolutionary program of education research and development. Its purpose is to construct a powerful knowledge base, derived from both research and practice, that will support the efforts of tea-

chers, school administrators, colleges of education, and policy officials with the ultimate goal of significantly improving student learning.

For two years, a distinguished committee of leaders from business, education, and public policy engaged in a productive effort at The National Academies to conceptualize and design a new organizational structure capable of achieving an historic breakthrough in linking educational research and development, policy and practice. The committee's report, Strategic Education Research Partnership (2003), details a vision and strategy for launching a bold and innovative partnership. The SERP vision is that the field of educational research will become more productive, and more closely linked to both education policy and practice. Thus, SERP would dramatically change the knowledge and tools available to schoolteachers, administrators, and policy makers, and the conduct of education research and development.

The committee's proposal is designed to grapple with difficult issues of linking research with development, creating incentives for R&D focused on the problems of the classroom, and opening new opportunities for researchers and practitioners to work together in classroom settings. The plan addresses the need for coherence in the development and steering of a sustainable program and the need to work in school settings throughout the country on agendas that are responsive to the needs of those schools. The committee proposes a novel, long term funding structure that is a public-private partnership anchored by the contributions of a compact of states. The proposed compact provides the potential for stability that is critical to the success of R&D in any sector, but has never before existed in education.

The Strategic Education Research Partnership is intended to mobilize political will and financial resources, the power of scientific research, and the expertise of teachers and school administrators in a collaborative effort to improve student learning.

SERP is a program of "use-inspired" research, development and ultimately, the mobilization of proven practices. *SERP is an organization*, designed to provide the infrastructure to make a coherent and sustained research, development, and implementation program possible. *SERP is a partnership*, a broad coalition of the "powerful" partners most involved in the delivery of education. Its mission is expressed in four key objectives:

- Building deep and reciprocal connections between practice and research.
- Producing a research programs noted for coherence, quality, and the accumulation of useful and usable knowledge.

- Bringing together top talent for this collaborative work, and expanding future capacity in the research and practice communities; and
- Having impact on what teachers do, how schools operate, and foremost, on student learning.

SERP is conceptualized as an independent, non-profit organization that, in its mature state, will plan and steer a program of work carried out primarily in school-based “field sites” around the country, where scholars and practitioners are both present, so that the work of bringing disciplinary knowledge to the problems of classroom practice is the primary focus of the team rather than a supplemental translation activity. Snow, Treisman y Donovan (2005) presented the first proposal for establishing a SERP Field Site in the Boston Public Schools. The problem-solving terrain where research and practice intersect is highly fertile ground for better understanding both theory and practice. Work across field sites, research protocols, and data collection efforts will be coordinated from the beginning and planned in accordance with key SERP principles, so that knowledge can accumulate across projects and over time.

The SERP enterprise has been compared to the Human Genome Project, in the sense that it would represent a concerted effort toward a well-defined goal, would require and encourage collaboration across groups of researchers rather than the more typical competition, and could open up myriad possibilities for the improvement of practice.

A new research culture and new research partnerships in Europe

The European Commission has supported social science research collaboration with an educational dimension, but educational research in Europe is seen as fragmented and compartmentalised. National research councils recognize the need to internationalise their research as a strategic objective and to develop a new research culture and new research partnerships. One example of this has been the attempt to link the national educational research development strategies of Finland, France, Netherlands, Norway, Sweden and the United Kingdom (Brown, 2004). The intention is to facilitate progressive collaboration between research communities through: development of a cooperative decision making system; web-based knowledge sharing; cooperative analyses of best practice; joint examination of common policy problems and opportunities; and pilot implementation of new approaches to research training and dissemination. Additionally, another significant aim is

to lay the foundation for substantive and continuing transnational research in education, through the development of new and durable support arrangements for the funding of educational research in areas of strategic importance for individual countries and for Europe as a whole.

An action plan to promote linguistic diversity was delivered by the European Commission (2004) stressing the need for research on language development and dissemination of results and good practice to the people that can make use of them. The regions, towns and villages of Europe “are called upon to become more language-friendly environments, in which the needs of speakers of all languages are fully respected, in which the existing diversity of languages and cultures is used to good effect, and in which there is a healthy demand for and a rich supply of language learning opportunities” (p. 30). According to the plan the Socrates and Leonardo da Vinci programmes, and their successors, could play a greater part in promoting linguistic diversity by funding projects, but they are not oriented towards research. Just some key activities within the above mentioned *Lifelong Learning Programme* (LLP), like “Policy Co-operation and Innovation in Lifelong Learning” (Key Activity 1), include as an objective: “to promote the creation of research consortia and cooperation between European research institutes and researchers in the field” (European Commission, 2006). The “Languages” (Key Activity 2) supports Networks that will contribute to the development of language policies; promote language learning and linguistic diversity; support the exchange of information about innovative techniques and good practices, especially among decision-makers and key education professionals; adapt and disseminate products of former projects to potential end-users (public authorities, practitioners, business, language learners, etc.). All languages (European official languages and regional and minority languages, migrant languages and the languages of significant trading partners) may be targeted, provided that the proposed activities are relevant to European multilingualism policy, show a clear European added value and are additional to the work done at local, regional and national level). The decision acknowledges that the “Community is to take cultural aspects into account in its action under other provisions of the Treaty, in particular in order to respect and to promote the diversity of its cultures. Particular attention should be paid to the synergy between culture, education and training. Intercultural dialogue should also be encouraged” (European Commission, 2006, p. 47). Surprisingly, intercultural issues are mainly absent from LLP beyond global references to multilateral research groups and research in the field of European integration.

The European Science Foundation (ESF) was established in 1974 to create a common European platform for cross-border cooperation in all aspects of scientific research. With its emphasis on a multidisciplinary and pan-European approach, the Foundation provides the leadership necessary to open new frontiers in European science. Its activities include providing science policy advice (Science Strategy); stimulating co-operation between researchers and organisations to explore new directions (Science Synergy); and the administration of externally funded programmes (Science Management). The ESF's Social Sciences Unit aims to advance social sciences on a European level by supporting innovative research ideas and approaches driving from the scientific community (ESF, 2007). It includes the field of "Pedagogy and Education Research". In addition to the strategic efforts and in order to initiate international collaboration, the Social Sciences Unit is supporting several funding schemes on an annual basis, as the Research Networking Programmes (RNP) and the European Collaborative Research Programme (ECRP). These could be excellent frameworks to develop European partnerships in multilingual and multicultural research. The "TransEurope Research Network", could be a good model, providing an in-depth analysis of the development of transnationalisation and its effects on life courses in contemporary Europe, and including the role of European educational systems.

COST (2007), is one of the longest-running instruments supporting cooperation among scientists and researchers across Europe. It has close relationships with the ESF and the European Commission. COST now has 35 member countries and enables scientists to collaborate in a wide spectrum of activities in research and technology. It is an intergovernmental network which is scientifically completely self-sufficient with nine scientific COST Domain Committees. The Domain "Individuals, Societies, Cultures & Health (ISCH)" supports the development of knowledge and insights for citizens, democratic debate and decision-making in the public, private and voluntary spheres. By 2005 it had grown to support 18 current research networks ("Actions") which focus on various aspects of society, economy and politics; culture, communication and technology; development and behaviour of individuals; and cultural diversity and European integration. However, there are no actions related to multilingual or multicultural issues except for Action 33 "Cross-linguistically robust stages of children's linguistic performance", proposed to coordinate basic comparative research on first language acquisition in normally developing and language impaired children (COST, 2006).

The European Educational Research Association (EERA) includes a network on “Research Partnerships in Education”. The purpose of this network is to support and conceptualize research partnerships in education in the widest sense. This encompasses: different disciplines, professions and stakeholders. The network emphasizes the comparison of partnerships models that are shared among all participating cultural groups and, in particular the issues raised by transferring models from one cultural group to another. Another network within the EERA is devoted to “Social Justice and Intercultural Education”, and focuses upon social differences and social inequalities and their relationship to education. These might be in relation to culture, ethnicity, ‘race’, religion, gender, sexuality or social class. A key goal of the network is the active comparison of the ways these issues are conceptualised by researchers, practitioners and policy makers in different parts of Europe, considering the concept of intercultural education in different European countries as it is linked to each country’s history, educational system and educational aims. A complementary network is devoted to “Research in Innovative Intercultural Learning Environments”, dealing with cultural identity and diversity, multi-ethnic learning groups and communities, intercultural discourses and the role of inclusive intercultural education in promoting both the local identities of groups and a sense of common citizenship in Europe.

The Thematic Network on Teacher Education in Europe (TNTEE), funded by the European Commission as part of the Socrates/Erasmus Programme, includes a network on “Intercultural education on teacher education”. It is based on the premise that differences in culture, in behaviour, in values and standards do not have to conflict. They can also lead to enrichment strengthening of a society. It considers essential to find new strategies for intercultural teaching and learning from early childhood to adult education in order to achieve this enrichment. Intercultural education has then to become an integral part of the curriculum at all school levels and of teacher education, providing: profound knowledge of social-cultural diversity; knowledge of the advantages and challenges of a multi-ethnic learning group; the necessary language intercultural communication skills; awareness of the differing historical background of the new inhabitants; undertaking of comparative studies of backgrounds, experiences, values and attitudes of majority and minority groups.

The European Centre for Modern Languages (ECML), created by the Council of Europe, runs international projects dealing with a variety of aspects of language education. They are primarily targeted at teacher trai-

ners, researchers and key multipliers in the language field. They aim at raising awareness, providing training and facilitating networks of mutual encouragement and support. The ECML's current programme, which runs from 2004 to 2007, has as its general title: "Languages for social cohesion: language education in a multilingual and multicultural Europe". It includes 22 projects in four groups corresponding to programme sub-themes, including "Coping with linguistic and social diversity" (VALEUR, ENSEMBLE, LDL, CHAGAL-Set up, LangSEN) and "Communication in a multicultural society" (ICCinTE, LEA, ICOPROMO, Gulliver) (ECML, 2007).

One of the most promising European partnerships in the field of multilingual and multicultural education is LANGSCAPE (2005), a network of researchers from various European universities. It intends to respond to the tendencies of linguistic, cultural, and methodological fragmentation in foreign language research by strengthening plurilingualism and diversity, and by giving special consideration to the social impact of mobility, migration, and gender as expressions of linguistic/cultural empowerment and integration. In order to provide for a balanced structure of the European language community and reflect its true geographical and linguistic diversity and range, LANGSCAPE's research and training mission is fourfold:

- Plurilingualism: LANGSCAPE itself operates as a plurilingual research community. It will use this expertise to develop effective strategies to counteract linguistic fragmentation by implementing its principles of plurilingual research, transnational doctoral programmes and professional training programmes.
- Networking Diversity: LANGSCAPE will expand and consolidate the network in a gradual 3-5 year process of integrating Eastern Central European partners (initial phase), and third countries and other associated partners (subsequent phase).
- Accessibility and Transfer: LANGSCAPE will make its international expertise accessible by sharing its results with local knowledge in research, education, and training.
- Building Excellence: LANGSCAPE will strengthen research consortia by creating strategically influential Centers of Excellence at national, regional, and local levels.

Concretely, LANGSCAPE will address the fragmentation of the research community by taking the following integrative measures:

- Establish goals and guidelines to promote plurilingual Networks of Excellence settings, such as the diversified use of languages in research, interaction, and the exchange of results;
- Establish a network for the exchange of experienced researchers and doctoral students and develop international PhD degree programmes (co-tutelle);
- Develop, implement and monitor guidelines and tools for language empowerment and gender mainstreaming in research and training;
- Develop and promote research methodologies including triangulation approaches and support transdisciplinary research and training by interfacing social sciences and language sciences;
- Research and develop guidelines for the implementation of plurilingualism in the environments of learning,
- Acquire, through online survey methods, evidence about experts' subjective constructions of the role of language in identity formation and cross-border communication; in this context, conduct a survey among experts concerned with language, language learning processes, and the forging of a plurilingual Europe.

The first International Langscape Conference (2006) was devoted to “Multiliteracy and the European Educational Agenda”, considering that the global migration processes of recent decades have fundamentally changed European schools. Schools have long since become plurilingual and multicultural. It is stated, though, that plurilingualism and cultural diversity alone provide an insufficient basis for training young people for living and working in an increasingly globalized world and knowledge-based society. Monolingual and monocultural notions of literacy need to be transcended and the plural dimensions of social processes and discourses need to be taken into account. From this point of view, the Conference proposed three section programmes that could constitute an excellent framework for a European research partnership in the field of multilingual and multicultural education in Europe.

Section 1: Multiliteracy, identity and the European educational agenda

- What scope do the standards and competences of the European research agenda and its language policy define for the training of multiliteracy?
- Does the discussion on multiliteracy necessitate a re-evaluation or re-definition of the goals/aims and profiles of a European language and cultural policy?

- How does the acquisition of multiliteracy influence the formation of the socio-lingual identities of young Europeans?
- How do language acquisition and plurilingualism contribute to the formation of transnational and transcultural identities and of a (common) European identity?
- How do so-called “blended public spheres” (e.g. Internet-café) influence the socio-lingual identity of young people in Europe? To what extent do blended public spheres contribute to the emergence of a new brand of multiliteracy?
- Which notion of culture is compatible with the concept of multiliteracy outlined above?
- Which concept of multiliteracy can be used as a basis for the concept of a European identity?
- How can the results of learning processes in plurilingual student groups be measured on the basis of EU standards and competences? – Which assessment instruments are suitable for measuring multiliteracy?
- How does ICT affect the socio-lingual identity of young Europeans? – Which new forms of teaching do the dynamics of ICT-based learning require compared to conventional learning?

Section 2: Bilingual (CLIL) education and multiliteracy

- What are the multiliteracy-promoting effects of early content and language integrated learning?
- How does CLIL education contribute to preparing young Europeans for a life in a diverse Europe?
- To which extent do existing curricula for CLIL education account for the acquisition of multiliteracy?
- What is the current state of discussion between bilingual and monolingual subject-specific methods and methodologies with regard to training multiliteracy?
- Where can the concept of multiliteracy be located within the spectrum of foreign language learning and/vs. content and language integrated learning?
- How can multiliteracy be practiced in the classroom (models for classes, presentations, curricular fields, project descriptions, didactic designs of classroom situations)?
- How can multiliteracy be realized in plurilingual school settings – from elementary school to secondary stage education?

Section 3: Multiliteracy in the context of migration processes

- What role do languages of national/ethnic origin, the *linguae francae* of their countries of residence and other European languages play in the lives of young Europeans with migration backgrounds? – What attitudes do immigrated minorities develop toward the European languages they acquire?
- How does the new momentum of global migration to and across Europe affect the language use of the majority populations as well as their attitudes toward the languages of specific immigrant groups?
- What does EU policy offer in terms of concepts to manage migration-related plurilinguality? – Which multiliteracy factors take effect here?
- How do young people from European backgrounds and migration backgrounds construct their concepts of Europe? – Which new and hitherto undiscovered multiliteracy factors can be pointed out and described?
- What shape do the language acquisition biographies of young people from migration backgrounds take? – Are there any cultural factors that determine language acquisition styles and strategies? – What role do the new media (especially ICT) play in the language use of immigrant minorities?
- Which approaches to or profiles for the development of a methodological curriculum for language teaching in plurilingual and multi-ethnic learning contexts do already exist?
- How can learning environments be created that are suitable to training multiliteracy? – What demands does the training of multiliteracy make on the methodology of language teaching and language learning?

Conclusion: European integration should include integration of research

Many European programs and projects stress the need for information about education policies and studies, and there is an Information Network of Education in Europe (Eurydice, 2007), created in 1980, and that since 1995 has also been an integral part of Socrates, the Community action programme in education. However, Eurydice's general aims are mainly devoted to releasing comparative information on education systems and policies throughout Europe. Besides preparing basic and readily comparable general

information on education systems, the Network has carried out work on several issues, including foreign language teaching and school measures for the children of migrants.

A recent comparative study released by Eurydice on Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe (2006) is the result of a new framework strategy of the EU, regarding multilingualism at the very heart of European identity. EU initiatives in the field of CLIL have increased in recent years. Underlying them is the belief that young people should be more effectively prepared for the multilingual and cultural requirements of a Europe in which mobility is expanding. Except for the UK, where the scope of pilot projects about CLIL is extended to broader more research-oriented considerations, the projects have been scarce and considerably fragmented in terms of bodies responsible for funding and management. The country where the projects are best coordinated is Italy, where they are run and funded by regional education authorities, university faculties, and regional institutions for research into education working alone, in partnership or on a closely coordinated basis, with the existence of projects initiated by schools.

Multicultural education has been surveyed by Eurydice in the context of Integrating Immigrant Children into Schools in Europe (2004). Again, the lack of integration is evident. Just a few countries such as the UK and The Netherlands have developed programs that include skills in intercultural education clearly specified at the central or top level for inclusion in initial teacher training. Support measures for immigrant pupils have been put in place in almost all European countries, generally on the basis of a twin strategy. First, the education systems of those countries support acquisition by the pupils concerned of at least one official host country language so that they can integrate more effectively into the host society and be educated more easily. Secondly, support may also be concerned with ensuring that the same pupils remain proficient in their mother tongue and responsive to their own cultural heritage so as to maintain firm contact with their culture of origin. However, very few references concerning multicultural and multilingual objectives in the projects and policies of the different countries are included. We find a very revealing note in this work, about the integration of multilingual and multicultural education: "The development of multilingualism is regarded as an aspect of intercultural education in certain countries such as Belgium (in the German-speaking Community), the United Kingdom (Scotland) and Poland. However, it is not considered as such for purposes of this comparative overview, even though foreign language skills may have a

positive impact on intercultural relations. On the other hand, where foreign language lessons include aspects of the culture of countries in which the languages concerned are spoken, they are regarded as an integral part of the intercultural approach” (Eurydice, 2004).

In conclusion, Europe is rich in cultures and languages, and also in educational initiatives. Several European institutions support and promote partnerships in the field of multilingual and multicultural education to avoid fragmentation, but in most cases they are not oriented towards research. However, European integration depends heavily on strategic research in this field. This means there is a challenging need for common policies in education -regarding the integration of languages, cultures and curricula- that should be supported by research conducted in the framework of international and multilateral partnerships.

References

- Banks, J. y McGee Banks, C. (2003). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. (2004). Educational Research: what strategies for development in the European Research Area? *European Educational Research Journal*, 3, 4:790-794.
- Ciekanski, M. (2005). Towards the development of a plurilingual and pluricultural competence. En: B. Preisler et al. (eds.) *The consequences of mobility*. Roskilde: Roskilde University.
- Crawford, J. (1997). *Best Evidence: Research Foundations of the Bilingual Education Act*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- COST (2006). Action 33: Crosslinguistically Robust Stages of Children’s Linguistic Performance. <http://www.zas.gwz-berlin.de/cost/>
- COST (2007). <http://www.cost.esf.org/index.php>
- Coste, D., Moore, D. y Zárata, G. (1998). Compétence plurilingue et pluriculturelle. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen. *Le Français dans le Monde*: 8-67.
- Council of Europe (1982). Recommendation n.º R(82)18 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages. En: D. Girard y J.L.Trim (eds.), *Project n.º 12. ‘Learning and teaching modern languages for communication’: Final Report of the Project Group (activities 1982-87)*, 1988. Strasbourg.
- Council of Europe (1998). *Recommendation n.º R(98)6 of the Committee of Ministers to member States concerning modern languages*. Strasbourg.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz Aguado, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- ECML (2007). <http://www.ecml.at/activities/intro.asp>

- ERCEG (2003). *The European Research Council: a cornerstone in the European Research Area. Report from an expert group*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- EURAB (2003). 'European Research Council: EURAB input to the ongoing debates in Europe on the topic of a possible European Research Council', Report 02.055 final.
- European Commission (2004). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2007*. Brussels: European Communities.
- European Commission (2006). Decision no 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council establishing an action programme in the field of lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, L 327, 45-68.
- European Commission (2007). *The seventh Framework Program (FP7). Taking European research to the forefront*. European research in action. Brussels: European Communities.
- European Educational Research Association (2006). <http://www.eera.ac.uk/web/eng/all/home/index.html>
- European Research Area (2006). *Towards an European Research Council? Funding strategy and organisational structures of ERC take shape at Scientific Council meeting*.
- European Science Foundation (2006). *TransEurope Research Network: Transnationalisation and Changing Life Course Inequality in Europe*. Research Networking Programme, Standing Committee for the Social Sciences (SCSS). Strasbourg: ESF.
- European Science Foundation (2007). <http://www.esf.org>
- Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: European Commission
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2007). <http://www.eurydice.org>
- Florence, E. y Martiniello, M. (2005). The Links between Academic Research and Public Policies in the Field of Migration and Ethnic Relations: Selected National Case Studies. *International Journal on Multicultural Societies (IJMS)*, 7, 1.
- LANGSCAPE (2005). <http://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/tutkimus/kaynnissa/langscape>
- LANGSCAPE Conference (2006). Multiliteracy and the European Educational Agenda. <http://www.fb10.uni-bremen.de/multilit/default.asp?LanguageID=1>
- National Research Council, Panel on Learning and Instruction, Donovan, M. S. & Pellegrino, J.W., eds. (2003). *Learning and Instruction: A SERP Research Agenda*. Washington: National Academy Press.
- Snow, C., Treisman, U. y Donovan, S. (2005). *Establishing a SERP Field Site in the Boston Public Schools to Address the Middle School Literacy Challenge*. The SERP Institute.
- Thematic Network on Teacher Education in Europe (2006). <http://ntee.umu.se/index.html>
- US Department of Education (2002). *Strategic Plan 2002-2007*. Washington: ED Pubs.
- US National Research Council, Committee on a Strategic Education Research Partnership, Donovan, M.S., Wigdor, A.K., & Snow C.E. (eds.) (2003). *Strategic Education Research Partnership*. Washington: National Academy Press.

Educar para el encuentro: integración territorial de las diferencias culturales e inclusión de la diversidad como retos pedagógicos

José Manuel Touriñán López y Clara Pollitzer*

*Universidad de Santiago de Compostela, *Universidad Católica Argentina*

Resumen

Partimos de la convicción de que la educación es el elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo. Para enfrentar el desafío que supone para la convivencia el contexto actual de la globalización, la interculturalidad y los flujos migratorios, proponemos una educación para la ciudadanía basada en los derechos humanos, con el objetivo de formar personas tolerantes y respetuosas de la diversidad, a través de una formación integral, personal y patrimonial. Se abre así una perspectiva nueva en la educación en valores que debe estar orientada a la aceptación y acogida del otro y, para ser efectiva, debe ser enseñada, conocida, estimada, elegida y realizada. Para todo esto, es imprescindible una estrecha colaboración entre escuela, familia, y sociedad. En definitiva, se propone una educación que forme sujetos *glocalizados*, capaces de pensar globalmente y actuar localmente, ejercitando la responsabilidad social y la tolerancia.

Abstract

We assume that education is the fundamental resource for the success of integration in the world. To face the challenge that living together in the current context of globalization, interculturality and migratory flows supposes, we propose an education for democratic citizenship based on human rights, having as an aim the education of tolerant people who show respect for cultural diversity, and performed through an integral, personal and patrimonial education. This opens a new perspective on education in values that must be directed toward the acceptance and reception of the others, and that must be taught, known, estimated, chosen and realized. This is why a narrow collaboration between school, family, and society is indispensable. In conclusion, we propose an education aimed at forming *glocalized* people, capable of thinking globally and acting locally, exercising social responsibility and tolerance.

Introducción

Últimamente, se escucha con frecuencia a diversos grupos de la sociedad civil manifestar su preocupación por el incremento de hijos de inmigrantes y niños con necesidades especiales en las escuelas públicas. Esta cuestión pertenece al ámbito de la política educativa y nuestro objetivo es llamar la atención sobre una cuestión que dificulta la intervención pedagógica: de alguna manera, seguimos pensando que el otro es un problema, que la diversidad presenta una dificultad, y priorizamos este imaginario social sobre la percepción a la riqueza que el otro, distinto, también aporta.

En el contexto actual de la globalización, la interculturalidad y los flujos migratorios, la diversidad se presenta como una realidad que se impone. La educación, y la sociedad toda, se enfrentan al importante reto de formar personas capaces de respetar e impulsar la diversidad cultural, creando así una cultura de tolerancia y de paz.

Es esta situación la que nos lleva a reflexionar, a lo largo del artículo, acerca del papel de la educación como motor del cambio en el mundo globalizado, para lograr el éxito de la integración en el mundo, y para promover y proteger la identidad. Planteamos la necesidad de una educación para la ciudadanía basada en los derechos humanos, analizando el lugar que los derechos de tercera generación deben ocupar en la formación de personas con conciencia glocalizada.

A su vez, se reflexiona sobre las características de una educación intercultural que busca el encuentro entre culturas y entre personas diversas, destacando el papel de las escuelas y de la necesidad de colaboración entre ellas y las familias y la sociedad en su conjunto. Se intenta puntualizar las características que debe tener una educación que procure la integración territorial de las diferencias culturales y la inclusión de la diversidad.

La educación como motor del cambio en el mundo globalizado

Muchos especialistas insisten en la necesidad de reflexionar acerca de la sociedad para la que queremos educar, como punto de partida para desarrollar proyectos de educación para la ciudadanía (Touríñán, Ortega, Escámez, 2006). Para saber qué tipo de ciudadanos queremos formar, debemos tener bien claro para qué sociedad estamos educando, a qué sociedad apuntamos, y qué aspectos de la sociedad real en la que vivimos necesitan ser transformados para alcanzarla.

Nuestra sociedad, la sociedad occidental abierta y pluralista, está caracterizada por la globalización, la interculturalidad, la sociedad de la información y los flujos migratorios. A diferencia del término *mundialización* y de sus diversas formas en las lenguas latinas, que siempre significan la dimensión geográfico-espacial de un acontecimiento, el término “global” mantiene un significado sinónimo de holístico en el mundo anglosajón, de donde procede. Global expresa la idea de unidad totalizadora y sistémica (SID, 1999). La globalización es un hecho, tanto en el mundo más desarrollado como en el menos desarrollado, y, precisamente por eso, podemos caracterizar el mundo actual como global, ya que la globalización está afectando en su misma raíz a la sociedad en todos los planos: político, económico, social y cultural (Tourinán, 2004).

Es un sentir común que existe una afinidad entre las distintas globalizaciones (económica, política, cultural y socioeducativa). Pero existe también la convicción de que esa pluralidad sin unidad de las globalizaciones hace que no sean reductibles unas a las otras, ni explicables unas por las otras (Berger y Huntington, 2002). Todas ellas deben entenderse y resolverse a la vez en sí mismas y en mutua interdependencia, de tal manera que, en el entorno de las tecnologías de la información y las comunicaciones, cada vez cobra más fuerza la propuesta de defender la existencia de *sociedades del conocimiento* en el mundo globalizado, frente a la existencia de la sociedad del conocimiento en ese mundo, pues parece evidente que la implantación de un modelo uniforme a escala planetaria no responde al sentido ordinario de la historia de nuestros tiempos, ni al sentido de la diversidad (SID, 2000; Gray, 2000). Lo ajustado al proceso de cambio no pensar en un mundo homogéneo y uniforme, sino complejo, plural y mestizo (Tourinán et al., 2006).

Asumiendo con Stiglitz que la globalización puede ser una gran oportunidad, siempre que esté enmarcada por reglas que sean justas y equitativas, pues ese es el alegato central de su obra “El malestar de la globalización” que denuncia la política antisocial del Fondo Monetario Internacional (Stiglitz, 2002, 2006), conviene insistir en que, desde la perspectiva pedagógica, se destacan, cuatro rasgos en la globalización. Desde la perspectiva pedagógica, se destacan cuatro rasgos en la globalización (Tourinán, 2004):

- es un proceso de interpenetración cultural, rasgo que lo diferencia de las relaciones internacionales;
- es un hecho inevitable que, en tanto que proceso histórico, se orienta hacia el futuro;

- es un fenómeno que se singulariza por su extensión, su ritmo acelerado de crecimiento, la profundidad de su impacto y su carácter multidimensional;
- es un sistema complejo con dimensiones interconectadas en el que las redes de información, los flujos migratorios y financieros y las corrientes culturales tienen un lugar específico.

En palabras de Altarejos, las corrientes culturales bullen tanto como los intercambios comerciales y los flujos financieros, y los movimientos migratorios ponen el interculturalismo en el primer plano de la dinámica social (Altarejos et al., 2003). También se va desarrollando, sutil y discretamente, pero de modo constante y creciente, un proceso interno de revisión cultural -que es de verdadera *inculturación* en muchos países-; proceso en el que se ponen de manifiesto y se acentúan las notas propias de las comunidades, al tiempo que se perciben más vívidamente las influencias ajenas en la configuración de la sociedad. Precisamente por eso, mantiene el profesor Altarejos que:

“la globalización puede definirse también, y no de modo secundario y derivado, como el proceso de creciente intercomunicación de las culturas. De este modo, al impregnar todas las dimensiones de la sociedad, tanto en su dinámica interna como en su proyección externa a las relaciones internacionales, la globalización es el fenómeno que mejor caracteriza el mundo actual. Se puede ser más o menos consciente de ello; se puede estar razonablemente orientado o torpemente confundido respecto de su sentido; pero es imposible ignorar el nuevo rumbo que marca al futuro del mundo” (Altarejos et al., 2003, p. 16).

Desde los trabajos más clásicos en la literatura pedagógica, se acepta que la sociedad es un factor de desarrollo educativo, al igual que la educación es un factor de desarrollo social. Desde esa doble relación, tiene sentido la pregunta formulada en el Congreso mundial de la Sociedad para el Desarrollo Internacional: qué tipo de globalización queremos (SID, 1997).

En nuestra opinión, y en la de muchos especialistas, la tendencia es afrontar el papel de la educación como factor de desarrollo social, es decir, como un compromiso de voluntades personales e institucionales orientado a la alianza de “civilización” para vivir juntos y en paz en un mundo mejor en el que la educación es, cada vez más, el instrumento eficaz de transformación y adaptación del hombre como ciudadano del mundo, pero localizado, que es capaz de solucionar conflictos reales sin convertirlos en guerras de religión y/o identitarias. Como dice Morín, se plantea a las socie-

dades conocidas como democráticas la necesidad de regenerar la democracia, mientras que, en una gran parte del mundo, se plantea el problema de generar democracia, al mismo tiempo que las necesidades planetarias nos piden engendrar a su nivel una nueva posibilidad democrática: “la regeneración democrática supone la regeneración del civismo; la regeneración del civismo, supone la regeneración de la solidaridad y la responsabilidad” (Morín, 2000, p. 120).

No es extraño, por tanto, que, en este mismo sentido, nos diga Reoul que la buena educación, ya sea de las maneras, de la mente o del corazón (voluntad, inteligencia y afectividad), “tiene valor de símbolo y lo que simboliza es la realidad social; pues la buena educación es de esencia democrática; ser bien educado con alguien es tratarlo como a un igual” (Reoul, 1999, p. 207).

El análisis de los textos de las múltiples Convenciones, Declaraciones, Informes realizados por la ONU y de la UNESCO en los últimos años¹, nos afirma cada vez más en la meta de una sociedad en la que se respeten los derechos de todos los hombres, donde las diferentes culturas se encuentren y tengan su espacio específico, es decir, una sociedad cuya base esté constituida por el respeto y la práctica de los derechos humanos, por la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural. Lejos de una visión apocalíptica de algunos que creen que la globalización significa el fin de los derechos del hombre (basándose en los hechos de que la pobreza y la desigualdad se han agudizado en los últimos años), y también de una visión demasiado optimista, lo que se propugna en general es la necesidad de conocer y aceptar la realidad, con objeto de poder actuar en ella y mejorarla; se trata de entender globalización como instrumento que sirva para reforzar el compromiso cívico a favor de las identidades culturales regionales (SID, 1997).

En palabras de la Conferencia de Ginebra, se trata de entender y actuar en el sentido coherente de convivencia y encuentro global, pues, “en un mundo cada vez más globalizado, aprender a vivir con los otros no se puede reducir a la relación con los vecinos inmediatos” (Conferencia de Ginebra, 2001, p. 37), sino que exige una convivencia orientada desde los derechos humanos por los principios integración territorial de las diferencias culturales y de inclusión transnacional de la diversidad.

Hay que ser conscientes de que existe el peligro de que la propia identidad se diluya, a pesar de que nunca antes hubo tantas oportunidades para conocer al otro, y precisamente por eso la educación es factor de desarrollo fundamental para el éxito de la integración en el mundo, y para promover y proteger la identidad (Tourrián, 2001, 2002, 2003).

En busca de una educación glocalizada, el papel de los derechos de tercera generación

Existe actualmente un consenso bastante generalizado de que los derechos humanos constituyen la base de una ética universal y de la educación para la ciudadanía tanto local como global. A su vez, la globalización puede contribuir a la toma de conciencia de la necesidad de proteger y garantizar los derechos fundamentales a todas las personas del mundo, así como de la necesaria solidaridad entre todos los miembros de la sociedad mundial para que esto sea posible. Y es aquí donde los derechos de tercera generación tienen especial protagonismo, ya que más que ningunos han despertado la conciencia de la necesidad de colaboración entre todas las personas del orbe, y han puesto de manifiesto la interdependencia de todos los países del mundo.

Al hablar de derechos de tercera generación nos referimos a “los derechos de los pueblos o de la diversidad y la cultura socio-identitaria (derecho a la libre determinación, al desarrollo, al medio ambiente sano, a la paz, etc.), es decir, nuevos derechos humanos surgidos de la especificidad de las circunstancias socio-identitarias de los pueblos” (www.eurosur.org). Los derechos de tercera generación se corresponden con el momento histórico actual, caracterizado por la globalización, la interculturalidad y la sociedad de la información, y, basándose en el valor de la solidaridad, abogan por el cumplimiento del derecho a la calidad de vida (caracterizada por el desarrollo de los pueblos y un medio ambiente equilibrado) y a la paz, de todas las personas del planeta.

En contraposición con los derechos de la primera y segunda generación, que están recogidos en las constituciones y cartas de gobierno de los diversos países, los derechos de tercera generación siguen un camino inverso: gozan de reconocimiento en los textos internacionales, pero sólo de manera muy aislada y particular están recogidos en aquellos textos constitucionales de países que han reformado recientemente su carta fundamental de gobierno (IEPALA, 1991).

Los derechos de tercera generación afectan de manera especial a la educación. La ciencia y la tecnología y la sociedad de la información, con su impronta de globalización, hacen que las palabras desarrollo, progreso y occidentalización se equiparen intencionalmente, corriendo el riesgo de generar una tendencia en el desarrollo imponiendo las soluciones particulares de occidente a cualquier país en cualquiera de sus circunstancias. Es preciso tener bien claro que globalización y occidentalización no son lo mismo, y que es necesario trabajar, especialmente desde la educación, para que esta

“relación directa” de ambos conceptos, que llevaría a la homogeneización cultural, no ocurra. Para ello, la cuestión clave es encontrar la forma de crecer juntos y no sólo bajo la forma de ayuda “extranjera”, y es aquí donde los derechos de tercera generación y la educación adquieren protagonismo de manera singular.

En el contexto de la globalización, el pluralismo y los flujos migratorios, se debe buscar un equilibrio entre interculturalidad, diversidad e identidad localizada. El término “glocalización” expresa claramente esta idea (Tourrián, 2004).

Es necesario partir de la premisa de que la diversidad es riqueza, y no sólo fuente de desigualdad. Si seguimos pensando en el “otro” distinto, como un peligro, una molestia, una dificultad, no lograremos un verdadero encuentro entre las culturas que lleve a la tolerancia y la paz. Es preciso cambiar nuestra visión, y ver al otro como una persona que nos puede enriquecer y nos puede ayudar a aprender a convivir, ya que es viviendo con el otro, encontrándonos con su rostro, en el sentido levinasiano, como se hace más factible la posibilidad de estrechar lazos positivos con él (Lévinas, 1993; Ortega, 2004).

Desde la perspectiva de la tercera generación, los derechos se construyen de manera solidaria, pues en la consolidación de los derechos sociales, no es el otro quien nos impone los límites a nuestro desarrollo personal, sino que el otro es aquel con quien podremos lograr la vocación común de ser personas. A su vez, en los derechos de tercera generación se desvanece el sentido de territorialidad y subsidio de los derechos sociales, porque la transnacionalidad y la glocalización aparecen como condiciones inherentes (Tourrián, 2004). Ya no hablamos simplemente de derechos sociales que requieren la subsidiación del Estado con unos medios que no pertenecen a ningún individuo en particular; hablamos de derechos que reclaman la cooperación positiva de los estados y la sociedad civil, más allá de las fronteras territoriales. Esto modifica el carácter de territorialidad del Estado y el sentido del compromiso de la Sociedad civil, y el enfoque que debemos darle a la educación para la ciudadanía (Tourrián, 2003).

Estamos convencidos de que es un reto ineludible afrontar estrategias de encuentro a través de la educación. El mismo se favorece, si se propician principios de cooperación a favor de la justicia y del reconocimiento del otro a través de la educación. Por ello, es necesario repensar la interculturalidad, porque la educación intercultural no se agota en el respeto a la cultura del otro, sino que debe llevar, además, a la aceptación y acogida de su persona” (Ortega, 2005).

El sentido transnacional de la cultura y la cooperación en el mundo globalizado cambia el marco territorial restringido de la acción educativa en la sociedad pluralista y multiétnica. El interculturalismo es una cuestión de derechos y un compromiso de voluntades respecto de la educación, que nos obliga a formular propuestas de integración territorial de las diferencias culturales y propuestas de inclusión transnacional de la diversidad, en orden a la concreta formulación y reconocimiento de libertades como ejercicio específico de tolerancia.

El reto intercultural es pensar en el individuo como ser capaz de combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque su yo multifacético está inevitablemente abierto a influencias procedentes de fuera de su contorno. La cuestión no es el derecho a una cultura universal, sino el derecho a combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural (Dahrendorf, 2002; Gimeno, 2001; Pérez Díaz, 2002; Touriñán, 2005 y 2006).

Este nuevo desafío tiene que *asumir las consecuencias de entender la transnacionalidad y la glocalización como condiciones inherentes de los derechos de tercera generación*, y esto exige replantear los problemas en la sociedad civil desde una ética que asume la realidad del otro y que está elaborada a partir de la singularidad de las situaciones y la universalidad de los valores. Las propuestas de glocalización (que implican pensar globalmente y actuar localmente) no buscan la confrontación, sino la sinergia y la convergencia de líneas de trabajo que identifiquen los sistemas educativos y las comunidades como instrumentos de desarrollo, identidad y diversificación (Touriñán, 2004 b).

En nuestra opinión, la educación es el elemento fundamental para el éxito de la integración en el mundo, para promover y proteger la identidad cultural y para conseguir personas autónomas capaces de defender y promover los derechos en un mundo globalizado. La educación en derechos humanos, sobre todo desde los derechos de la tercera generación, y para la ciudadanía y la convivencia han abierto una perspectiva nueva en la educación en valores, desde la que se busca optimizar el sentido de la alteridad, del respeto al otro, de lo social, de la democratización, del respeto a la diversidad. Tiene como objetivo la integración de todos, desde sus diferencias, para la construcción de una sociedad justa y solidaria. Esta integración, entonces, ha de hacerse no en nuestra sociedad y en nuestra cultura, sino en una sociedad distinta que tenemos que ir construyendo (Touriñán et al., 2006).

Los derechos humanos como fundamento y medio para educar en la diversidad cultural y la tolerancia desde el encuentro

El respeto por la diversidad cultural es inseparable de un contexto democrático. Por lo tanto, es necesaria una educación para la ciudadanía democrática, como medio para la construcción de sociedades respetuosas y tolerantes. Este nuevo civismo requiere una educación del ciudadano del mundo, pero localizado, que se comprometa con la formación moral de los alumnos, de modo que sean capaces de comprometerse en la búsqueda del bien común y de la convivencia pacífica.

La defensa de los derechos exige, por coherencia, favorecer, en el ámbito de las actitudes humanas, la creación o agrupación interdisciplinar de estrategias que permitan fomentar una actitud positiva y comprometida hacia todo aquello que genéricamente se identifica con el lema de la educación para la convivencia (Tourrián, 2004 b). No creemos que sea este el lugar adecuado para desarrollar un programa de ese tipo, pero es posible establecer sus contenidos generales, que deben contemplar: un conjunto de conocimientos capaces de permitir la comprensión del mundo actual en sus mecanismos y engranajes; un grupo de valores orientados hacia la participación consciente en ese tipo de problemas del desarrollo desde la óptica de la cooperación, la solidaridad y la justicia; y un conjunto de procedimientos capaces de operativizar las estrategias de acción que por el momento, Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) y Voluntariado Internacional intentan aplicar de modo ejemplar con su principio general de pensar globalmente para actuar localmente (Tourrián, 1998).

Si pretendemos que nuestras escuelas sean instrumentos para la integración, para el respeto por la diversidad, para la tolerancia y la paz, deben ser capaces de formar ciudadanos con conciencia glocalizada, de desarrollar en las personas valores fundamentales tales como el diálogo, el respeto, la cooperación, en donde se fomente el encuentro real entre alumnos, profesores, padres, personal, y sociedad en general.

Para ello, entendemos que la escuela toda debe estar impregnada por los derechos humanos y los valores de una ciudadanía universal. Esto supone un gran desafío para la tradicional forma de manejar y dirigir las escuelas, una verdadera transformación. En este sentido, deberían implicar a los alumnos en las decisiones institucionales, así como potenciar su participación en todo lo que atañe a la política escolar, fomentando que realicen asambleas. La vida del aula es un elemento esencial en la formación del ciudadano, ya que si se pretende desarrollar valores tales como la tolerancia, la justicia, el res-

peto, la libertad, la participación, la empatía, etc., las relaciones interpersonales, junto con el conocimiento constituyen oportunidades inmejorables para hacerlo. Esto último demanda una actitud especial del profesorado (FESE, 2003, 2006).

En nuestra opinión, la educación encaminada al encuentro de culturas debería caracterizarse por desarrollar un conjunto de habilidades, actitudes y valores que capaciten a la persona para convertirse en ciudadanos responsables, participativos y comprometidos. Para ello, se deben transmitir los principios democráticos, utilizando métodos dialogales, y dando a los alumnos oportunidades de que actúen moralmente. También resulta muy positivo ofrecerles experiencias y actividades concretas para que puedan pasar de la reflexión al acto, estimular la participación de los sujetos, permitiendo la disensión, la comunicación, la interdisciplinariedad y demás formas de diálogo que permiten alcanzar la comprensión del otro y la convivencia pacífica (FESE, 2004, 2005).

A su vez, se hace necesario unir fuerzas y hacer frente a la responsabilidad compartida corporativamente, sin renunciar a las competencias de cada una de las instituciones implicadas. Sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación para la convivencia, no sólo como una cuestión de hecho, sino como un compromiso de voluntades hacia lo que es valioso en la educación: el desarrollo personal y la convivencia pacífica en la sociedad abierta y pluralista (Touríñán, 2006).

En este sentido, la educación intercultural es fortalecimiento del grupo y del individuo, porque, si bien la interacción es el elemento fundamental, lo primero y esencial es el otro, no su cultura (Abdallah-Preteille, 2001; Ortega, 2004; Rey, 1992). En las situaciones de enseñanza y aprendizaje, *los fundamentos que aparecen implícitos o explícitos para el fortalecimiento individual y del grupo* son (Touríñán, 2004c, 2005):

- El respeto a las demás nacionalidades y al sentido de territorialidad.
- La consideración de la diversidad creativa de las culturas.
- El respeto a las diferentes estructuras de convivencia.
- El derecho de todos a la comunicación y al desarrollo de las mentalidades (en igualdad de condiciones).
- El derecho a participar, a identificarse local y globalmente en la vida social, política, etc.
- El derecho a combinar la cultura universalizada y la circundante, realizando “desplazamientos” de una a otra sin problemas, porque el yo, multifacético, está inevitablemente abierto a influencias procedentes incluso de fuera de su contorno.

- El derecho a una cultura transnacional que supera el marco territorializado y capacita a las personas para combinar libremente la experiencia personal y colectiva bajo la garantía de reservarse el derecho de entrar y salir en cada oportunidad cultural.

Si nuestras reflexiones son correctas, se sigue que la educación intercultural nos obliga, consecuentemente con su sentido axiológico, a ir más allá de los modelos interculturales de integración territorial de las diferencias culturales y aproximarse a la creación de *modelos interculturales de inclusión transnacional de la diversidad, es decir, modelos que aúnen la diversidad cultural y la inclusión* como forma de fortalecimiento personal y de grupo, que no es lo mismo que fortalecimiento de mi grupo (Bartolomé, 1997, 2001; SEP, 2004; Touriñán, 2004).

Nuestra propuesta está orientada a entender que la educación para la convivencia, bien como cuestión transversal, bien como cuestión disciplinar, es una pieza clave en la educación en valores y en el compromiso profesional debido a las exigencias del sentido axiológico en general. Y, en tanto que propuesta axiológica, la educación para la convivencia está orientada al reconocimiento del otro y para ser efectiva debe ser enseñada, conocida, estimada, elegida y realizada. En nuestra opinión esto exige (Touriñán, 2006):

- Entender la formación intercultural y la formación para la convivencia pacífica como un ejercicio de educación en valores construido desde la dignidad, la libertad, la igualdad, la diversidad, la identidad y el respeto al desarrollo
- Favorecer la participación y el reconocimiento del otro como un modo de promoción de la responsabilidad social y de ejercitación de la tolerancia fundamentado en actitudes democráticas construidas desde la autonomía, la responsabilidad, la justicia, la solidaridad, la integración, la inclusión y la cooperación
- Propiciar la formación del sentido de la diversidad como ejercicio de educación para la comprensión de las claves de funcionamiento de las sociedades complejas, abiertas y pluralistas, que reclaman cada vez más una educación integral, personal y patrimonial garantizada constitucionalmente y fundamentada en los valores derivados de los derechos humanos.

Referencias

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea-Books.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fonttrodon, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: Eunsa.
- Bartolomé Pina, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural (75-107). En Soriano, E. *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid, La Muralla.
- Bartolomé Pina, M. (Coord.) (1997). *Diagnóstico de la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Berger, P.L. y Huntington, S. P. (2002). *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Consejo Escolar del Estado (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid: MEC.
- Dahrendorf, R. (2002). *Después de la democracia*. Barcelona: Crítica.
- Escámez, J. (2004). *La educación para la promoción de los derechos humanos de tercera generación*. Proyecto Educación en valores. ATEL. Proyectos (www. Ateiamerica.com).
- Escámez, J. y Gil, R. (2001). *La responsabilidad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- FESE (2003). *Libertad, igualdad y pluralismo en educación*. Madrid, I Encuentro sobre educación en El Escorial. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- FESE (2004). *Educación y democracia*. II Encuentro sobre educación en El Escorial. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- FESE (2005). *Evaluación e innovación en el sistema educativo*. III Encuentro sobre educación en El Escorial. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- FESE (2006). *La escolarización del alumnado en el sistema educativo español: cuestiones jurídicas*. I Encuentro sobre estudios jurídico-políticos en educación. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Jimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultural global*. Madrid: Morata.
- IEPALA (1991). *Guía del tercer mundo*. Madrid: Instituto del Tercer Mundo.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Ortega, P. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós.
- Ortega, P. (2004). Cultura, Valores y educación: principios de integración (47-80). En SEP. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia.
- Ortega, P. (2005). "Educación y conflicto". *Revista Galega do Ensino*, 13:45, 27-44.
- Ortega, P.; Mínguez, R. y Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel.
- Pérez Díaz, V. (2002). Globalización y libertad. *Cuadernos de la Fundación M. Botín* (2).
- Reboul, O. (1972). *¿Transformar la sociedad? ¿Transformar la educación?* Madrid: Narcea.
- Reboul, O. (1999). *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea Books.
- Rey, M. (1992). La perspective interculturelle du point de vue de l'éducation comparée. *Congrés de la Société espagnole de pédagogie*. Salamanca, Material multicopiado.
- SEP (2004). *La educación en contextos multiculturales. Diversidad e identidad*. Actas del XIII Congreso Nacional de Pedagogía. Valencia, Sociedad Española de Pedagogía.

- SID (1997). *¿Qué globalización*. Actas del Congreso mundial de la Sociedad Internacional para el Desarrollo. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- SITE (2001). *Conflicto, Violencia y educación*. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Murcia: Cajamurcia. (www.ugr.es/~site).
- Stiglitz, J. (2002). *El malestar de la globalización*. Madrid: Taurus.
- Stiglitz, J. (2006). *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid: Taurus.
- Touriñán, J.M. (1998). Educación y derecho al desarrollo. *Revista Española de Pedagogía* (56: 211) 415-436.
- Touriñán, J.M. (2000). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT* (219-249). Documentos de IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana, CYTED. Y en *Documentos de Economía* (8) 1-70.
- Touriñán, J.M. (2001). Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización (217-230). *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2001.
- Touriñán, J.M. (2002). Educación y gestión cultural. Exigencias de la competencia técnica (179-198). *Revista de Educación*. Número extraordinario de 2002.
- Touriñán, J.M. (2003). Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* (15) 213-234.
- Touriñán, J.M. (2004a). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. En J. M. TOURIÑÁN (Coord.) *Proyecto Educación en valores*. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- Touriñán, J.M. (2004b) (Coord.). *Educación en valores*. ATEI. Proyectos (www.Ateiamerica.com).
- Touriñán, J.M. (2004c). La educación para la paz y las revistas profesionales.: el reto de la ciudadanía compartido en la educación. *Conferencia Mundial para la paz, la solidaridad y el desarrollo. Congreso Mundial Educación y cultura de paz*. Santiago de Compostela: UNESCO, Xunta de Galicia.
- Touriñán, J.M. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón* (56: 1) 25-47.
- Touriñán, J.M. (2006). La educación intercultural como ejercicio de educación en valores. *Estudios sobre Educación* (10: Junio) 9-36.
- Touriñán, J.M. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación* (12: 10), 9-43.
- Touriñán, J.M. y Santos Rego, M.A. (Eds.) (1999). *Interculturalidad y educación para el desarrollo*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Touriñán López, J.M., Ortega Ruiz, P., Escámez Sánchez, J. (2006). *La educación para la ciudadanía, interculturalidad y convivencia en las sociedades abiertas y pluralistas*. Proyecto Educación en valores. ATEI. Proyectos (www.ateiamerica.com).

Notas

¹ Entre otros: Recomendación sobre la Educación para el entendimiento internacional, la cooperación y la paz y la Educación en la esfera de los Derechos Humanos y Libertades

fundamentales (Paris, 1974), el Plan de Acción Mundial para la Educación en Derechos Humanos y Democracia (1993), la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre Derechos Humanos (Viena, 1993), la 44^o Conferencia Internacional de Educación (Ginebra, 1994), el Programa de Acción sobre una cultura de Paz (1999), Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los Derechos Humanos (1995-2004), Declaraciones de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural y la Tolerancia, etcétera.

Propuestas educativas plurilingües y multiculturales para desarrollar la competencia intercultural

Antonio R. Roldán Tapia

Universidad de Córdoba

Resumen

El desarrollo de la competencia intercultural es un objetivo educativo europeo que surge para dar respuesta a la diversidad lingüística y cultural que presenta el entramado social de los países correspondientes. No se trata simplemente de que los grupos culturales que participan de una misma sociedad convivan sino de que sean capaces de interactuar entre sí. El reconocimiento del otro y el respeto al potencial lingüístico de cada persona conforman los principios necesarios para que el sistema educativo sea capaz de desarrollar en el alumnado una competencia intercultural. Estos dos principios se sustentan en el concepto de Plurilingüismo, auspiciado por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, y en el de multiculturalidad, ampliamente aceptado por el mundo académico norteamericano.

Abstract

The development of intercultural competence is a European educational goal which tries to give the appropriate answer to the linguistic and cultural diversity that is observed in the respective societies. It is not a question of different social groups coexisting at the same time, but a question of different social groups interacting with each other. The recognition of the others and the respect for the linguistic potential of each person make up the principles that school systems need in order to develop the students' intercultural competence. Both principles are based on the notion of Plurilingualism, which is fostered by the Language Policy Division of the Council of Europe, and on the notion of multiculturality, which is nowadays widely accepted by American scholars.

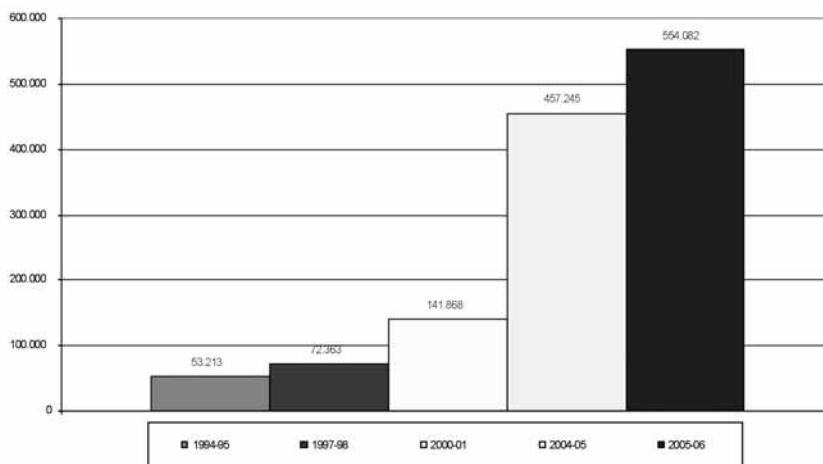
Introducción

La diversidad social y cultural existente en muchos países europeos desde la época de la descolonización se ha visto incrementada en las últimas

décadas con la llegada de inmigrantes de, prácticamente, todos los rincones del mundo. La presencia de esta población inmigrante ha transformado la sociedad de estos países, incluyendo incluso a aquellos que durante una generación, como en el caso español, fueron emisores en vez de receptores de los flujos migratorios. La inmigración es, por tanto, un fenómeno de gran trascendencia, que se hace permanente y crece, y que tiene una importante repercusión en todos los ámbitos y esferas sociales.

El sistema escolar es un reflejo de esta transformación social. Nuestras escuelas han pasado de tener una población escolar extranjera de 53.213 alumnos en el curso 1994-95 a los 457.245 del curso 2004-2005. El incremento en una década ha rebasado cualquier expectativa, llegando a multiplicarse por diez, la cifra de alumnos atendidos en el curso 2005-2006 (Tabla 1).

Tabla 1. *Alumnado extranjero en España*



Fuente: MEC (2005) y MEC (2006)

Es bien cierto que desde todas las administraciones educativas se está haciendo un esfuerzo por dar la respuesta escolar necesaria a las necesidades de este alumnado (Durán Morgado, 2006), pero las relaciones interculturales que se observan en el sistema escolar nos llevan a pensar que tanto el alumnado extranjero como el nacional deben poseer una competencia intercultural que les enseñe a desenvolverse en cualquier situación en la que se encuentren con cualquiera que sea su interlocutor. Por tanto, la competencia intercultural, no es algo que afecta únicamente a la población inmigrante, no es restrictiva, sino comprensiva y deseable para todos los grupos culturales que conforman una sociedad.

En el ámbito educativo, hablar de competencia es hablar de un conjunto de potencialidades que un aprendiz puede llegar a desarrollar. Sin duda alguna, la competencia intercultural puede establecerse como uno de los grandes objetivos de futuro, hacia los que los sistemas educativos deben dirigir su toma de decisiones. Para hacer de la competencia intercultural una realidad (Camilleri, 2002, p. 11; Kramsch, 1993, p. 205), es imprescindible entender la cultura como una competencia que se puede desarrollar y no un objetivo de estudio en sí mismo.

De tal calado es el concepto de competencia intercultural que el Consejo de Europa, a través del Centro Europeo de Lenguas Modernas, ha dedicado enormes esfuerzos en el desarrollo de actuaciones conducentes a su conocimiento y difusión en los sistemas educativos de los países miembros (Byram y Tost Planet, 2000; Huber-Kriegler, Lázár y Strange, 2003; Lázár, 2003).

El concepto de cultura

Esta concepción contemporánea de la cultura como competencia y no como un mero concepto, objeto de adquisición, va más allá incluso de las definiciones y diferencias del término cultura que se han manejado en los últimos años.

De un modo tradicional, la cultura se ha entendido como el conjunto de elementos artísticos e históricos que configuran el ser de un país o una comunidad: su literatura, su pintura, su música, su escultura, etc. De un modo alternativo se ha considerado la cultura como el conjunto de aspectos más cotidianos de la vida diaria de un grupo social. Esta cotidianeidad se ha transformando a veces, desafortunadamente, en estereotipos como el del autobús rojo de dos plantas como algo estrechamente asociado a la cultura inglesa. Estos dos modos de definir la cultura, uno formal y otro informal, han sido etiquetados como cultura con “C”, el primero, y cultura con “c”, el segundo.

Las definiciones manejadas recientemente entre los especialistas en la materia se expresan en estos términos; para Banks (1999, p. 54) la cultura es el modo de vida de un determinado grupo social: los valores, símbolos, interpretaciones y perspectivas que distinguen a un grupo social de otros dentro de las sociedades modernas; para Corbett (1999, p. 2) la cultura se considera como un fenómeno mental: su base es un conjunto variable de creencias, valores y actitudes que son compartidas por un determinado colectivo. Este conjunto de valores y creencias socialmente compartido genera ciertos tipos de comportamiento –incluyendo cualquier modo de comportamiento lingüístico, desde tener una charla a escribir un poema. El Consejo de Europa

(2001, pp. 102-103) define la cultura como un conjunto de factores que incluyen la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores compartidos, actitudes y creencias, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales.

Esta última definición del Consejo de Europa es la que podemos y debemos utilizar para el desarrollo de la competencia intercultural en tanto en cuanto contempla un elemento tan dinámico como son las relaciones interpersonales. Tres acciones, al menos, son necesarias para la consecución de este objetivo (Consejo de Europa 2001, p. 104; Camilleri, 2002, p. 12; Tomalin & Stempleski, 2003, p. 5):

- a) tomar conciencia de las conductas basadas en la propia identidad cultural; entendiéndose cuáles son los valores, ideas, actitudes, etc., que nos diferencian de otros grupos sociales;
- b) tomar conciencia de las conductas basadas en la cultura de los otros, asumiendo el importante valor del reconocimiento de la diferencia;
- c) ser capaz de explicar los propios posicionamientos culturales, que, en ningún caso, se deben afirmar por la negación de los posicionamientos de los demás.

Por tanto, parece evidente que el reconocimiento de la diversidad cultural dentro y fuera de un grupo social y el respeto al uso de diversas lenguas como medios de comunicación están en la base del desarrollo de la competencia intercultural.

Para conseguir lo primero es indispensable reconocer el valor del enfoque multicultural como elemento favorecedor de la diversidad y de la educación para la ciudadanía democrática, y el plurilingüismo como política educativa que reconoce el potencial innegable que tiene cualquier lengua para conseguir un fin comunicativo.

El Plurilingüismo

Hace aproximadamente casi treinta años, la entonces Comunidad Económica Europea (1977) abordaba la siguiente cuestión en una Directiva Comunitaria:

“Los estados miembros, de conformidad con sus situaciones nacionales y sistemas jurídicos, adoptarán las medidas pertinentes para ofrecer en su terri-

torio una enseñanza gratuita a favor de los hijos [de todo trabajador nacional de otro estado miembro], que incluya, especialmente, la enseñanza de la lengua oficial o de una de las lenguas del Estado de acogida, adaptada a las necesidades específicas de estos hijos. [...] Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para la formación inicial y permanente del profesorado que imparta estas enseñanzas.”

La realidad social observable en los países que conforman el Consejo de Europa, los 25 de la unión más el resto de naciones del continente, ha superado las restricciones relativas y excluyentes de los hijos de los trabajadores de los estados miembros.

Es en fechas más recientes, a través de la Recomendación 1383 (1998) y la Recomendación 1539 (2001), cuando el Consejo de Europa adopta una postura más acorde con la realidad, reconociendo la diversidad lingüística como un valor y apostando por un enfoque plurilingüe para las políticas lingüísticas que desarrollen los estados miembros.

El Plurilingüismo tiene como punto de partida la publicación por parte del Consejo de Europa en 2001, del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, que es el documento que ya está guiando y va a dirigir las políticas lingüísticas, en su conjunto, en el contexto europeo en los próximos años. El Marco Común Europeo de Referencia toma como principio articulador el Plurilingüismo, que define como (Council of Europe, 2001b, p. 4) el conjunto de medidas encaminadas a desarrollar un repertorio de competencias comunicativas en el hablante con independencia de cuales sean las lenguas en las que la comunicación se pueda producir.

Las políticas plurilingües no pretenden sustituir la lengua de origen por la lengua de recepción o integración del ciudadano, ni se resumen en la simple coexistencia de varias lenguas, ni en la enseñanza de varias lenguas extranjeras en el sistema escolar.

El Plurilingüismo es un concepto abierto, que no elimina ni sustituye, sino que pretende ir añadiendo potencial comunicativo al ciudadano en cualquier lengua posible, en un proceso –el del aprendizaje de lenguas– que se entiende como algo que ocurre a lo largo de toda la vida y no se circunscribe únicamente al contexto escolar, aunque éste, obviamente, tenga un papel determinante.

La propuesta de elaboración y utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas como documento estándar, cuyo uso se desea por parte de todos los ciudadanos que viven en los países europeos en un futuro no muy lejano, conlleva, por una parte, la posibilidad del reconocimiento oficial del reper-

torio comunicativo propio de cada persona en las lenguas que conozca y utilice, y, por otra, supone la posibilidad de integración y el reconocimiento lingüístico de la población inmigrante –que en muchos casos utiliza alguna variedad de las lenguas europeas, con algunos rasgos dialectales propios, como primera o segunda lengua–.

La superación de la barrera del sistema escolar como el espacio y el tiempo en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, junto con la aplicación y el reconocimiento del Portfolio de Lenguas personal de cada ciudadano suponen los dos mayores avances que el Plurilingüismo puede ofrecer a la consecución de la competencia intercultural. Las tres secciones de las que se compone el Portfolio –Pasaporte Lingüístico, Biografía y Dossier– proporcionan suficientes oportunidades para el reconocimiento de la competencia comunicativa de cualquier persona.

El Pasaporte Lingüístico lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de Autoevaluación, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas. En la Biografía se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso. El Dossier contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos: (certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.).

De las ventajas de su uso Megías Rosa (2001, p. 114) señala las siguientes, entre otras varias:

- El aumento de la motivación.
- El aumento de la autoconfianza del alumnado.
- El incremento de la reflexión sobre habilidades y conocimientos.
- El énfasis en la comunicación.
- El desarrollo de las propias habilidades lingüísticas.

No cabe duda que las políticas educativas y lingüísticas que adopte cada autoridad educativa van a determinar la consecución de este macro-objetivo de carácter europeo. En este sentido, el Plan de Fomento del Plurilingüismo, impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005) es un claro ejemplo del avance en este ámbito, tanto en la atención al menor en edad escolar como adulto, y tanto al ciudadano nacional como al inmi-

grante. Dentro de los cinco campos de actuación preferente que contempla el Plan, los programas de “Plurilingüismo y Sociedad” y, más en particular, el de “Plurilingüismo e Interculturalidad” dan respuesta al conjunto de necesidades que plantea un colectivo de población como es el inmigrante, con una extensa riqueza cultural y lingüística.

La multiculturalidad

Para definir la multiculturalidad, podemos empezar por una posible situación real: pensemos en dos jóvenes británicos. Ambos tienen un pasaporte que les identifica como tales, los dos son estudiantes en la misma universidad, tanto uno como el otro son aficionados del Manchester United y disfrutan con un buen *fish and chips* (patatas y pescado). Los dos estudian español como lengua extranjera y planean pasar una semana de vacaciones en la Costa del Sol.

Sin embargo, uno de ellos es rubio, con ojos azules, es la primera persona de su familia que habla otro idioma diferente al inglés, es Protestante y su nombre y apellidos coinciden con el estereotipo asociado a un inglés: John Lewis. La otra es una chica morena, de pelo y ojos negros, que habla Urdú en casa con su familia y se relaciona con la comunidad pakistaní de su ciudad, y cuyo nombre es Kamala Hussein.

Como es evidente, los dos son representantes de la cultura británica actual, pero a la vez son diferentes entre sí. Este hecho es algo que caracteriza a las sociedades occidentales contemporáneas. Ninguna sociedad occidental tradicional (francesa, inglesa, norteamericana o, incluso, española), ni los valores culturales que las representan, se corresponden con un grupo monolítico y homogéneo, como solía ocurrir no hace mucho tiempo.

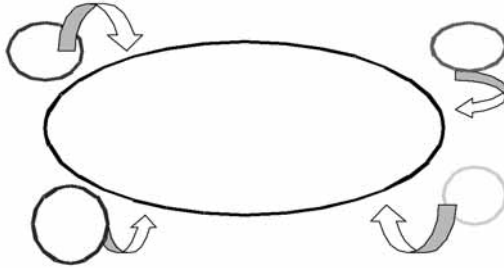
Como bien dice Banks (1999, p. 26), ni siquiera la mayoría blanca forma un grupo homogéneo en estas sociedades occidentales: “*la palabra Blanco oculta más de lo que revela*” (*the word White conceals more than it reveals*). Esa mayoría blanca es heterogénea y está formada por individuos de distinto sexo, diferente creencia religiosa, diferente posición ideológica, diferente tendencia sexual o diferente lengua materna, entre otras variables. Con otras palabras también lo confirma Camilleri (2002, p. 23): “*De hecho, la diversidad dentro de las culturas probablemente supera la diferencia entre culturas*” (*In fact, the diversity within cultures probably exceeds the difference between cultures*).

La multiculturalidad (Sleeter y Aclaren, 2000) tuvo sus orígenes en la aparición del Movimiento por los Derechos Civiles (*Civil Rights Move-*

ment), encabezado por Martin Luther King, en los años 60 y se vio reforzada por movimientos sociales como la lucha de la mujer por la igualdad o el desarrollo de la educación bilingüe en las escuelas norteamericanas (Crawford, 1999).

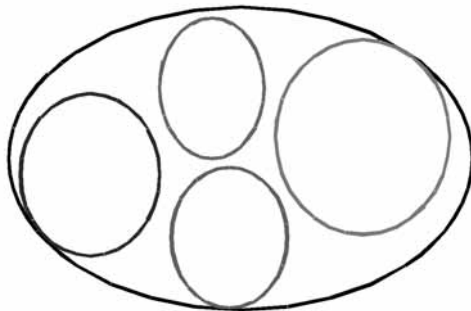
La evolución del modelo de sociedad monocultural al de sociedad multicultural queda reflejado perfectamente en dos imágenes, una de ellas ya clásica: durante mucho tiempo, se habló de la sociedad norteamericana como de “un crisol de fundición” (*a melting pot*), en el que las diferentes culturas se fundían, como los minerales, para unirse a la cultura dominante, al material principal, formando una especie de aleación. Esta concepción de la sociedad conlleva la eliminación de los rasgos distintivos de las minorías.

Figura 1. Asimilación (*crisol de fundición*) [*meeting pot*]



La imagen contemporánea de una sociedad multicultural es la de “una fuente de ensalada” (*a salad bowl*), en la que todos los grupos étnicos y culturales se mezclan, como las verduras, manteniendo su propia identidad, su propio sabor, pero compartiendo los principios y valores que rigen la sociedad, compartiendo figuradamente el aliño añadido a esas verduras.

Figura 2. Multiculturalidad (*fuentes de ensalada*) [*salad bowl*]



Algunos estudios dejan una clara huella de que la multiculturalidad no es una moda sino una realidad indiscutible. Por ejemplo, en nuestro sistema educativo, un estudio de López de Blas (2000) nos da unas indicaciones de los cambios que se han producido en los últimos años para el profesorado de inglés en España y cómo este profesorado percibe los mismos. Así, en la pregunta 17, en la que se cuestiona cuáles son los retos profesionales a los que tiene que hacer frente el profesorado en nuestro sistema educativo, la respuesta *dealing with multicultural classes* (tratar con clases multiculturales) recibía un 0% de respuestas en 1995, pasando a un 100% cinco años más tarde.

En un contexto diferente al anterior, Prenz (2001) presenta la percepción de unas alumnas de un colegio religioso femenino de Austria, que para realizar un proyecto escolar con un centro británico, debieron entrevistar a un grupo de *punks* de su ciudad. Estas alumnas admitían una distancia cultural tan grande con el grupo de *punks* que tuvieron que hacer uso de una tercera persona de su misma edad y su misma ciudad para que hiciera de mediadora.

Llevado todo esto al aula, el reflejo de la multiculturalidad en la educación se resume en la aceptación y conocimiento de otros individuos diferentes a nosotros, que comparten nuestra vida en sociedad, pero que tienen un bagaje cultural, étnico, religioso, lingüístico o de cualquier otro tipo diferente al que nosotros poseemos. De forma más detallada, los objetivos de la educación multicultural se podrían resumir de la siguiente forma (Banks, 1999, pp. 1-5):

- Conseguir que el individuo gane en el conocimiento de sí mismo, por medio de la perspectiva que otras culturas pueden ofrecer.
- Proporcionar al estudiante las alternativas culturales y étnicas que el currículo tradicional ignora.
- Concienciar al alumnado de que éste no es un movimiento contra la mayoría, ni contra la civilización occidental, ni contra su grupo social, sino que muy por el contrario, ha nacido de las ideas de justicia, igualdad y libertad que caracterizan a las democracias occidentales. No es un movimiento que pretende dividir sociedades muy unidas, como en apariencia son las europeas occidentales, sino que, por el contrario, pretende servir de ayuda para cohesionar una sociedad que ya está fragmentada o que camina hacia ello, en la mayoría de los casos, por motivo de los movimientos migratorios.
- Otro objetivo importante consiste en capacitar al estudiante con las destrezas, habilidades y conocimiento necesarios que le permitan

funcionar dentro de su propia cultura, de la mayoritaria y a través de las restantes culturas existentes en la sociedad. La educación multicultural no es sólo para grupos minoritarios, sino también, y por igual, para la mayoría dominante.

- La educación multicultural actúa como paso intermedio para un tipo de educación global, que tiene como objetivo el conocimiento, la aceptación y el reconocimiento de otras comunidades culturales existentes más allá de las propias fronteras del país y sociedad en la que vive el sujeto.

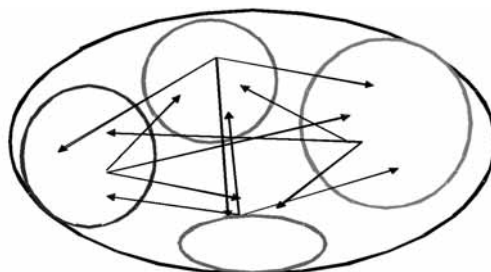
Es importante que no dejemos de aclarar algunas cuestiones terminológicas, pues parece haber cierta confusión en la utilización de los términos *multicultural* e *intercultural*. De acuerdo con Coulby (1997), lo multicultural es más propio de Estados Unidos mientras que la noción de interculturalidad se emplea más en Europa. Esto se debe a la distinta configuración de ambas sociedades: en Estados Unidos, la cultura y lenguas de los indios nativos americanos fueron aniquiladas así como la mayoría de su población. A partir de ese momento, la cultura blanca protestante fue la dominante y las distintas oleadas de inmigrantes, aunque intentaron conservar parte de su identidad, se fueron sumando a la configuración de un único estado nacional. En Europa, sin embargo, incluso desde antes de la llegada de inmigrantes no-blancos, los diversos estados nacionales han estado constituidos por pueblos con una fuerte conciencia nacionalista y con un débil bagaje de elementos comunes, hasta fechas muy recientes.

Es, por tanto, el concepto de diversidad étnica el que marca el concepto de *multiculturalidad* en Estados Unidos, mientras que en Europa es el concepto de nacionalidad y la relación entre las distintas nacionalidades lo que caracteriza a la noción de *interculturalidad*.

Green (1998, p. 95) es muy preciso en la definición de tres términos tan próximos como estos: según él, la *multiculturalidad* se centra en la diversidad de culturas que se pueden encontrar en un mismo espacio geográfico; la *cross-culturalidad* se ocupa de la orientación instrumental por conocer otras culturas, por ejemplo para el turismo o los negocios; mientras que la *interculturalidad* se ocupa de las situaciones propias del encuentro de culturas diferentes, como es en el caso de los países europeos.

Un intento más por clarificar la terminología nos lleva a la definición de Hart (1998) que entiende la interculturalidad como esa situación en la que se produce la interacción entre dos o más culturas diferentes.

Otras definiciones similares indican que la interculturalidad es un proceso de cohesión, de penetración mutua, un reestablecimiento del equilibrio

Figura 3. *Interculturalidad*

llevado a cabo armoniosamente sobre la base de elementos y comportamientos culturalmente diferentes. La interculturalidad es, a la vez, lo opuesto del etnocentrismo, pues a través de ella, se percibe el mundo y los seres humanos que lo habitan en una relación de igualdad.

La interculturalidad supone un avance frente a la noción de multiculturalidad; si la multiculturalidad es un concepto estático que explica las relaciones existentes entre los diversos grupos que conforman una sociedad, la interculturalidad es un concepto dinámico que responde a las relaciones posibles que se pueden dar entre diversos grupos sociales o culturales, con independencia de cuán diversos sean éstos en sí mismos.

Propuestas de actuación

Por todo lo anterior tiene perfecto sentido el hablar de competencia intercultural como objetivo que se pretende conseguir a través de las actuaciones de cualquier sistema educativo.

Por tanto, una serie de principios, unos objetivos generales y unas propuestas de actuación concretas son necesarios para el logro de tal fin.

Dos principios fundamentales deben caracterizar los objetivos y propuestas siguientes:

- a) *Relativismo cultural*. Todas las culturas son iguales, a pesar y gracias a sus diferencias; todas y cada una de ellas presentan un escenario diferente en el que las relaciones humanas tienen lugar. El respeto del relativismo cultural conlleva la no aceptación de juicios de valor sobre una determinada cultura.
- b) *El reconocimiento del Otro*. La existencia del Otro, en igualdad de condiciones a las nuestras, y la necesidad de mantener la comunica-

ción con él, propicia el desarrollo de relaciones interculturales. Tres pasos fundamentales conlleva el proceso: (i) distanciamiento de nuestra propia percepción de la realidad, (ii) intento de asumir otras perspectivas para contemplar la realidad y (iii) negociación, para encontrar unos mínimos compromisos necesarios para evitar la confrontación e imposición de la cultura más fuerte sobre la más débil.

Los objetivos que se derivan de los principios anteriores y que podrían conformar una pedagogía en pro de la competencia intercultural podrían enunciarse de la siguiente manera:

- Preparar al alumnado para experimentar la diversidad como algo diario, evidente y natural.
- Preparar al alumnado no sólo para experimentar sino para reaccionar positivamente a lo diferente, para no contemplarlo como una amenaza sino como una fuente de interés.
- Crear un ambiente receptivo al intercambio de opiniones, puntos de vista, y percepciones de la realidad.
- Promover la comprensión hacia los problemas sociales y educativos que están en conexión con la diversidad cultural.
- Desarrollar la capacidad de pensar críticamente, defender y argumentar las propias opiniones, así como aceptar las de los demás en una relación de igualdad.
- Desarrollar habilidades que favorezcan la resolución de problemas, y en especial, los problemas sociales.
- Desarrollar la destreza de cooperación en las tareas de grupo.

Las tres propuestas concretas de actuación que se proponen a continuación definen la aplicación real de lo anterior en el entramado actual del sistema educativo.

- a) Reforma de los planes de estudios de la Universidad española, creando la especialidad de Español como Lengua Extranjera o Español como Segunda Lengua (EL2), que sería más preciso en el caso al que ahora nos referimos. La respuesta que la Universidad debe dar a la realidad social implica que esa reforma de planes de estudios afecte tanto a los estudios que conducen a la formación de Maestros de Primaria como a la titulación de Filología, de donde salen habitualmente los futuros Profesores de Secundaria. Si entendemos que los estudiantes que llegan a nuestro siste-

ma escolar tienen una necesidad especial por su contexto de procedencia, la Universidad debe crear dentro de la especialidad de Educación Especial, una variante más para sumar a las ya existentes de Audición y Lenguaje, por una parte, y Pedagogía Terapéutica, por otra. De modo similar, la Licenciatura en Filología Hispánica no ha dado respuesta a la demanda de Español como Segunda Lengua, satisfaciéndose esta demanda por medio de Másters y cursos de formación en instituciones privadas. Sin duda alguna, quedan muy distantes los objetivos y contenidos del área de Español como Segunda Lengua de las materias como Gramática Histórica, Dialectología o cualquiera de las distintas Literaturas, que conforman los planes de estudio actuales de la Filología Hispánica.

- b) Creación de los Departamentos de EHOL (Español para Hablantes de Otras Lenguas) en la enseñanza no-universitaria y su infraestructura de apoyo. A pesar de contar con un número de profesores que participan en las actuaciones propias del Aula Lingüística, el crecimiento del alumnado inmigrante necesita de la creación de una plantilla de profesorado estable y una estructura similar a la existente para ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) en los distritos escolares norteamericanos. Esa estructura podría incluir alguno de los siguientes servicios: un departamento encargado de hacer la evaluación de la competencia lingüística del alumnado, una escuela intensiva de verano como medida de choque para los recién llegados, un Equipo de Orientación independiente, un servicio de apoyo a las familias para favorecer una rápida integración, un equipo de traducción e interpretación, etc., entre otros.
- c) Reforma importante de la Educación de Personas Adultas. Acompañando al anterior conjunto de medidas, los Centros de Educación Permanente deberían marcarse como una nueva prioridad la atención a las personas adultas inmigrantes cuya integración social resulta aún más difícil que la de los menores de edad. Muchas de estas personas llegan con una escolarización insuficiente y, a veces, nula, desde sus países de origen, resultándole la barrera lingüística un verdadero impedimento para su integración en el mundo laboral y, por consiguiente, en el entramado social.

Referencias

- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston, Ma: Allyn & Bacon.
- Byram, M. y Tost Planet, M. (eds.) (2000). *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Camilleri, A.G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- C.E.E. (1977). Directiva Comunitaria 77/486/CEE de 25 de Julio de 1977. *Boletín Oficial de la CEE* de 6 de agosto.
- Consejería de Educación (2005). Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. *BOJA núm. 65*, de 5 de abril de 2005.
- Corbet, J. (1999). Chewing the fat is a cultural issue. *IATEFL Newsletter*, 148, 2-3.
- Coulby, D. (1997). Intercultural education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy. *European Journal of Intercultural Studies*, 8/1, 97-104.
- Council of Europe (1998). Recommendation 1383. *Linguistic diversification*. [<http://assembly.coe.int>]
- Council of Europe (2001). Recommendation 1539. *European Year of Languages*. [<http://assembly.coe.int>]
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe.
- Crawford, J.W. (1999) *Bilingual education: history, politics, theory and practice*. Los Angeles: Bilingual Education Services.
- Durán Morgado, M. (2006). Plan de acogida al alumnado extranjero. *Andalucía Educativa*, 55, 40-42.
- Green, A. (1998). Interculturality and intercultural awareness in schools and classrooms. En Barzano, G.; Jones, J. & P. Spallanzani (eds.), *Same differences. Intercultural learning and early foreign language teaching*. Torre Boldone: Grafital.
- Hart, W.B. (1998). What is intercultural relations? *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1/3. [<http://www.hart-li.com/biz/theedge/>]
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I. y Strange, J. (2003). *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lázár, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- López de Blas, M. (2000). Changing perceptions. *English Teaching Professional*, 17, 59-60.
- M.E.C. (2005). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005). *Boletín CIDE de temas educativos*, nº 11 de julio de 2005.
- M.E.C. (2006). *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2006/2007*. [http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf]
- Megías Rosa, M. (2001). El Portafolio Europeo de las Lenguas. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12, 111-120.
- Prenz, H. (2001). Exploring otherness, difference and similarity through social interaction. En European Centre for Modern Languages (ed.) *Living together in Europe in the 21st century: the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue*. Proceedings of the 3rd colloquy of the European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Sleeter, C. y McLaren, P. (2000). The origins of multiculturalism. *Rethinking Schools*, 15/1. [<http://www.rethinkingschools.org/>]
- Tomalin, B y Stempleski, S. (2003). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press. [Orig., 1993].

Ethnic minority parents' and teachers' orientation on collaboration between home and school: strategies and contexts

Frederik Smit y Geert Driessen
Radboud University Nijmegen

Resumen

Tras los atentados islamistas del 11-S y del asesinato del director de cine holandés Theo van Gogh, hay una tendencia creciente entre los políticos y profesores holandeses a preocuparse por la responsabilidad de los padres acerca del modo en que sus hijos se comportan en una sociedad multicultural. En Holanda, la educación moral y el fomento de la cohesión social son prioritarios en la agenda política. En los últimos años, las tensiones sociales entre grupos étnicos han cambiado el clima social en este país con una tradición previa abierta y tolerante. Dos estudios en Educación Primaria y Secundaria, se llevaron a cabo sobre las expectativas de los padres y las relaciones de los profesores ante las circunstancias interculturales. Ambos estudios se realizaron en la ciudad de Róterdam donde existe una gran diversidad étnica. Las conclusiones más importantes fueron que los padres de las minorías étnicas quieren tener mucha más implicación en la educación de sus hijos y que entre los profesores hay demasiadas diferencias en cuanto a conocimientos y conciencia de la interculturalidad. Para resolver estos problemas debería intervenirse específicamente en la mejora de los déficits comunicativos en las escuelas.

Abstract

After '9/11' and the Islamic-inspired murder of Dutch film director Theo van Gogh, there is a growing tendency among Dutch politicians and teachers to draw attention to parents' responsibility for the way their children function in a multicultural society. In the Netherlands fostering social cohesion and moral education are high on the political agenda. In the last few years, social tensions between ethnic groups have changed the atmosphere in this formerly open and tolerant country. Two studies, both in primary and secondary education, were conducted, concerning parents' expectations and teachers' reactions to intercultural circumstances. Both studies were carried out in the ethnic diverse city of Rotterdam. Important conclusions are that ethnic minority parents want to be much more involved in education and that teachers vary too much in their intercultural consciousness and knowledge. To solve problems especially the communication deficits in schools should be addressed.

Introduction

Changing roles of parents and teachers

As in other Western countries, the Netherlands has seen a tendency towards giving schools a clearly defined role in the transfer of moral standards and values and to strengthen the notion of the school's educational task (Smit & Driessen, 2005). Parents and teachers are increasingly expected to have meaningful interactions to make a combined effort in defining education and child rearing (Epstein, 1987; Epstein & Sanders 2000; Klaassen & Smit, 2001). More and more, the relation between parents and school is characterized by cooperation and consultation (Ravn, 2003; Smit, Van Esch & Walberg, 1993). Parents are seen as partners with whom one should cooperate (Martínez-González, 2001; Sanders & Epstein, 1998; Smit, Moerel, Van der Wolf & Slegers, 1999; Smit & Van Esch, 1996). Several educational goals (e.g., increasing children's political awareness, cultural awareness, health awareness, environmental awareness) have become the tasks of school and family combined. Also, there is a greater tendency among teachers to draw parents' attention to their responsibility for their children's learning performances. Parental involvement is seen by politicians as an important means to combat educational disadvantage (Driessen, Smit & Slegers, 2005; Smit & Van Esch, 1993). And parents try to exert more influence on schools and school boards. Since parents play an active role in defining a school's policy, both the educational authorities and the school management are held accountable, and they are being forced to make their policies more accessible (Davies, 2003; Smit, Van der Wolf & Slegers, 2001).

Discrepancies between policy and practice

The foregoing can be seen as the ideal situation, the situation policies are striving for. However, in practice parenting and school education are often two separate activities. Parents usually do not make many efforts to keep in touch with school as far as their children's upbringing at home and at school is concerned. Parents rarely contribute actively to the exchange of information on the well-being and development of their children at school. The upbringing at school is not really integrated with the upbringing at home (Smit, Moerel & Slegers, 1999). The exchange of knowledge and experiences at parents' evenings and in contacts with teachers does not have any connection with parents' pedagogical behavior. In the Netherlands, especial-

ly the position of low-SES and ethnic minority parents is of great concern. Traditional, ethnic minority parents say many teachers are much too informal in the way they treat their children; they want greater social distance between children and adults, more respect and discipline. Modern, native Dutch parents stress the importance of their children's autonomy and self-development (Driessen, 2003; Pels & De Haan, 2003). The situation regarding minority parents in the Netherlands is highly complicated¹. A large percentage of these parents, especially those of Turkish or Moroccan origin (the so-called 'guestworkers'), have had little or no education and do not speak Dutch. This means that they have no insight in the Dutch education system and are hardly able to communicate with their children's teachers. At the same time they complain that they have problems talking with their children, because the children increasingly only have a rudimentary understanding of their 'mother tongue', that is, the language of the country their parents were born in. As a consequence of these factors minority parents often do not know what is being taught at school. In addition, some of them, as part of their culture, feel that the educational sphere is not their responsibility, but solely that of the school. This does not mean, however, that they think education is not important. On the contrary, in general minority parents foster higher ambitions than native Dutch parents do (Smit, Driessen, Slegers, & Hoop, 2003).

Perspectives of parents and of schools

In this paper we will summarize the results of two studies which pay attention to the controversies and integration problems which have to be countered in the field of education. If schools want to make a positive effort to recognize the differences in cultural backgrounds and validate the culture of the home in order to build better collaborative relations with parents, they also have to pay attention to ethnic and social issues such as discrimination and racism, alcohol and drugs, criminality and violence in local communities. Paramount is, of course, that schools have knowledge of and react adequately to cultural, linguistic and religious differences between the school and the home situation (Driessen, 2001; Smit, Driessen, Slegers & Teelken, 2007).

One study pertained to the situation in primary schools and was aimed at getting a better understanding of the expectations of ethnic minority parents expect with regard to education. This study was carried out on behalf of the city of Rotterdam. Insight into these expectations was deemed to be important because parents and teachers are increasingly expected to work

together in the fields of child-rearing and education. Involving minority parents in their children's education is seen as an important means to combat educational disadvantage. On the basis of the study's results the city of Rotterdam hoped to be able to make strategic decisions with regard to the gearing of the schools' supply and provisions to the parents' expectations.

The other study was directed at the opinions and attitudes of secondary school teachers and principals as to how to cope with the growing cultural diversity in their schools and how to interact with students from diverse cultural backgrounds. The management of this school with a majority of ethnic minority students showed a growing concern for the way in which their white Christian teachers, especially the older ones, were coping with the diversity in their students' cultural and religious opinions, attitudes and actions. The school asked us to investigate the practices and problems of cultural diversity in their school and to make suggestions for an intercultural and interreligious school policy. The question of how to communicate –not only with the parents, but also with their own ethnic minority students– provided the impetus (Smit, 2005).

These two study thus combine two perspectives, the perspective of parents, and that of teachers and principals. Both studies were conducted in Rotterdam, a city that hosts some 170 different nationalities; more than 60% of the primary and secondary school students are from ethnic minorities. A number of the minority groups can be called traditional immigrant groups, such as the Turks, Moroccans and Surinamese. However, recently, many new immigrant groups have come to Rotterdam, e.g., refugees/asylum seekers from Eastern Europe and countries such as Somalia, Afghanistan, Iran and Iraq. Both primary and secondary schools in Rotterdam try to take account of the changing situation by paying special attention to, for example, school climate and parent-school relations. Rotterdam seeks to set up a high quality education system for both the native Dutch majority and all of the ethnic minority groups.

Method

Study 1: Parents' expectations

In the first study in primary education, nine ethnic minority groups were selected and native Dutch parents acted as a reference category. The countries included Turkey, Morocco, Surinam, the Netherlands Antilles, Cape Verde, Pakistan, Yugoslavia, Somalia, Russia, and the Netherlands. For every group interviews were conducted with 100 parents of primary

school students. Because many parents did not speak Dutch, bilingual interviewers were employed. The number of 100 parents in each group made it possible to carry out reliable analyses both between and within the different groups. A total of 1000 parents were thus asked to answer questions on topics such as parental participation, school choice and religious convictions, school-parents communication, the importance of moral standards and values, attunement of educational goals of family and school, discrepancies in educational practices at school and at home. The questionnaire was developed on the basis of an extensive review of the relevant literature. Analysis of the quantitative data from the interviews was effected by making use of frequency distributions, correlational analyses and analyses of (co)variance.

Study 2: Opinions of teachers and principals

In the second study in secondary general education several group interviews were held with eleven teachers and school principals. In this qualitative study we explored some further details of the attitudes and practices regarding the religious and cultural diversity of the school population. Some of these teachers and principals we interviewed had very explicit opinions with regard to their pedagogical assignment and necessary school policies. The respondents were asked to give their opinion as to whether schools and teachers need to pay more attention to moral education and to moral standards and values in general. They were also asked to give information on the nature and practices of the religious denomination or religious identity of their school and to state their opinions, attitudes, practices and experiences regarding the diversity of religious and cultural standards and values in their school and in society at large. Moreover, attention was paid to their ideas on the actual, desired and possible school policies in this field. An extensive interview protocol was constructed. For the analysis of the group interviews, audio recordings were made and transcribed. The answers to all of the questions were then categorized into the relevant rubric. Finally, with the aid of statements from the discussions, the questions from the protocol were analyzed. For purposes of reliability, all of the transcribed texts were analyzed by two researchers. In a number of research sessions, it was next attempted to obtain agreement on the observed results. The starting point for analyzing the questions was always the field of tension between the opinions and practices of the secondary school teachers and the differences of opinion between the teachers and school leadership.

Results

Lack of communication

The study into parents' expectations shows that the minority parents' own upbringing, faith and traditional culture constitute their major frame of reference for raising their children. Parents from countries strongly characterized by traditionalism and collectivism place more emphasis on relational standards and values, such as obedience, respect and helpfulness, in their parenting than parents from more modern and more individualistically oriented societies (cf. Pels & Nijsten, 2003).

The results of the study further show that nurturing children in the family and educating children at school in fact are rather isolated processes. As a consequence, there are some severe bottlenecks in the pedagogical attunement of family and school. There is little exchange of opinions and experiences between family and school. Tradition oriented parents from other countries than the Netherlands are of the opinion that teachers treat their children too much in an informal way; they prefer more distance between the teacher and the children.

On all points, minority parents attach more value to learning to obey the rules. Their major pedagogical goals are keeping to the straight and narrow and honesty, followed by bearing responsibility and equality of the sexes. Of the native Dutch, only a very small group attaches importance to their children adhering to religious rules. Most Moroccan and Pakistani parents, however, attach great importance to their children adhering to such rules, because they want to raise their children in their faith. Cape Verdean parents are similar to Surinamese and Pakistani parents in that they set high ideals in terms of their children's educational careers and attach great importance to their children doing well at school. Dutch parents attach the most importance to their children learning to work together.

The findings above indicate that the most important bottleneck is not so much the actual and experienced difference in values between the school and parents from other countries. More important seems to be the problem of the lack of communication between family and school regarding the emotionally important issues of (traditional) values and child rearing practices. This was also found in an earlier study of the pedagogical assignment of the school and the relations between home and school conducted with native Dutch parents (Klaassen & Leeferink, 1999). In the present study we have investigated further the nature of lack of communication in respect to minority groups.

Because of the fact that these new findings can be seen as important not only for expanding our scientific knowledge, but also for educational policy and practice we will now concentrate on the specific findings about the relationship of parents from minority groups and school. The first question was: 'Do parents feel that they have problems in their contacts with teachers and school?' The answer to this question is presented in Table 1; the table gives the mean percentages per country and the eta correlation coefficient, which gives an indication of the differences between the various countries.

Table 1. *Problems in the contact between parents and school (in %)*

	Country ^a										Total	eta
	TUR	MAR	SUR	ANT	CPV	PAK	YUG	SOM	RUS	NLD		
Problems occur:												
- always	0	0	0	4	1	2	0	11	0	0	2	.24
- frequently	3	0	0	2	4	3	1	4	0	1	2	.12
- occasionally	17	14	13	19	9	9	8	15	18	14	13	.11
- seldom	14	5	9	6	3	6	14	6	22	8	9	.19
- never	66	78	77	68	74	78	70	55	49	72	69	.21
- do not know	0	2	1	0	7	2	7	5	11	5	4	.19
I have never had contact with the school	0	1	0	1	2	0	0	4	0	0	1	.14

^a Countries: Turkey, Morocco, Surinam; Antilles, Cape Verde, Pakistan, Yugoslavia, Somalia, Russia, the Netherlands.

In the present research 240 or 26% of the parents say that there have been problems in the communication between home and primary school. Somalian parents report more frequently that they have always had problems. These 26% of parents were asked as to the causes of the problems in contact with teachers or the school. The spread of the reasons given by these parents is presented in Table 2. This table gives the different countries of origin on the basis of the categories 'always', 'frequently' and 'occasionally' on a five point scale.

What are the causes of the problems in contact with teachers or the school? Almost half of the parents reported that the problems were caused by differences of opinion on child rearing between themselves and the teacher. Slightly less frequently mentioned were that there was no extra regard for their specific requirements, and their own language difficulties.

Table 2. *Causes of problems in contact between parents and school*
 (% always + frequently + occasionally)

	Country										Total	eta
	TUR	MAR	SUR	ANT	CPV	PAK	YUG	SOM	RUS	NLD		
My own initial anxiety	21	37	5	68	18	5	17	56	18	9	30	.47
Sex difference between me and the teacher	3	5	0	32	12	5	9	56	0	0	15	.54
Lack of interest on the part of the teacher	35	26	23	55	29	25	13	56	16	26	33	.33
Different opinions on child-rearing	53	5	55	65	65	30	48	67	29	48	48	.37
Teachers do not abide by agreements	26	0	9	74	29	20	22	58	11	39	30	.51
No attention paid to my specific requirements	47	5	27	77	29	30	39	64	29	57	42	.41
The language used by the teacher	29	32	0	71	12	25	13	64	37	4	35	.47
My own language problems	47	32	0	68	41	40	26	72	37	0	43	.42
I see no need for / have no interest in contact	0	0	5	61	6	10	0	8	0	13	11	.64
<i>N</i>	34	19	22	31	17	20	23	36	38	23	240	

^a Countries: Turkey, Morocco, Surinam; Antilles, Cape Verde, Pakistan, Yugoslavia, Somalia, Russia, the Netherlands.

The most important causes of the problems in contact with the teacher or school for the Somalis are their own language difficulties, differences of opinion on child-rearing, the language used by the teacher, initial hesitation on their own part and the gender difference between parent and teacher. Antillean parents in particular give as causes the lack of regard for their specific requirements, that teachers do not abide by agreements and the language used by the teacher. Moroccans and Turks have far less command of the Dutch language than Surinamers or Antilleans.

In this research, which concentrates on primary education, attention is also given to how the problem should be addressed. At least two thirds of the parents with problems agree that the problem can be tackled by providing more information about the standards and values current at the school, paying more attention to disruptive or unacceptable behavior of students and paying more attention to what parents have to say. More than half of these parents suggested that greater influence of parents on the current standards and values would be beneficial. An ample majority of the parents is dissatisfied about the say they have in matters concerning moral standards and values, their influence on educational ideas of the school, and the extent to which teachers pay attention to religion. A small part of the parents also have no idea as to what is going on in this field.

Both primary and secondary school studies show that there are large differences between the various ethnic minority groups, but also that the larger part of the parents are really interested in the education that their children receive. They indicate that they are committed to this education and also wish to participate in it. The problems arising from this, however, usually involve the communication between parents and school. Compared with native Dutch parents, minority parents worry more about the communication process, particularly because it does not always run so smoothly. This goes in particular for immigrants who do not have a good command of the Dutch language (cf. Driessen, Van der Slik & De Bot, 2002). They have the impression that this communication is mainly going in one direction: schools provide information, but show little interest in the specific views, wishes and expectations of minority parents. Particularly with regard to matters relating to their faith, accents on cognitive or socio-emotional educational goals, and differences in the pedagogical approaches at home and at school, which constitute points of special attention. Parents complain there is hardly any communication, neither unilaterally, nor bilaterally.

The pedagogical goals of minority families usually differ strongly from those of native Dutch families. Uprooted from their own traditions, many immigrants tend to adhere to strict rules for their children and create a world of their own in this environment that is strange to them. No command or a limited command of the Dutch language reinforces this attitude. Lack of sufficient orientation in society, however, causes all kinds of conflicts. For example, they do not understand the way in which teachers treat their children, especially when there are behavioral problems. In line with their own tradition, these parents advocate strict rules and see teachers as experts who are masters that need to be obeyed by their children.

Lack of knowledge

The findings of the study in the secondary school show that teachers vary considerably in their problem consciousness regarding the matters involved here. They do not have organized or structural discussions on the cultural differences and problems at their school. One of the teachers feels that 'You can't force me to become more intercultural.' Some teachers say that they do not want to know much about their students' religious and cultural backgrounds: 'It is not necessary to know everything about each other.' If they show little knowledge of the differences in cultures, they state that this is not a problem to them: 'Ethnic minority students should understand that some aspects of their diverse cultures are unknown.'

A number of teachers do have more appreciation of the particular situation of ethnic minority students. One teacher, for example, pointed out that many of the students at this school live in two cultures or are the offspring of mixed marriages. These factors can cause confusion for the students. In discussions examples of life balancing between two cultures emerge, such as Chinese students who are regarded as adults at home and run a household, but are treated as children at school. Moroccan girls receive conflicting messages from the Muslim community and from the school. Moreover, the emotions and behavior of, for example, Muslim students sometimes clash with the demands of the Dutch youth culture (clothes, expressions, freedom and sexual contact at an early age). Such factors increase the uncertainty and confront the students with such questions as: 'Where do I belong?' 'What is my position, should I wear a headscarf or not?'

In line with the parents' view, the teachers state that schools should pay special attention to the enforcement of rules. In their opinion, parents attach great importance to the fact that schools socialize their children into discipline, keep them under control and teach them to get along with each other in a respectful way. More discipline will also have a positive effect on the learning processes. Adhering to the rules in a normal way provides the student not only with certainty, but also encourages independent action. Teachers acknowledge that, in many other cultures, rules are drummed into the children's minds, but rules can also be learned in such a way that children or students will accept and internalize the rules by themselves. Teachers are important for the learning of rules because they function as role models.

This study also shows that the interviewed teachers had little knowledge of the socialization processes which take place at home, i.e. in the family. School principals in our research plead for teachers paying home visits, from

which they may learn much more about their students than from the formal intake interviews at school which give only restricted information on the students' cultural backgrounds for reasons of privacy.

In connection with question of values in a multicultural school it has been remarked that 'immigrant students noticeably lack understanding of the acceptance of authority.' In a discussion with a teacher about the values and standards of immigrant students the term 'negotiation culture' was used. This teacher was irritated by the fact that immigrant pupils – and their parents – thought they could persuade the teacher to award higher marks so that the student would pass the grade.

A well-thought out and carefully examined relationship with other cultural opinions and customs is important. Teachers must be aware, for example, that immigrant students are not used to looking directly at them, because that is not part of their culture. In connection with this, a teacher remarked that immigrant student must gradually learn to do so, since this adjustment is desirable. The directors questioned had this to say on the subject, 'In recent years there has been more thought on such matters, particularly due to the increased immigrant student population. However, this mostly takes place informally and that is no good thing, because often one reacts to loose statements. There should be a focused dialogue, with study days and such.'

The teachers' cultural knowledge differs from person to person and is also dependent on the subject taught. The school principals point out that the last few years have seen more conflicts and a deterioration in the relations between the native Dutch and ethnic minority groups, not only in society at large but also at school. 'Ethnic minority boys don't listen very well to female teachers.' Islamic consciousness is very much present in a very large part of the male students, but there is no reason to speak of extremists, according to a number of teachers. If a teacher is paying attention to aspects of the Islamic religion, students are eager to hear mistakes or false interpretations.

Discussion and recommendations

The position of ethnic minorities in education is now increasingly problematized in the Netherlands. In relation to ethnic minorities, topics such as violence at school, headscarves, Islamic schools, educational segregation, emancipation, tolerance and discrimination, moral standards and values, and early school leaving are major issues in the public debate (Driessen, 2001; Driessen & Valkenberg, 2000). In addition, the Dutch government also

demands a more active attitude from minority parents in this sphere and they are also given more responsibility.

Both studies show that communication is a prerequisite for parental involvement and participation as well as teacher involvement in the intercultural problems at school and in society. What is not entirely clear is the underlying reason for this lack of good communication. This has undoubtedly something to do with the parents and teachers themselves. As for the parents, this reason may their often poor command of the Dutch language, their low levels of education, or their unfamiliarity with the Dutch education system. On the other hand, both studies also reveal that teachers are not always willing and do not always have the specific communication skills to deal with such a heterogeneity of foreign cultures, languages and religions. A prerequisite of course is knowledge of the very diverse backgrounds of the students. These aspects should therefore be given more focused attention in teacher training institutes, both in colleges initial study programs and refresher courses (Van Kessel & Smit, 1998).

On the basis of these two studies, the following recommendations were made:

- Education and child rearing should become more integrated; upbringing at school and upbringing at home need to be harmonized.
- Teachers and parents ought to be more aware of the fact that they need each other to communicate better about the pedagogical climates at home and at school, and about how to integrate each other's contributions and develop respect for each other's contributions to the children's upbringing and education.
- It is essential that teachers and parents are open towards each other, become acquainted with each other's cultural and religious backgrounds, and consider education and upbringing their joint task and responsibility.
- Parents should be considered less as suppliers of children and more as serious partners, whom schools need to make sure that students feel at home and also do well at school. More than they do now, schools should take into account the increasing diversity of backgrounds, wishes and expectations of parents.
- Parents should be made aware that they have the obligation to maintain contacts with the school in their children's interest and to collaborate in upbringing and education. On the basis of their own responsibility, they can and should make a major contribution to their children's well-being and development at school.

- The support to parents might consist of providing information on the rights and obligations of parents and schools regarding education and upbringing. In addition, some insight might be provided into what a school-parents partnership entails, what they as partners may expect from each other, and how this relation may be substantiated.
- Through peer supervision, teachers might help to improve their colleagues' expertise in this field within the context of their own work situation.
- Parental involvement in education ought to be placed much higher on the policy agenda in the plans of schools and school boards. This should create a situation in which a school's vision, views on moral standards and values, the relation between socialization and qualification, mutual expectations, and tasks and responsibilities are made much more explicit. And parents should agree to this in writing when they when they come to school to register their child.
- A mutual dialogue should take place in school teams about the school as a community of values. This dialogue should deal with such questions as: Do students from a different cultural background feel that their values are respected? How is this respect or lack of it demonstrated? Do all teachers have this knowledge? Are they all concerned, or are some totally uninterested? Who defines 'respect' and what is the role of the teacher, the directors, and the students in this? What is the role of unwritten rules?
- In school teams there could be a more structured method of discussion about pedagogic relations and interaction. 'There must be more openness about the pedagogic interaction of teachers with their students: teachers must retain their own contribution to this.' It was clear from the research that there are still different opinions about values and standards, and pedagogic functions. This is only to be expected and does not pose a great problem so long as mutual reflection and discussion take place. It is not advisable to assume that everyone has the same ideas and practices. It would seem advisable to intensify the discussion about the interaction with students of differing ethnic backgrounds, in particular consistent attention should be paid to the tension between their own traditional cultural identity and adaptation to the Dutch culture.
- Further training of teachers should be aimed at optimizing the communication and interaction between teachers and parents. The goal of further training might be to provide teachers with tools that allow

them to improve the roles that parents can play in their children's affective and cognitive development.

- School policy aimed at increasing the intercultural sensitivity of colleagues can make use of various methods – focused discussions among colleagues, the organization of study days, coaching both new and established colleagues, the incorporation of the question in the practical part of teacher training, and visits to other cultures and lands (a more intensive form of acquaintance). It must be realized in this that not all teachers will find extra training and reflection desirable.
- In initial and further teacher training, more attention should be paid to the teacher's position vis-à-vis parents and also to such aspects as a customer-oriented approach to work, making mutual expectations explicit, and addressing each other about capacities, responsibilities and agreements made.

References

- Davies, D. (2003). Beyond partnership: The need for independent citizen activism for school reform in the United States. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 51-64). Gdansk: University of Gdansk.
- Driessen, G. (2001). Ethnicity, forms of capital, and educational achievement. *International Review of Education*, 47, 513-538.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: A large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 347-368
- Driessen, G. (2003). Family and child characteristics, child-rearing factors, and cognitive competence of young children. *Early Child Development and Care*, 173, 323-339.
- Driessen, G., & Valkenberg, P. (2000). Islamic schools in the Netherlands: Compromising between identity and quality? *British Journal of Religious Education*, 23, 15-26.
- Driessen, G., Van der Slik, F., & De Bot, K. (2002). Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 175-194.
- Driessen, G., Smit, F., & Slegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31, 509-532.
- Epstein, J. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. Kaufman & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: Walter de Gruyter.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 285-306). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Kessel, N. van & Smit, F. (1998). The making of the three scenarios. Learning and schooling

- in the knowledge society. In Report of the OECD/Dutch Ministry of Education, Culture and Science. *Schooling for Tomorrow in the Knowledge Society*.
- Klaassen, C. (1996). Education and citizenship in a post-welfare state. *Curriculum*, 17, 62-73.
- Klaassen, C., & Leeferink, H. (1999). Pedagogical attunement: Parents, teachers and the pedagogical assignment of the school. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf, P. Slegers (Eds.), *Building bridges between home and school* (pp. 89-94). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Martínez-González, R.-A. (2001). Family education and implications for partnership in the schools in Spain. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers: *A bridge to the future: Collaboration between families, schools and communities* (pp. 25-32). Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Driessen, G. & Slegers, P. (2001). The relationships between parents of ethnic minority children, the schools and supporting institutions in the local community. Some ideas for the future. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community* (255-258). Nijmegen/Amsterdam, ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Pels, T., & De Haan, M. (2003). Continuity and change in Moroccan socialisation. A review of the literature on socialisation in Morocco and among Moroccan families in the Netherlands. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut/Universiteit Utrecht.
- Pels, T., & Nijsten, C. (2003). Myths and realities of diversity in parenting and parent-child relations: a comparison of indigenous and non-indigenous families in the Netherlands. In L. Hagendoorn, J. Veenman & W. Vollebergh (Eds.), *Integrating immigrants in the Netherlands. Cultural versus socio-economic Integration*. (pp. 63-89) Hants: Ashgate.
- Ravn, B. (2003). Cultural and political divergences in approaches to cooperation between home, school and local society in Europe. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 9-18). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Sanders, M., & Epstein, J. (1998). School-family-community partnerships and educational change: International perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 482-502). New York/Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smit, F., Van Esch, W, & H. Walberg (Eds.)(1993). *Parental involvement in education*. Nijmegen: ITS.
- Smit, F., Van Esch, W. Parents in schools and school governing boards in the Netherlands. In F. Smit, W. van Esch & H. Walberg (Eds.) (1993). *Parental involvement in education*. (pp. 67-74). Nijmegen: ITS.
- Smit, F. & Esch, W. van (1996). Current trends in the partnership between parents and schools in the Netherlands. In D. Davies & V. Johnson (Eds.), *Crossing boundaries with action research: A multinational study of school-family-community*. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), 67-73.
- Smit, F., Moerel, H., Van der Wolf, K., & Slegers, P. (Eds.) (1999). *Building bridges between home and school*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Moerel, H. & Slegers, P. (1999). Experiments with the role of parents in primary education in the Netherlands. In F. Smit, H. Moerel, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds.),

- Building bridges between home and school* (pp.37-42). Nijmegen/Amsterdam, ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Van der Wolf, K., & Slegers, P. (Eds.) (2001). *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities*. Nijmegen/Amsterdam, ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Driessen, G. & Slegers, P. (2001). The relationships between parents of ethnic minority children, the schools and supporting institutions in the local community. Some ideas for the future. In F. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (eds.), *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community* (255-258). Nijmegen/Amsterdam, ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, F., Driessen, G., Slegers, P., & Hoop, P. (2003). Ethnic minority parents and schools: Strategies to improve parental involvement and participation. In S. Castelli, M. Mendel & B. Ravn (Eds.), *School, family, and community partnership in a world of differences and changes* (pp. 105-118). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Smit, F. (2005). Ethnic minority parents and schools in the Netherlands. In M. Mendel (Ed.), *Schools' perspectives on collaboration with families and community* (pp. 99-114). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Smit, F. & Driessen, G. (2005). Parent-school-community relations in a changing society: bottlenecks, pitfalls and solutions. In R.-A. Martínez-González, Ma del Henar Pérez-Herrero & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.), *Family-school-community partnerships merging into social development* (pp. 171-190). Oviedo: Grupo SM.
- Smit, F, Driessen, G., Slegers, P. & Teelken, C., (2007). Scrutinizing the balance: parental care versus educational responsibilities in a changing society. *Early Child Development and Care.*: London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group (*in press*).

Note

- ¹ Ethnic minorities in the Netherlands can be divided into four categories: (1) immigrants from former Dutch colonies (Indonesia, Surinam and the Netherlands Antilles); (2) so-called 'guest workers' from the Mediterranean countries (e.g., Italy, Spain, Turkey and Morocco), who predominantly came to the Netherlands during the 1960s; (3) a more recent influx of asylum seekers/refugees from Eastern Europe, Africa and the Middle East, lately especially from Afghanistan, Iran, Iraq, Somalia, and former Yugoslavia; and (4) immigrants from Western countries such as Belgium, Germany, the UK and the USA. Applying 'country of birth' as the criterion, in 2005 the largest ethnic minority groups were of Turkish, Surinamese, Moroccan, and Antillean origin, with 358,000, 328,000, and 315,000 and 130,000 people, respectively, out of a total Dutch population of 16.5 million.

Actitudes de los profesores hacia la educación intercultural

David Merino Mata y Cristóbal Ruiz Román

Universidad de Málaga

Resumen

En este artículo se abordan las diferencias existentes en el tratamiento que los profesores de distintas zonas geográficas conceden al desarrollo de la educación intercultural, a partir de una muestra formada por 87 profesores de 17 centros educativos distribuidos en tres localidades de la zona de Campo de Gibraltar (La Línea de la Concepción, San Roque y Algeciras) y por 35 profesores de la Ciudad Autónoma de Melilla. Nuestro objetivo es evidenciar que la tradición en el contacto intercultural, en este caso más extensa en la Ciudad de Melilla, incide directamente en las actitudes y en el grado de implicación del profesorado en aquellas actividades escolares destinadas a favorecer una educación que atienda a la diversidad cultural del alumnado.

Abstract

This article deals with the existing differences or approach developed by some teachers working in different locations on the implementation of intercultural education. Data was provided by 87 teachers from 17 different educational centres situated in three locations in the Gibraltar area (La Línea de la Concepción, San Roque and Algeciras) and by a further 35 teachers from the Town of Melilla. Our aim is to show that a tradition of intercultural contact, in this case more significant in the town of Melilla, directly influences the teacher's attitudes and involvement in activities aimed at encouraging the type of education that bears in mind the cultural diversity of the student.

Introducción: el profesor ante la diversidad cultural

El fenómeno de las relaciones interculturales se ha convertido en unos años en un tema de máximo interés para gran número de profesionales dedi-

cados a distintos campos de estudio. Basta con revisar la literatura sobre el tema para darnos cuenta de que la producción bibliográfica se ha multiplicado a un ritmo vertiginoso; estudios sobre inmigración, sobre la situación de minorías étnicas en distintos países, sobre los derechos de estas minorías, sobre las políticas que en materia de diversidad cultural se están poniendo en funcionamiento, y un largo etcétera de temáticas que ponen de manifiesto el creciente interés que el tema despierta tanto a nivel nacional como internacional.

Por su parte, la educación intercultural ha adquirido la consideración de herramienta fundamental de cara a superar los prejuicios que existen hacia los grupos minoritarios, así como para conseguir una interacción cultural en el contexto educativo basada en el mutuo enriquecimiento. Sin embargo, la presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo en las aulas va a suponer una demanda más al ya de por sí complejo trabajo que deben llevar a cabo los docentes cada día.

Para el correcto desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un profesorado cualificado que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación que atienda a la diversidad cultural. Por ello se hace preciso que el docente posea la competencia pedagógica necesaria, y muestre unas actitudes positivas que favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario, entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todos los alumnos. En este sentido Irvine (1988) expone que lo que se necesita son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a estudiantes minoritarios, pues, aunque éstos se perciban actualmente como *especiales*, posiblemente lleguen a ser –al menos en algunos lugares– hasta *mayoritarios* en el alumnado de la escuela pública. Pues bien, esta afirmación realizada en el contexto educativo estadounidense, podemos extrapolarla a nuestro país, ya que hoy día tenemos centros educativos en los que la cultura mayoritaria está representada por alumnos de cultura gitana o por alumnos inmigrantes, de manera que los alumnos “autóctonos” representan una minoría dentro de dichos centros. Por tanto, el docente debe ser consciente de esta realidad y estar preparado para afrontarla. Muñoz Sedano (1997) explica cómo la desorientación del profesorado en cuanto a métodos, la falta de preparación específica en materia de educación intercultural y de la enseñanza del castellano como segunda lengua, da lugar en múltiples ocasiones a acciones improvisadas que no producen los resultados que serían deseables.

El profesor Jordán (1994) clarifica, en este sentido, la necesidad de que los profesores tuvieran una formación mínima en:

- a) Conocimiento de los valores y comportamientos más relevantes de las culturas minoritarias de sus alumnos.
- b) Formación para vivir los conflictos.
- c) Formación de actitudes marcadamente abiertas que ayuden a vivir los conflictos como algo enriquecedor.

Obsérvese que no se trata únicamente del conocimiento de la cultura de los alumnos culturalmente minoritarios –algo que por supuesto también es necesario- sino que además es importante que el profesor conozca las pautas necesarias para vivir y, por qué no, aprovechar esos conflictos que pueden surgir en clase. En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de que la educación intercultural no supone únicamente la inclusión en el curriculum de una serie de aspectos conceptuales referentes a las culturas de sus alumnos.

A raíz de un estudio llevado a cabo por el grupo de investigación de educación intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona se llegó, entre otras muchas, a la conclusión de que el profesorado tiene un gran desconocimiento de los aspectos familiares y culturales de las minorías presentes en sus aulas, existiendo un porcentaje significativo de docentes que no consideran necesario conocer esos rasgos culturales (Bartolomé, 1997). Nos parece de suma importancia esta conclusión ya que el desconocimiento puede conducir al rechazo, de manera que la preparación del docente en este sentido va a influir en las actitudes que el profesor muestre ante sus alumnos. Camilleri (1985, p. 90) lo explica claramente al exponer que “cuando los maestros se perciben competentes, seguros (...), para enseñar a este tipo de niños, tienden a desaparecer las actitudes negativas respecto a ellos, como personas y como aprendices”.

Efectivamente, el tema de las actitudes del profesorado es fundamental. Respecto a ello, Jordán (1996) agrupa a los docentes en tres grupos:

- Un primer grupo de docentes que conciben las culturas de los niños minoritarios como dañinas, deficitarias o, incluso, entorpecedoras del progreso académico y de la integración escolar.
- Un segundo grupo de enseñantes que perciben con mayor sensibilidad esas culturas en el seno de la escuela. En este caso se puede llegar al hecho de incluir la diversidad cultural como tema del propio curriculum escolar.
- Un tercer grupo de docentes que se muestra muy sensibilizado respecto al valor de las culturas minoritarias.

Obviamente, estas actitudes van a repercutir de manera directa en las expectativas que el profesor deposite sobre estos alumnos, de manera que un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos de culturas minoritarias tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos niños; en otras palabras, dicho profesor se limitará a “cubrir los mínimos exigibles” con esos alumnos. En este sentido en una investigación llevada a cabo en la Universidad de Málaga (Ruiz, 2005, p. 313) un alumno realizaba la siguiente afirmación cuando era preguntado por el entrevistador sobre las expectativas de sus profesores acerca de su futuro:

“Una vez estuvo hablando mi padre con el jefe de estudios, y le dijo que iba a ser una pérdida de tiempo que intentara hacer el Bachillerato, porque decía que yo no tenía base y no servía para estudiar” (Entrevista a Ali. Alumno de 3º de ESO).

Observamos por tanto claramente que “el docente deberá modificar las expectativas que de forma consciente o inconsciente genere en torno a los alumnos minoritarios, ya que tales expectativas pueden determinar al propio individuo en su realización personal” (Del Arco, 1998, p. 108).

Ahora bien, cabría preguntarse si estas actitudes del profesorado están relacionadas con su edad; es decir, si el profesorado joven es más proclive a mostrar actitudes positivas ante la diversidad cultural que sus colegas de mayor edad o viceversa. En este sentido es necesario hacer referencia al estudio llevado a cabo por Alkan y De Vredee (1990) sobre las opiniones del profesorado respecto al concepto de educación multicultural y su aplicación práctica en cuatro países europeos (Holanda, Francia, Gran Bretaña y República Federal Alemana), obteniendo como uno de sus resultados más significativos el hecho de que los profesores más jóvenes, es decir, aquellos menores de cuarenta años, y los más implicados en la enseñanza de alumnos de culturas minoritarias, tienden a mostrar actitudes más positivas que las de sus compañeros de más edad. Una explicación a este hecho la podríamos encontrar en la formación inicial de este profesorado, que a raíz del aumento de los flujos migratorios y de la diversidad cultural existente se ha ido progresivamente preocupando en mayor medida por atender una realidad educativa que en estos momentos resulta ineludible.

La importancia del tema de las actitudes del profesorado es tal que Jordán (1994, p. 37) afirma de manera categórica que “si los profesores que ejercen en contextos multiculturales consiguiesen de sí mismos unas actitudes positivas en relación con los alumnos que tienen y a la enseñanza en esas

situaciones, entonces la problemática que andamos analizando (*referida a la problemática que se le plantea al docente en contextos multiculturales*) quedaría resuelta casi en su totalidad”.

En este marco de referencia se encuadra nuestro estudio, pretendiendo poner de relieve las actitudes que los profesores tienen respecto a la educación intercultural, lo cual nos permitirá conocer de primera mano la manera en que los docentes afrontan el proceso educativo en un contexto de diversidad cultural.

Era fundamental que el estudio se llevara a cabo en un marco donde la multiculturalidad de los habitantes fuera una realidad patente. De ahí se deriva la elección de la zona de Campo de Gibraltar, al tratarse de uno de los principales “puertos de entrada” de inmigrantes a la península. Además, los alumnos inmigrantes escolarizados en dichos centros, en un número bastante elevado, tienen en los centros escolares de Campo de Gibraltar el primer contacto con el sistema educativo de nuestro país. Por otra parte, se trata también de una zona con una importante población de etnia gitana, lo cual la convierte en una comarca idónea para llevar a cabo un estudio de este tipo. Nuestro estudio se centra en tres localidades concretas de Campo de Gibraltar: La Línea de la Concepción, San Roque y Algeciras. Una vez delimitada la zona objeto de estudio, consideramos oportuno establecer una muestra paralela que hiciera las funciones de grupo de control, para lo cual seleccionamos a la Ciudad Autónoma de Melilla, ya que tiene como uno de sus rasgos más característicos una extensa tradición de convivencia entre distintas culturas.

La zona de Campo de Gibraltar se ha convertido en la frontera sur de la Unión Europea, ya que está separada de África por un estrecho de 15 Kms. y ha pasado en pocos años de ser una zona de emigrantes a recibir, inesperadamente, una importante llegada de inmigrantes del norte de África. La ciudad de Melilla es una ciudad española desde 1556, pero está situada en el norte de África y en ella conviven desde hace siglos las culturas cristiana, musulmana y hebrea, junto con una pequeña población de origen hindú. Por tanto, la zona de Campo de Gibraltar es una zona en la que las situaciones de educación intercultural son relativamente nuevas, mientras que en la ciudad de Melilla la convivencia entre las distintas culturas es antigua; de ahí el interés por comparar ambas muestras. Por tanto, y como hipótesis central de trabajo nos planteamos la idea de que la convivencia con otras culturas y el conocimiento de sus valores y de sus costumbres favorece la educación intercultural, al mantener los profesores una mayor apertura y un mayor conocimiento de los problemas que pueden generarse en un contexto multi-

cultural. Así, suponíamos la existencia de mayores resistencias y de un mayor desconcierto en los profesores de Campo de Gibraltar de cara al desarrollo de la educación intercultural que en los profesores de Melilla.

Método

Sujetos: muestra de profesores de Campo de Gibraltar

Hemos de aclarar que a pesar de que hemos realizado nuestro estudio en tres localidades distintas de la zona de Campo de Gibraltar, el tratamiento de la información se realiza globalmente, ya que nuestro objetivo no era comparar los resultados obtenidos con el cuestionario de profesores en las distintas ciudades estudiadas, sino tener una visión global del estado de la cuestión.

Para la elección de los centros docentes resultó de inestimable ayuda la colaboración de las Áreas de Educación de los tres Ayuntamientos, ya que a partir de las reuniones que tuvimos con ellos pudimos conocer cuáles eran los centros en los que existía un mayor número de alumnos tanto inmigrantes como de etnia gitana.

Tabla 1. *Distribución de la muestra de profesores de Campo de Gibraltar*

	<i>Centros</i>	<i>Profesores</i>
La Línea de la Concepción	7	40
San Roque	3	10
Algeciras	7	37
<i>Total</i>	17	87

Sujetos: muestra de profesores de Melilla

Como hemos comentado anteriormente, la muestra de profesores y directores de los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla ejerce la función de muestra de control, ya que la ciudad posee una larga experiencia en el contacto intercultural, lo cual implica que los profesores que ejercen en los distintos centros educativos de esta zona posean, por consiguiente, una amplia experiencia en el desempeño de su actividad educativa en un contexto culturalmente heterogéneo.

Tabla 2. *Distribución de profesores de la muestra de Melilla, por centros*

Centro A	4 profesores
Centro B	12 profesores
Centro C	11 profesores
Centro D	8 profesores
<i>Total</i>	35 profesores

Instrumentos

Cuestionario

El cuestionario se compone de 31 items a través de los cuales pretendíamos sondear distintas cuestiones relacionadas con el objeto de la investigación, que iban desde la atención que el profesorado concede a la diversidad cultural en sus aulas, hasta su formación en educación intercultural, pasando por los conflictos producidos en clase y la manera de abordarlos, la implicación de la familia en los centros, etc. A través de distintas fases, el cuestionario se fue depurando y ajustando a las necesidades del estudio para recoger toda aquella información que realmente nos era necesaria, intentando precisar las cuestiones para no alargarlo en exceso. Era fundamental que las preguntas estuvieran planteadas claramente para que los profesores pudieran contestarlas sin problemas y no hubiera dudas en la interpretación de su contenido. Con este objetivo, decidimos realizar un estudio piloto en tres centros de la provincia de Málaga caracterizados por la escolarización de un alumnado culturalmente heterogéneo, y por tanto con un profesorado que contaba con experiencia educativa en un contexto multicultural.

Con nuestro cuestionario pretendíamos recoger fundamentalmente información de tipo cualitativo, de ahí que dentro de cada pregunta ofreciéramos a los docentes distintas opciones con el fin de dar a todos los sujetos la posibilidad de responder de un modo que reflejara razonablemente su pensamiento.

El procesamiento estadístico de los datos se hizo con el SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programa informático que elimina automáticamente, en la fase de procesamiento, los cuestionarios incompletos o las series de respuestas en las que se omite alguno de los datos que se está procesando.

Entrevistas

Para interpretar las respuestas obtenidas en los cuestionarios nos planteamos la conveniencia de contrastar nuestra interpretación de los mismos, para

lo cual elaboramos el guión de una entrevista semiestructurada compuesta por 14 cuestiones, con el objetivo de que el director y dos profesores de cada centro en los que habíamos pasado el cuestionario dieran su opinión sobre el valor de los datos obtenidos. Tal como ocurrió a la hora de elaborar el cuestionario, el guión de la entrevista se fue depurando y perfeccionando hasta llegar a la conclusión de que con ella recogeríamos la información más relevante.

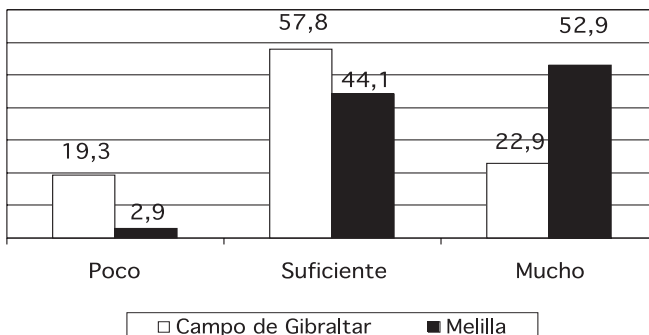
Para el tratamiento de la información recogida a través de la entrevista utilizamos la técnica del análisis de contenido. Para ello, una vez obtenidas todas las entrevistas, procedimos a determinar las unidades de análisis que iban a constituir los núcleos con significado propio que serían objeto de estudio para clasificar la información. Una vez realizada dicha labor, procedimos a elaborar una guía objetiva, relacionando aquellos contenidos ofrecidos por los distintos entrevistados que podían clasificarse en una misma categoría.

Resultados

Conocimiento por parte de los profesores de algunas de las características de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos presentes en sus aulas

El objetivo de esta pregunta era sondear el grado de conocimiento de los docentes sobre las peculiaridades culturales de sus alumnos, para lo cual ofrecimos tres posibilidades, que van desde un total desconocimiento de la cuestión hasta un alto grado de conocimiento (siempre en opinión del sujeto encuestado) pasando por un conocimiento que podríamos catalogar como “medio” o “suficiente”.

Figura 1: *Conocimiento por parte de los profesores de algunas de las características de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos presentes en sus aulas*



Las diferencias más significativas las encontramos en el hecho que mientras un 52,9% de docentes de Melilla afirman conocer mucho las características de las distintas culturas a las que pertenecen los alumnos presentes en sus clases, sólo un 22,9% de profesores del Campo de Gibraltar afirman lo mismo: si contrastamos este dato con el obtenido en el ítem anterior se confirma la poca consideración que en los centros de Campo de Gibraltar se presta a las distintas culturas de los alumnos. Por su parte, un 19,3% de profesores del Campo de Gibraltar afirma conocer poco dichas peculiaridades frente a sólo un 2,9% de docentes de Melilla.

Cuando el profesorado es preguntado acerca de dicho dato las respuestas suelen ser bastante coincidentes. Una profesora lo explica de la siguiente manera:

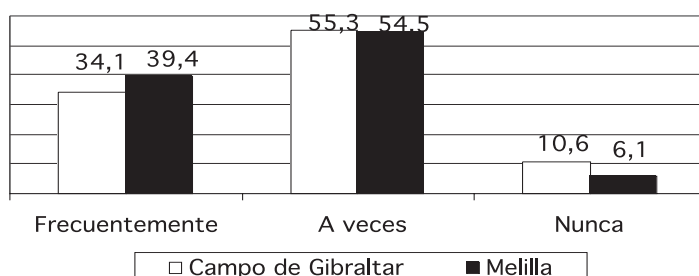
“yo he hecho un curso con gente que trabaja en Melilla y en Ceuta. Hombre, supongo que es debido (refiriéndose al dato estadístico obtenido en esta cuestión) a que el nivel de alumnado inmigrante, vamos, de raza árabe y eso, es mucho mayor que el nivel que tenemos aquí... y entonces, claro, deben tener un conocimiento específico de todo el ambiente. Y aparte, yo lo que noté con la gente de Melilla es que intentan no anular una civilización para darle primacía a otra, sino que intentan por todos los medios llevarlos paralelos, la verdad es que lo llevaban muy bien (...)” (Profesora nº 9. La Línea de la Concepción).

En este sentido, en el primer apartado de este artículo recogíamos la idea del profesor Jordán en la que se aludía a la necesidad de que los docentes tuvieran una formación mínima en lo que respecta al conocimiento de los valores y comportamientos más relevantes de sus alumnos. Debemos tener en cuenta que muchos de los conflictos derivados de las relaciones interculturales son generados a raíz de las peculiaridades culturales de personas de distintos orígenes, por lo que un adecuado conocimiento del docente en este sentido será condición *sine qua non* para poder hacer frente a unas situaciones que en muchos casos podrían resolverse fácilmente e incluso podrían ser aprovechadas como fuente de conocimiento mutuo y por tanto de enriquecimiento. En este sentido pensamos que un mayor conocimiento (que en este caso podría traducirse en una mayor tradición en el contacto intercultural en la Ciudad Autónoma de Melilla) puede favorecer de manera significativa el respeto hacia las otras culturas presentes en nuestros contextos educativos.

Grado en que son debatidas las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en los claustros de profesores

Con esta cuestión preguntamos sobre el tratamiento que recibe dicho tema en los claustros de profesores, es decir, pretendemos determinar si el tema de la atención a la diversidad va más allá de la presencia de la educación intercultural en los proyectos de centro, mediante el diálogo, la discusión y el intercambio de ideas en los claustros de profesores.

Figura 2: *Grado en que son debatidas las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad en los claustros de profesores*



El mayor porcentaje de profesores, tanto en Campo de Gibraltar como en Melilla, afirman que las cuestiones relacionadas con la atención a la diversidad son debatidas a veces en los claustros. Un 34,1% de docentes de Campo de Gibraltar y un 39,4% de profesores de Melilla exponen que esta cuestión es tratada frecuentemente, mientras que un 10,6% y un 6,1% de profesores de Campo de Gibraltar y Melilla respectivamente, expresa que tal tema no es abordado nunca en el centro. Obviamente, y teniendo en cuenta que los centros en los que hemos pasado los cuestionarios se caracterizan en mayor o menor medida por la presencia de distintos grupos culturales, el resultado no puede considerarse como muy satisfactorio, ya que aunque más de la mitad de los encuestados en ambas zonas de estudio respondan que “a veces” tratan dichos temas en los claustros, pensamos que el tratamiento de la educación intercultural debería ser un eje central de la acción educativa. En este sentido estos datos parecen indicar que el desarrollo de la educación intercultural puede traducirse más en un planteamiento meramente “formal” que en una realidad práctica.

Algunos docentes, al hilo de esta cuestión, expresan opiniones como esta:

“Yo creo que todo lo que se hable puede servir, porque siempre aporta ideas, pero casi siempre se queda en discusiones y poco se lleva a la práctica. También por falta de conocimientos, técnicas y medios”. (Profesor nº 10. Algeciras).

Otra profesora expone lo siguiente:

“Es que ese es un tema que nosotros no... no lo vemos tan a flor de piel que... que no nos lo planteamos todavía. En este centro rara vez surge el tema de la diversidad, lo tratamos como otro tema más, tratamos que los críos estén lo mejor posible, puedan captar lo poquito que ellos sean capaces de captar de la clase donde estén, pero vamos, que tampoco nos lo planteamos como una cuestión vital. Aquí hay muchos niños que vienen de Ceuta, entonces ya vienen escolarizados y el único problema es que podamos chocar en cuestión de las costumbres que ellos tengan allí, pero a nivel educativo no lo vemos tan complicado como el que nos llega sin saber absolutamente nada”. (Profesora nº 6. La Línea de la Concepción).

El comentario de esta docente resulta muy significativo, ya que a través de las entrevistas personales pudimos constatar que muchos profesores diferenciaban entre los problemas que pudieran surgir con motivo de las diferencias culturales y aquellos relacionados con la cultura escolar. En este sentido una afirmación realizada por Vera y Esteve (2001, p. 140), resulta esclarecedora:

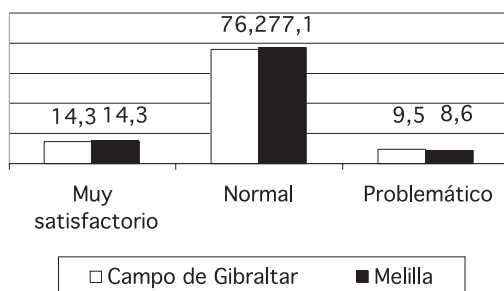
“Hacer un diseño curricular basado en la cultura próxima al sujeto es, en definitiva, partir de lo que el alumno ya conoce, aunque no siempre de una forma crítica, pero sí experiencial, viva y rica. Su cultura próxima se convierte así en un repertorio de objetos de enseñanza y aprendizaje significativos que permiten, una vez asimilados, ser transferidos a otras culturas tan significativas para quienes viven en ellas como lo es para cada uno la suya”.

Hemos de tener en cuenta por tanto, que un alumno que percibe que su cultura, sus costumbres, y en definitiva, su identidad no es tomada en consideración, puede sentirse discriminado en el desarrollo de las labores propias de la actividad escolar; recordemos en este sentido que un 54% de profesores de Campo de Gibraltar exponían que en sus centros no se contemplaban las peculiaridades culturales de sus alumnos.

Valoración por parte de los profesores de su trabajo con alumnos de otras culturas

Se trataba de sondear la opinión del profesorado acerca del grado de satisfacción e insatisfacción que le ocasiona su trabajo en un contexto étnicamente heterogéneo. Del mismo modo, este ítem nos ayuda a establecer cuál puede ser la actitud de los docentes hacia el trabajo que deben desempeñar ya que ello evidentemente va a estar condicionado por la forma en que valoren su labor educativa con alumnos de distintas culturas.

Figura 3: *Valoración por parte de los profesores de su trabajo con alumnos de otras culturas*



El mayor número de profesores opta por definir como “normal” su trabajo con alumnos de otras culturas (76,2% y 77,1%); un 14,3% de docentes coinciden en valorar como muy satisfactorio este trabajo tanto en el Campo de Gibraltar como en Melilla, frente a sólo un 9,5% y un 8,6% que lo consideran una fuente de problemas.

Respecto a la valoración problemática de su trabajo, la directora de un centro nos explicaba lo siguiente:

“Yo creo que estamos un poco desorientados, y al profesorado se le está viniendo esto como una carga. El profesorado se ha encontrado con mucha diversidad en la clase y tiene que atender a los niños de integración, tiene que preparar las adaptaciones curriculares para los niños que no llegan, y encima le meten a los niños marroquíes que la mayoría vienen sin saber ni una palabra, entonces hacen lo que pueden; aquí en el centro se les da apoyo a los niños magrebíes con un poco de lectura y escritura con el material que estamos haciendo, pero al profesor le cae esto como un problema”. (Director nº 5. Algeciras).

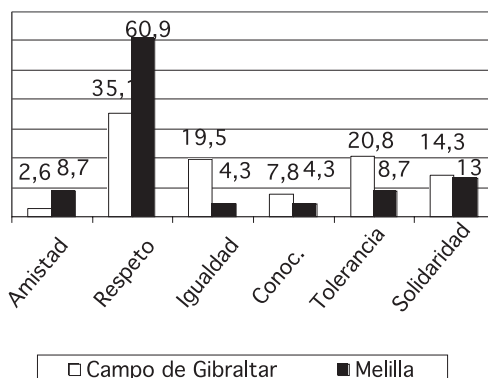
Hemos de decir que la afirmación de este director se contradice con otros datos obtenidos en nuestro estudio, a través de los cuales, podíamos observar que los alumnos inmigrantes no son aquellos que presentan con mayor frecuencia problemas con el nivel de enseñanza, sino los alumnos gitanos, lo cual nos conduce a interpretar que existe una cierta actitud de “victimismo” por parte de algunos docentes ante esta circunstancia.

La actitud del profesor hacia la enseñanza va a estar directamente condicionada por la satisfacción que el docente encuentre en su trabajo. Hemos comprobado a través de las respuestas ofrecidas en algunos ítems de nuestro cuestionario, que una de las demandas más habituales entre los docentes encuestados y entrevistados hace referencia a la necesidad de mayor apoyo en lo que a personal docente se refiere. No olvidemos que estos centros se caracterizan no sólo por la multiculturalidad de sus alumnos, sino también por su ubicación en zonas deprimidas, lo que implica la presencia de toda una serie de complejos problemas sociales como el absentismo o la violencia escolar.

Valores educativos que el profesorado trabaja para mejorar la educación intercultural en sus clases

Si partimos de la base de que toda educación es, o debería ser, una educación intercultural y en valores, más aún debe serlo la educación que tenga como objetivo el contacto y la atención a la diversidad cultural, de ahí la necesidad de preguntar a los docentes acerca de los valores educativos que trabajan en sus clases para mejorar la educación intercultural. En esta oca-

Figura 4: *Valores educativos que el profesorado trabaja para mejorar la educación intercultural en sus clases*



sión no propusimos a los docentes una lista de valores educativos, sino que fueron ellos, ante una pregunta abierta, los que propusieron los valores que cotidianamente trabajan en sus aulas. Hemos seleccionado aquellos que eran trabajados por un mayor número de profesores.

Respecto al Campo de Gibraltar, el valor educativo que en mayor medida dicen trabajar los profesores con sus alumnos es el respeto (35,1%). A continuación aparecen la tolerancia (20,8%) y la igualdad (19,5%). Como valores menos trabajados encontramos –según los docentes– el conocimiento de otras culturas (7,8%) y la amistad (2,6%). La solidaridad alcanza una valoración de un 14,3%. En general podemos afirmar que los valores que el profesorado trabaja en sus clases son bastante adecuados para el desarrollo de la educación intercultural. Las diferencias más significativas entre Campo de Gibraltar y Melilla la encontramos en el hecho de que en Melilla se fomenta en mayor medida el respeto (60,9% frente al 35,1%), mientras que la tolerancia es más tenida en cuenta en el Campo de Gibraltar (20,8% frente a un 8,7%). Obsérvese que el respeto como tal implica una mayor igualdad entre grupos mientras que la tolerancia supone, en principio, una relación más desigual: una persona o grupo tolera mientras otra u otras personas son toleradas, es decir, la tolerancia, bajo nuestro punto de vista, acentúa en mayor medida una asimetría en las relaciones multiculturales. Ahora bien, también debemos tener en cuenta que un elevado nivel de respeto pero un bajo trabajo del valor “solidaridad” (como observamos en el gráfico anterior) puede implicar aceptación pasiva hacia el otro pero no necesariamente una acogida activa que sería del todo deseable.

Centrándonos en el escaso conocimiento que los profesores dicen poseer acerca de las culturas de origen de sus alumnos, algunas de las respuestas obtenidas a través de las entrevistas dan claro ejemplo de ello:

“Aquí hay algunos árabes y hoy me ha llamado algo la atención; he visto a un crío desayunando y le he preguntado: pero bueno, ¿pero ustedes no habéis empezado el Ramadán?, y me ha dicho: no, es que el Ramadán se hace a partir de una cierta edad... O sea, que el desconocimiento es tuyo porque yo pensaba que el Ramadán lo hacían todos los musulmanes y no solamente a partir de una cierta edad”. (Profesora nº 12. Algeciras).

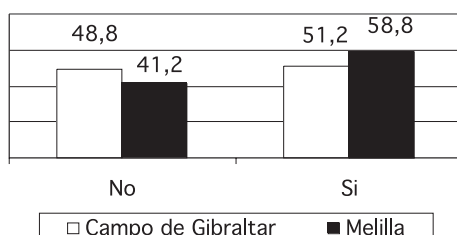
Efectivamente, y como hemos comentado anteriormente, son muchos los profesores que muestran este desconocimiento acerca de las culturas de sus alumnos. Hemos de ser conscientes de que para la aceptación mutua es muy importante el conocimiento: no olvidemos que en numerosas ocasiones

el rechazo se produce por la ignorancia que tenemos acerca de las costumbres y peculiaridades que son importantes para las personas de otras culturas y también por no propiciar un acercamiento que favorecería un intercambio de experiencias e ideas que a todas luces evitaría situaciones como la anteriormente expuesta.

Existencia en las programaciones que realiza el profesorado de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas de sus alumnos

Como ya se ha resaltado en distintas ocasiones a lo largo de este artículo, el conocimiento mutuo supone una base de innegable valor para plantear una educación que atienda a la diversidad; es por ello por lo que preguntamos a los docentes acerca de la presencia en sus programaciones de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas de sus alumnos.

Figura 5: Existencia en las programaciones que realiza el profesorado de contenidos relativos al conocimiento de las diferentes culturas de sus alumnos



Mientras que en Campo de Gibraltar sólo un 51,2% de docentes afirman que en sus programaciones hay contenidos relativos a los conocimientos de las diferentes culturas de sus alumnos, en Melilla un 58,8% afirma dicha presencia. La diferencia es, por tanto, de un 7,6% a favor de la muestra de Melilla.

Respecto a la presencia de dichos contenidos un profesor entrevistado nos confiesa lo siguiente:

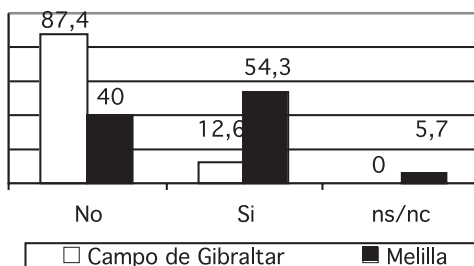
“Yo creo que tampoco tenemos aquí un afán de mezclar culturas a todos los niveles. Si bueno, hay asociaciones que te promueven el intercambio de culturas y sería bueno conocer lo de allí y lo de aquí. La realidad es que nos encontramos con estos niños en el colegio y tenemos que sacarlos hacia delante, intentamos que conozcan lo mejor posible lo nuestro, que es donde se van a desenvolver, pero no nos interesamos realmente por sus costumbres”. (Profesor nº 14. Algeciras).

La respuesta de este profesor corrobora los datos obtenidos en nuestro estudio que hacen referencia a la escasa atención que en los centros reciben los aspectos culturales referidos a los alumnos inmigrantes. El hecho de que prácticamente la mitad de docentes encuestados en Campo de Gibraltar (48,8%) exponga que no incluyen en sus programaciones contenidos relativos a las diferentes culturas de sus alumnos supone un dato que puede complicar de manera muy significativa un correcto tratamiento de la educación intercultural en sus aulas, pudiendo propiciar problemas de autoestima para la persona y el grupo cuando no se sientan valorados.

Participación del profesorado en algún curso o programa específico de educación intercultural

Un indicador de la actitud del profesorado hacia la educación intercultural puede ser la participación voluntaria de éstos en cursos que favorezcan una mayor comprensión de los problemas educativos de las situaciones de convivencia multicultural. Por ello preguntamos a los docentes en este sentido.

Figura 6: *Participación del profesorado en algún curso o programa específico de educación intercultural*



La mayoría del profesorado encuestado en Campo de Gibraltar (87,4%) reconoce no haber participado nunca en ningún curso o programa específico de educación intercultural, frente al 40% del profesorado que ejerce en Melilla. Por tanto, mientras un 12,6% de profesores del Campo de Gibraltar ha participado en algún curso de educación intercultural, dicha cifra se eleva hasta el 54,3% en Melilla. Llama la atención el hecho de que el profesorado de Melilla, que está más acostumbrado a la diversidad cultural en sus centros, participe en mayor medida en programas de formación en educación intercultural que sus compañeros de Campo de Gibraltar.

En este sentido, las respuestas de los profesores a través de las entrevistas son bastante clarificadoras. El director de un centro nos dice lo siguiente:

“La verdad es que no hay demasiada inquietud, no hay... Puede que sea también por el ambiente que vivimos nosotros, que estamos muy unidos al sector gitano en el barrio, y entonces como lo vivimos pues no hemos tenido necesidad tampoco de otro aprendizaje...” (Director nº 4. La Línea de la Concepción).

Otro profesor nos da una de las claves para poder entender esta situación:

“El profesorado de este centro básicamente es interino, y además interino joven, con poca experiencia o ninguna en algunos casos. Entonces se trata de una plantilla que no es estable, una plantilla que se mueve todos los años y con poca capacidad de adaptación... Los profesores sí se han planteado la necesidad de formación específica para este perfil de alumno. No necesariamente en educación intercultural sino para ser capaces de manejar situaciones con alumnos complicados, agresivos, violentos en ocasiones, por supuesto absentistas y con escasa o ninguna colaboración por parte de las familias. En esos casos son situaciones que al profesor nuevo le cuesta mucho trabajo afrontar porque carece de experiencia. Ahora bien, cursos específicos de educación intercultural, la verdad es que tenemos muy poca incidencia y entonces no se plantea” (Profesor nº 8. La Línea de la Concepción).

En esta respuesta podemos encontrar algunos aspectos a tener muy en cuenta; por una parte, un número significativo de profesores pertenecientes a los centros de Campo de Gibraltar es efectivamente un profesorado debutante en condiciones de interinidad y en la mayoría de los casos con la aspiración de abandonar dichos centros a corto plazo. Evidentemente eso va a suponer que nos encontremos en muchos casos con un colectivo que no cuenta con la estabilidad necesaria para implicarse en la problemática del centro¹. Por otro lado y si atendemos bien a algunas de las respuestas, son muchos los profesores que identifican educación intercultural únicamente con alumnado inmigrante, exponiendo que no se realizan cursos en este sentido porque la incidencia de este tipo de alumnado es muy baja, a pesar de que la tasa de alumnos de cultura gitana sea francamente alta, lo que implica que en muchos casos el desconocimiento del profesorado es extensible también a la propia naturaleza de la educación intercultural.

Conclusiones

Podemos afirmar por tanto la existencia de un mayor desconcierto, de cara al desarrollo de la educación intercultural, en los profesores que ejercen su labor en los centros educativos de Campo de Gibraltar frente a los profesores de Melilla, como lo demuestra el hecho de que en los centros educativos de Melilla se preste una mayor consideración hacia las peculiaridades culturales de cada grupo, que los profesores que ejercen su labor en Melilla posean mayores conocimientos acerca de las distintas culturas o que exista un porcentaje significativamente mayor de profesores de Campo de Gibraltar que no hayan participado nunca en algún curso de educación intercultural en relación a sus compañeros de Melilla. La tradición en el contacto intercultural se revela, por tanto, como un factor que condiciona a los docentes para aceptar en mayor grado el reto que supone la integración y la convivencia de alumnos de distintas culturas en el marco escolar. Asimismo observamos que los valores que los docentes trabajan en sus aulas son en general adecuados para un correcto desarrollo de la educación intercultural si bien cabe resaltar que son valores orientados a la aceptación pasiva “del otro” más que al reconocimiento activo.

Una educación que atienda a la diversidad cultural debe impregnar todo el curriculum y debe implicar a toda la comunidad educativa, y para ello aún queda camino por recorrer. En este sentido, de nuestro estudio también se desprende la necesidad de que los docentes trabajen en mayor medida su formación en educación intercultural. Somos conscientes de que las nuevas exigencias que la sociedad actual plantea al sistema educativo suponen una nueva concepción del trabajo del profesor. Por ello hacemos hincapié en la necesidad de reformar la formación inicial que reciben nuestros docentes, especialmente los de secundaria, de modo que éstos cuenten con herramientas para poder afrontar los conflictos que van a encontrar en las aulas. En este sentido, la multiculturalidad de nuestro alumnado es una realidad que se ha ido acrecentando de forma acelerada en los últimos años.

En definitiva, sabemos que enseñar hoy en mucho más difícil de lo que era hace algunos años ya que hoy por hoy hemos de atender al cien por cien de los niños de nuestro país, lo cual significa atender también al cien por cien de las dificultades que estos niños traen consigo. En cualquier caso, también hemos de ser conscientes de que al hablar de interculturalismo estamos planteando realidades que en última instancia corresponde a todos los sectores sociales afrontar. El marco educativo es un ámbito de primer orden para trabajar en la correcta dirección, pero por sí solo es muy cuestionable que pueda resolver los complejos problemas que esta circunstancia genera.

Referencias

- Alkan, M. et al. (1990). *Education in a plural society: A survey of the professional opinions of teachers in Europe*. Amsterdam: Euras.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- Del Arco, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Universidad de Lleida.
- Esteve, J.M. (1992). Multicultural Education in Spain: The Autonomous Communities face the challenge of European unity. *Educational Review*, 44:3, 255-272.
- Irvine, J.J (1988). An analysis of the problem of disappearing black educators. *The Elementary School Journal*, 88:5, 503-513.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordán, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Madrid: CEAC.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Ruiz, C. (2005). *Identidades transculturales. Los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España*. Málaga: SPICUM.
- Vera, J. y Esteve, J.M. (Coords) (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.

Nota

- ¹ Nos parece interesante reseñar que algunas Comunidades Autónomas están poniendo en marcha medidas para impedir que la interinidad y la transitoriedad del profesorado sea un hándicap más para los centros que atienden a colectivos de alumnado desfavorecido. Así por ejemplo, en algunos lugares está estipulado que un porcentaje del personal interino de estos centros pueda permanecer unos años en el mismo a petición del equipo directivo. Medidas como ésta hacen que tales centros puedan contar con un equipo de profesionales estable y comprometido en proyectos de atención a los colectivos desfavorecidos.

La situación de los alumnos extranjeros vista por los maestros de primaria

María Ángel Campo Mon, Marina Álvarez Hernández,
Pilar Castro Pañeda y Eva Álvarez Martino
Universidad de Oviedo

Resumen

En esta investigación pretendemos conocer lo que piensan los maestros de educación primaria acerca de la integración en las escuelas de los alumnos inmigrantes. Para ello hemos elaborado y aplicado un cuestionario a 389 docentes. Los resultados revelan que los maestros muestran actitudes favorables hacia la presencia de estos niños en las aulas, al igual que el resto de los miembros de la comunidad educativa; aunque también se perciben ciertos sentimientos negativos (compasión, alteración del funcionamiento de las clases...). Se observa asimismo que la participación de estos estudiantes varía según el área de conocimiento siendo menor en las materias lingüísticas. Respecto a la forma de escolarización que consideran más adecuada, algo más de la mitad de los maestros escogen la escuela ordinaria y el resto, aboga por la educación combinada o las aulas específicas.

Abstract

In this investigation we try to find out what primary education's teachers think about immigrant pupils' integration into schools. In order to do it, we have created and applied a questionnaire to 389 teachers. Results reveal that teachers are favourable to these children's integration into classrooms, so the rest of educational community's members are; although certain negative feelings are perceived also (compassion, alterations in the way the classroom works...). The investigation also reflects that participation of these students varies according to the knowledge area, being smaller on linguistic ones. As regards different ways of enrolment in school which are considered more suitable, something more than half of the teachers choose ordinary school and the rest of them advocate combined education or specific classrooms.

Introducción

Asturias se ha visto afectada por la inmigración, aunque en menor grado que otras comunidades autónomas. El número de alumnos extranjeros escolarizados es casi ocho veces mayor en la actualidad que hace diez años. Durante el curso académico 1994/1995 había 343 escolares inmigrantes, frente a los 2594 registrados en el curso 2002/2003 y 3234 del curso 2003/2004, de los que 1335 cursan educación primaria. El reparto es muy desigual ya que más del 80 % se ubica en centros públicos y el resto, en centros privados concertados.

La educación multicultural ha suscitado una enorme preocupación e interés desde finales de los años 80, lo cual se manifiesta en las numerosas investigaciones desarrolladas y en la aparición de nuevas leyes destinadas a regular la situación del colectivo de inmigrantes en las aulas. Entre las entidades y grupos de investigación que se han ocupado de este tema hay que destacar el Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, el Colectivo Ioé, TEIM o GREDI. Entre los trabajos más relacionados con este tema, destacamos los informes de Muñoz-Repiso (1992) y el informe de la Consejería de Educación del Principado de Asturias y CIDE (2003), o las investigaciones del Colectivo Ioé (1996, 2003), Grañeras, Lamelas, Segalerva, Vázquez, Gordo y CIDE (1998), Grupo Eleuterio Quintanilla (1998), García y Sales (1998), Grañeras *et al.* (1999) y Echeíta (2004). Todos estos trabajos tienen en común contribuir a la mejora de la calidad de la escuela y ayudar en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos en el sistema educativo español.

Por otro lado, la llegada masiva de inmigrantes a nuestras escuelas ha motivado que las distintas políticas gubernamentales busquen medidas legales con el objetivo de paliar el problema. Las leyes que rigen la educación en España han evolucionado teniendo muy en cuenta las nuevas necesidades propiciadas por los rápidos cambios sociales. Desde 1985 es posible observar una creciente preocupación por regular la situación de los inmigrantes en las aulas.

Actualmente, los alumnos extranjeros en los centros escolares tienen los mismos derechos y obligaciones que el resto del alumnado, sin embargo, el éxito de su integración no sólo depende de la imposición y el cumplimiento de unas leyes, depende también de otras variables, como las actitudes de los miembros de la comunidad educativa o la disponibilidad de recursos personales y materiales.

Con este estudio, los objetivos que nos planteamos son los siguientes:

- a) Conocer la opinión de los maestros de Educación Primaria acerca de la integración de los alumnos extranjeros.
- b) Conocer la participación de los alumnos inmigrantes en las diferentes áreas de conocimiento del currículum.
- c) Conocer el grado de implicación y de aceptación de los maestros de Primaria, de la comunidad educativa y de los compañeros en relación a los alumnos extranjeros.
- d) Conocer cuál es la modalidad de escolarización que los docentes consideran más adecuada para los estudiantes extranjeros.

Método

Sujetos

La muestra está compuesta por 389 maestros de educación primaria del Principado de Asturias, pertenecientes a 35 centros diferentes (el 71% de la muestra, de centros públicos y el 29%, de centros concertados) de 19 localidades. El 75% de los centros se ubican en zonas urbanas, el 23% en zonas semiurbanas y el 2%, en zonas rurales. El número de alumnos por aula en estos centros oscila entre 11 y 27, siendo 25 niños la cifra más frecuente. Los maestros están formados en ocho especialidades diferentes y su edad se extiende desde los 24 hasta los 64 años. El 56% de la muestra son mujeres y el 44%, varones. La antigüedad varía desde un año hasta 42, siendo la media de 23 años.

Instrumentos

Se ha utilizado un cuestionario tipo Likert, elaborado *ad hoc*, formado por 100 ítems, de los que 22 se refieren exclusivamente a las actitudes de los maestros de primaria hacia los alumnos inmigrantes que son los que se han empleado para este estudio. De esos 22 ítems, a excepción de dos, todos se responden puntuando en una escala de uno a diez. El cuestionario figura en el apéndice. Se realizó un análisis de fiabilidad con 20 ítems., obteniéndose un coeficiente alfa de 0,892.

Procedimiento y análisis de datos

La elaboración del cuestionario ha tenido lugar durante el primer trimestre del curso académico 2003/2004. La recogida de datos se ha llevado

a cabo durante el segundo y tercer trimestre del mencionado curso académico. Los cuestionarios han sido entregados y recogidos por personal cualificado, en los propios centros. Cada cuestionario se ha acompañado de una carta de presentación donde se explican los objetivos del estudio. Hemos mantenido entrevistas con todos los directores de las escuelas y les hemos informado de lo que pretendemos con nuestro trabajo. Se ha garantizado el anonimato de los profesores. Los análisis estadísticos realizados son de carácter descriptivo: frecuencia de cada valor, máximos, mínimos, medias y desviaciones típicas. Se utilizó el paquete estadístico SPSS para llevarlos a cabo.

Resultados

De la muestra de maestros de primaria entrevistados que ejercen en Asturias, un porcentaje elevado ha tenido y tiene alumnos inmigrantes en sus clases (ítem 96), casi el 86%, frente al 12,3% que dice no tener experiencia. Los docentes encuestados contestan según su experiencia personal y no según las opiniones manifestadas por otras personas.

Los datos obtenidos ante el ítem 2 y 6 reflejan que la mayor parte de los participantes están plenamente de acuerdo con la presencia de alumnos extranjeros en las aulas. Casi todos los maestros los aceptan y son partidarios de prestarles la atención que precisan. Pocos han mostrado desacuerdo, pero cabe preguntarse si son suficientes estas actitudes positivas para que la integración funcione.

Respecto a la participación de estos alumnos en las distintas áreas de conocimiento (ítems 15, 16, 17, 18, 19 y 20), se encuentran diferencias según las materias. La media de las puntuaciones de los profesores muestra que la participación percibida más elevada se daría en educación física y la más baja, en lengua y literatura castellana. No obstante, en todas las asignaturas, la media se sitúa por encima de 5, lo que nos sugiere que aunque los resultados no son óptimos, los maestros no consideran la falta de participación en clase del alumnado extranjero, el principal problema.

La percepción de la participación en las actividades fuera del aula, analizada en el ítem 43 (excursiones, juegos, competiciones, actividades extraescolares, fiestas, cumpleaños...) es elevada. La mayor parte de los maestros entrevistados opinan que estos niños colaboran y forman parte de eventos ajenos a las actividades de la clase (juegan en el patio, compiten en actividades deportivas, acuden a las fiestas de cumpleaños, etc.).

Tabla 1. Respuestas a los ítems de la escala

PUNTUACIONES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Media	Desv. Típica
Parece bien en el aula	0%	0,3%	1%	1,8%	8,1%	7,8%	8,6%	16,7%	14,1%	41,5%	8,34	1,86
Dedicaría más atención	0,3%	0,5%	0,8%	1,3%	3,9%	3,9%	10%	18,6%	17,6%	43%	8,59	1,70
Participan en C. del Medio	0%	1,7%	2,8%	8,7%	16,2%	15,4%	19,9%	18,5%	5,9%	10,9%	6,69	1,94
Participan en Ed. Artística	0%	0,3%	1%	1,8%	8,1%	7,8%	8,6%	16,7%	14,1%	41,5%	7,80	1,62
Participan en Ed. Física	0,3%	0,5%	0,8%	1,3%	3,9%	3,9%	10%	18,6%	17,6%	43%	8,13	1,48
Participan en Leng. y Lit.	0%	1,7%	2,8%	8,7%	16,2%	15,4%	19,9%	18,5%	5,9%	10,9%	5,8	2,14
Participan en Leng. Extr.	2,1%	5%	8,8%	10,9%	22,9%	11,2%	11,5%	15%	3,5%	9,1%	5,87	2,29
Participan en Mat.en.	0,3%	2,3%	5,1%	9%	21,5%	13,6%	15,3%	16,9%	5,6%	10,5%	6,43	2,08
Participación fuera aula	0,3%	0,5%	3,8%	5,7%	11,6%	11,9%	16,2%	20,8%	14,6%	14,6%	7,22	2
Otros alumnos ven bien	0%	0%	1,1%	0,8%	7,1%	11,6%	20,1%	23,7%	14,5%	21,1%	7,84	1,63
Otros se implicarían	0%	0,5%	2,1%	4,5%	9,5%	14,8%	16,9%	19,5%	16,9%	15,3%	7,41	1,87
Familias se implican	0,5%	2,7%	4%	10,2%	18,5%	19,1%	18,8%	14%	7,3%	4,8%	6,23	1,91
Comunidad educ. acepta	0,3%	0,3%	1,3%	1,6%	10,5%	12,6%	13,9%	22,9%	18,4%	18,2%	7,68	1,79
Comunidad responde	1,6%	3,2%	4,3%	6,1%	15,4%	18,1%	15,7%	16%	9,8%	9,8%	6,55	2,16
Presencia compensación	8,1%	8,6%	9,7%	13,8%	21,9%	14,6%	7%	10%	3,8%	2,4%	4,9	2,2
Integ. Centros funciona	0%	0%	1,1%	0,8%	7,1%	11,6%	20,1%	23,7%	14,5%	21,1%	6,38	2,1
Presencia dificultad clase	0%	0,5%	2,1%	4,5%	9,5%	14,8%	16,9%	19,5%	16,9%	15,3%	4,65	2,28
Presencia dificultad centro	0,3%	0,3%	1,3%	1,6%	10,5%	12,6%	13,9%	22,9%	18,4%	18,2%	3,77	2,21

Respecto a la pregunta que plantea a los docentes la modalidad de escolarización que les parece más adecuada para el alumnado inmigrante (ítem 50), la mitad de los entrevistados (49,9 % de la muestra) elige las aulas ordinarias, pero el resto, reparte sus respuestas entre aulas específicas (10,3 %), centros especiales (0,3 %) y educación combinada (el 28,3 %). Los resultados son bastante significativos y llevan a plantearse muchos interrogantes.

En relación a la aceptación e implicación de los compañeros (ítems 54 y 58) con los escolares inmigrantes, los docentes perciben que las actitudes son positivas. Estos niños son aceptados por los demás alumnos, no sólo en las aulas, sino también afuera.

Los datos analizados en el ítem 63 reflejan que más de la mitad de los maestros percibe que hay bastante implicación de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos aunque más de un cuarto de la muestra considera que ésta no es suficiente.

Respecto a los ítems 70, 71 y 75, referidos a la comunidad educativa, los maestros opinan que los alumnos extranjeros son bien acogidos por todos los integrantes de los centros escolares. En general, los docentes opinan que estos niños no generan rechazo y sus necesidades son atendidas aunque también perciben sentimientos de compasión (ítem 75) hacia estos alumnos por parte de algunos miembros de la comunidad educativa.

Ante el ítem 79, muchos de los integrantes de la muestra consideran que la integración de los alumnos extranjeros en los centros funciona adecuadamente, aunque haya un porcentaje significativo (más del 30%) que considera que no se lleva a cabo satisfactoriamente.

Ante el ítem 87, las respuestas están bastante repartidas. La mayoría de los maestros perciben que la marcha de la clase no se altera por la presencia de este tipo de alumnos aunque más del 30 % de la muestra opina que sí surgen cambios en el aula.

Ante el ítem 91, los encuestados responden en su mayor parte con puntuaciones inferiores a 6 (más del 20% con un 1), reflejando con ello, que perciben que el funcionamiento de los centros no se altera significativamente con la integración de este tipo de estudiantes.

Discusión y conclusiones

Los datos obtenidos no parecen contradecir otras investigaciones anteriores en las que se ha observado cierta ambivalencia en las actitudes del profesorado, ya que a la vez que aceptan la presencia de estos niños en las aulas,

también quedan patentes ciertas actitudes negativas respecto a la integración (Alemany, 2004).

En general, los maestros perciben buena disposición hacia la presencia de alumnos inmigrantes en las aulas. La mayoría no rechaza tenerlos en sus clases e incluso les dedicarían más atención si pudiese. Es importante además destacar que estas opiniones son fruto de la experiencia. Casi todos los encuestados han convivido o conviven con este tipo de estudiantes. Esas actitudes favorables se extienden a todos los miembros de la comunidad educativa (compañeros, padres, educadores, cuidadores, personal administrativo...).

En la investigación, se ha podido constatar que la participación de los alumnos extranjeros no es igual en todas las áreas de conocimiento, lo que lleva a suponer que no basta una buena disposición hacia los estudiantes, intervienen otros factores como el tipo de materia académica. El hecho de que la participación sea menor en las materias lingüísticas es lógico si tenemos en cuenta que los niños inmigrantes, en su mayor parte no dominan nuestro idioma. Según un informe elaborado en Asturias (Consejería de educación y cultura del Principado de Asturias y CIDE, 2003), en nuestra región se están aplicando diferentes medidas organizativas y curriculares para afrontar el desconocimiento del castellano y favorecer la integración en los centros pero centradas sobre todo en educación secundaria. Se diferencian las que tienen como eje de trabajo el propio centro educativo, de aquellas que tienen como ámbito de actuación toda la comunidad autónoma. A pesar de todos estos programas, parece que la participación de los alumnos inmigrantes en las actividades lingüísticas no es satisfactoria para los profesores quizás porque las mencionadas medidas están ideadas sobre todo para la educación secundaria. Para la educación primaria, no existen actuaciones tan concretas.

La mayor participación registrada en las áreas de educación física, educación artística y conocimiento del medio, conduce a plantearse las siguientes cuestiones: ¿el interés por estas tres materias es general en todos los estudiantes o es algo peculiar de los alumnos extranjeros?, ¿los resultados variarían si preguntásemos a los maestros cuál es la participación del resto de los compañeros en estas áreas? Es probable que los datos fuesen en la misma línea. Generalmente, los estudiantes muestran predilección por estas asignaturas y, en principio, están más motivados y dispuestos a participar.

Es importante reseñar también que los profesores han de procurar que la participación de los alumnos en las actividades de clase sea la misma en todas las asignaturas. Los estudiantes han de adquirir una formación integral,

sin descuidar ninguna área de conocimiento ya que todas son importantes para el desarrollo del individuo como persona.

En esta investigación se ha podido ver que los estudiantes extranjeros participan en las actividades extraescolares (cumpleaños, deportes, juegos...) y se implican con sus compañeros, extendiéndose esta participación incluso a las familias aunque bastantes docentes consideren que el papel de estas últimas en la educación de sus hijos es insuficiente. La explicación a esto quizás sea que se trata de familias pertenecientes a clases humildes, que trabajan muchas horas y disponen de poco tiempo para dedicar a la formación de sus descendientes. La disposición puede ser buena pero sus circunstancias personales impiden que se lleve a cabo. Para paliar estos inconvenientes, algunas comunidades autónomas y municipios han creado programas de apoyo a las familias, medidas que nos parecen muy valiosas, de cara a mejorar la situación de los inmigrantes y favorecer su inserción social.

Por otro lado, también se han podido observar actitudes desfavorables hacia los estudiantes inmigrantes. Algunos docentes opinan que los alumnos extranjeros dificultan el funcionamiento de las clases y de los centros, detectando mayores dificultades en las aulas que a nivel de institución. Además, también perciben sentimientos de compasión en miembros de la comunidad educativa. Esos sentimientos pueden ser perjudiciales, dando pie a un nivel de exigencia menor o a una actitud más permisiva en los profesores hacia estos alumnos. Si realmente todos los escolares tienen los mismos derechos y obligaciones, la actitud de compasión no tiene sentido. Los resultados hacen sospechar que realmente no se trata de la misma forma a todos los escolares y que los inmigrantes tienen ciertas desventajas respecto a los otros compañeros, lo cual explicaría en parte ese sentimiento de lástima.

Las opiniones que se han recogido respecto a la modalidad de escolarización más conveniente para el alumnado extranjero resultan contradictorias. Los maestros perciben actitudes positivas respecto a la presencia del alumnado inmigrante en las aulas según lo que se ha recogido en la investigación, sin embargo numerosos integrantes de la muestra abogan por la educación combinada y las aulas específicas como la opción más apropiada para estos estudiantes. La educación combinada supone acudir a centros específicos durante una parte de la jornada escolar, y el resto, a centros ordinarios, no resultando la medida más adecuada para facilitar la integración. Los resultados llevan a plantear diferentes interrogantes: los educadores ¿responden con sinceridad o eligen las respuestas más deseables socialmente?, ¿saben realmente lo que significa la educación combinada?, ¿necesitan ayudas para enfrentarse con este alumnado tan diverso y consideran que otras

modalidades de escolarización podrían ser una solución?, ¿es una forma de denunciar que las aulas ordinarias no funcionan como deberían?

Con los datos obtenidos en la investigación y las impresiones extraídas de conversaciones mantenidas con los docentes, se puede aventurar como respuesta más plausible la indefensión que sienten los profesores al tener que acoger en las aulas un alumnado multicultural, de manera súbita y a menudo sin una preparación adecuada. Reclaman más apoyo y más medios para atender a los estudiantes y quizás otra modalidad de escolarización diferente a la ordinaria, les parezca una solución, aunque no sea la más apropiada.

La disonancia que se genera en los maestros de primaria es comprensible. Aunque están de acuerdo con la integración de los estudiantes extranjeros, también manifiestan ciertos recelos motivados sobre todo, por las dificultades que tienen que superar para enfrentarse con grupos tan heterogéneos.

Las leyes formuladas en materia educativa tratan de asegurar los derechos del alumnado inmigrante, sin embargo es evidente que algo no funciona, ¿será que dichas leyes no responden a las demandas sociales o que no se llevan a la práctica?

En definitiva, los resultados reflejan que las actitudes de los integrantes de la comunidad educativa hacia los alumnos extranjeros son buenas aunque se observen ciertas reticencias en los maestros que, desde nuestro punto de vista, desaparecerían si dispusiesen de más medios con los que hacer frente a la multiculturalidad en los centros y las aulas.

Referencias

- Aleman, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con N.E.E. Una propuesta de trabajo. *Polibea*, (72), 44-52.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17 (4), 601-606.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos Mundos*, (25), 25-44.
- Colectivo Ioé (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Universidad de Granada.
- Colectivo Ioé (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE.
- Consejería de educación y cultura del Principado de Asturias y CIDE (2003). *La atención a alumnos inmigrantes en la comunidad autónoma de Asturias*. (<http://www.educastur.princast.es/info/calidad/informes>)
- Echeita Sarrionandia, G. (2004). La situación educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid. *Psicología educativa*, 10 (1), 19-44.

- García, R. y Sales, A. (1997). Educación intercultural y formación de actitudes: programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales. *Revista Española de Pedagogía*, LV (207), 317-336
- García, R. y Sales, A. (1998). Formación de actitudes interculturales en la educación secundaria: un programa de educación intercultural. *Teoría de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (10), 189-204.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J.L. y CIDE (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J.L. y CIDE (1999). *Las desigualdades de la educación en España II*. Madrid: CIDE.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa, D. L.
- Inglés, C. J., Xavier Méndez, F., Hidalgo, M.D, Rosa, A.I. y Estévez C. (2003). Evaluación de las habilidades sociales en educación secundaria: revisión de cuestionarios, inventarios y escalas. *Psicología Educativa*, 9 (2), 71-87.
- Luengo Latorre, J.A. (2002). Acogida e integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo madrileño (Una aproximación al complejo fenómeno de la inmigración y sus implicaciones en el diseño y desarrollo del sistema educativo regional). *Psicología Educativa*, 8 (2), 63-88.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1988). *Evaluación de la integración escolar. Primer informe*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Evaluación de la integración escolar. Segundo informe*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1990). *Evaluación del programa de integración*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2004). *Estadísticas de la educación en España. Datos y cifras del curso escolar 2004/2005*. (<http://www.mec.es/mecd/estadísticas/educativas/dcce/cifras>)
- Muñoz-Repiso M. (1992). *Las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- Sánchez, A. y Torres, A. (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, G., Romero, J. F., Luque, D. & Rocío L. (2002). Integración escolar y rendimiento académico de una muestra de alumnos inmigrantes de Algeciras. *Psicología Educativa*, 8 (1), 5-20.

Apéndice: Cuestionario utilizado

Tipo de Centro: 1. Público 2. Concertado 3. Privado

Ubicación: 1. Urbana 2. Semiurbana 3. Rural

Curso:.....

Localidad:.....

Nº de alumnos/as en su aula:.....

Especialidad del maestro/a:.....

Edad:.....

Sexo: M / F

Años de antigüedad como maestro:.....

C.P.R. al que pertenece:.....

2.- Me parece bien tener alumnos/as **inmigrantes** en el aula:

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

6.- Si tuviera alumnos/as **inmigrantes** en mi aula, les dedicaría la atención que necesitasen:

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Basándose en su experiencia, ¿qué participación espera usted de los alumnos/as **inmigrantes** en las siguientes áreas?

15.- **Conocimiento del Medio Natural y Social**

Muy baja

Muy alta

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

16.- **Educación Artística**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

17.- **Educación Física**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

18.- **Lengua Castellana y Literatura**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

19.- **Lengua Extranjera**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

20.- **Matemáticas**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En general, ¿qué participación encuentra en las actividades que se realizan **fuera del aula**, tales como recreos, excursiones, actividades extraescolares, cumpleaños de compañeros, ...en los alumnos?

43.- **Inmigrantes.**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

50.- Los alumnos/as **inmigrantes** deberían estar escolarizados en:

1. Centros específicos
2. Aulas específicas en centros ordinarios
3. Educación combinada
4. Aulas de integración

Usted considera que los **demás alumnos/as** del aula **verían bien** tener en su clase compañeros:

54.- **Inmigrantes:**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Usted considera que los **demás alumnos/as** del aula **se implicarían** (colaborarían, jugarían, invitarían a cumpleaños...) con sus compañeros:

58.- **Inmigrantes.**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Usted considera que las **familias** de los siguientes grupos de alumnos/as se **implican** en el proceso educativo de sus hijos:

63.- **Inmigrantes.**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Usted considera que la **comunidad educativa acepta** a los alumnos/as:

67.- **Inmigrantes.**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Usted considera que la **comunidad educativa responde** a las necesidades de los alumnos/as:

71.- **Inmigrantes.**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Usted cree que en la **comunidad educativa** existen sentimientos de **compasión, lástima**...hacia:

75.- Los alumnos/as **inmigrantes.**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Usted considera que la **integración** de los siguientes grupos de alumnos/as en los **Centros Educativos es una realidad y funciona adecuadamente**

79.- **Inmigrantes.**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Usted considera que la **presencia** de los siguientes grupos de alumnos **dificulta el funcionamiento normal de la clase:**

87.- **Inmigrantes.**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Usted considera que la **presencia** de los siguientes grupos de alumnos **dificulta el funcionamiento normal del Centro educativo:**

91.- **Inmigrantes.**

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

96.- ¿Ha tenido en sus aulas alumnos/as inmigrantes?

Sí	No
----	----

99.- El que existan alumnos con necesidades educativas específicas (necesidades educativas especiales, inmigrantes, minorías étnicas y superdotados) en el aula perjudica a los demás compañeros.

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

100.- Si pudiera escoger me gustaría que en mi aula no hubiera alumnos con necesidades educativas específicas.

Muy en desacuerdo **Muy de acuerdo**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Gracias por su colaboración

Observaciones y sugerencias (cualquier observación o sugerencia que nos haga saber sobre la integración y las Necesidades educativas específicas será bienvenida):

Negrín, O. (2005). *Veinticinco ensayos de historia de la educación española moderna y contemporánea*, Madrid: UNED, 474 pp.

Esta obra ofrece, en diversos ámbitos de estudio y en diferentes épocas históricas, los resultados de investigaciones realizadas a partir de fuentes primarias con frecuencia inéditas. Las colecciones documentales, los legajos y los libros de archivos tales como el de la Sociedad Económica Matritense, el del Palacio Real de Madrid, el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares o el Archivo Histórico Nacional fueron trabajados por el autor con el cuidado y el tiempo necesarios para fundamentar cada uno de los estudios finalmente publicados.

El contenido de este libro refleja claramente las principales líneas de investigación seguidas por el Dr. Negrín, aún cuando, como es obvio, solamente contenga algunas de las múltiples aportaciones que el autor ha hecho, y continúa haciendo, a la Historia de la Educación española de las últimas centurias. Es de agradecer su esfuerzo por dar a conocer de manera clara y rigurosa, tal como nos tiene acostumbrados, algunas temáticas imprescindibles para comprender mejor los avatares educativos de los siglos XVIII, XIX y XX y que, con otras, han fundamentado la educación actual.

La obra está concebida en tres partes. La primera, dedicada a la educación popular española en el siglo ilustrado, contiene nueve ensayos de los cuales cuatro estudian diversos aspectos de la Real Sociedad Económica Matritense de los Amigos del País: “El paradigma ‘ilustrado’ de educación popular institucional y estatal”, “Los proyectos de escuelas patrióticas de los fundadores de la Sociedad Económica Matritense”, “Funciones institucionales y actividades educativas y culturales de la Económica Matritense” y “Máquinas e instrumentos para la educación popular en las escuelas industriales de la Matritense”. Estos trabajos esclarecen las principales dimensiones pedagógicas de la Sociedad Económica de la capital del Reino realizadas en el último tercio del siglo XVIII, que sirvieron de referencia y modelo para el resto de las instituciones que se ocupaban de la educación popular.

El quinto ensayo se centra en el análisis de la situación social y educativa de los niños abandonados en el período de la Ilustración: “La crianza y la educación del niño expósito en el Despotismo Ilustrado”. Los dos

estudios siguientes tratan de dos de las vertientes pedagógicas fundamentales del ilustrado José Clavijo y Fajardo: “José Clavijo y Fajardo, naturalista ilustrado” y “La educación de la mujer en *El Pensador* de Clavijo y Fajardo”, personaje canario muy querido en las islas donde lo recuerdan ahora, en el 275 aniversario de su nacimiento, con numerosos actos. El penúltimo de los nueve ensayos analiza el ideario educativo de Cabarrús, uno de los autores fundamentales de la Ilustración hispánica: “La Carta II de F. Cabarrús: una alternativa pedagógica ilustrada al sistema educativo español tradicional”; este trabajo tiene la singularidad de ser el único, que conozcamos, que analiza y valora de manera detallada la dimensión pedagógica del economista y escritor hispano-francés, referente principal de la Ilustración más radical. Por último, el capítulo final nos acerca a la perspectiva proyectista de la Ilustración canaria con el estudio “Dos proyectos ilustrados de la Económica de Amigos del País de Tenerife”, que entra dentro de la corriente representativa de la minoría ilustrada de remover los obstáculos que impedían la modernización y el progreso del país haciendo continuos planes y proyectos de reforma en todos los ámbitos de la realidad.

Con esta primera parte de libro que reseñamos, el autor da un paso más en sus aportaciones al conocimiento de la teoría y práctica educativas del siglo ilustrado español que comenzaron con sus muy consultadas y conocidas obras: *Educación popular en la España de la segunda mitad del siglo XVIII* (Madrid, UNED, 1989) e *Ilustración y educación* (Madrid, Editora Nacional, 1984).

La parte segunda reúne ocho capítulos que tratan, cada uno de ellos, de temas educativos decimonónicos diferentes. De nuevo la Matritense está representada por cuatro estudios, que analizan su preocupación por el fomento del desarrollo científico, por la implantación de la enseñanza pre-escolar y por la enseñanza de los sordomudos y ciegos y por la taquigrafía y otro más, se ocupa de una escuela normal de jardineros horticultores que surgió con la intención de formar al personal especializado de los jardines reales. Estas actividades educativas, culturales y científicas, menos conocidas que las desarrolladas durante el siglo ilustrado, vienen a demostrar el significativo papel que la Matritense siguió teniendo a lo largo del siglo XIX, la mayoría de las veces ocupándose de parcelas de la enseñanza poco concurridas cuando otros centros superiores no se hacían cargo de ellas. Dos ensayos muy interesantes por su actualidad y singularidad son los dedicados a Joaquín Costa en su perspectiva de teórico de la educación y en su estrecha vinculación con la Institución Libre de Enseñanza, cuestiones poco conoci-

das en la producción, pensamiento y actividad pedagógica del autor aragonés. Otro más está dedicado al institucionalista Salvador Calderón en su casi desconocida etapa grancanaria, preocupado tanto por los temas isleños que analiza con vehemencia como por el proceso de creación de la Institución Libre de Enseñanza.

La tercera parte contiene ocho capítulos dedicados a autores, instituciones y movimientos educativos del pasado siglo XX. Comienza con un ensayo que estudia el resurgimiento de la universidad canaria de La Laguna que había sido suprimida antes, mientras que el resto de los capítulos se centran en algunos aspectos de la educación del nacional-catolicismo franquista. Los dos siguientes tienen la particularidad de tratar de temas poco estudiados hasta ahora: “La contrarreforma educativa del franquismo en la Guinea española durante la Guerra Civil” que da a conocer las líneas a seguir en la educación en la entonces colonia española y “Los Colegios Mayores durante el franquismo”, en el que se constata el deseo de colocar a la Universidad y en particular a los Colegios Mayores, al servicio de la práctica escolar impuesta por el nuevo régimen político.

Los cinco capítulos restantes se ocupan de la depuración del profesorado de las enseñanzas primaria y secundaria y recogen los primeros resultados de una investigación más amplia que el autor está finalizando sobre la depuración en las Islas Canarias del profesorado de todos los niveles educativos; de hecho, los dos ensayos sobre la segunda enseñanza completan, en una primera fase, la depuración en esta etapa.

La obra contiene, además del índice de contenido, la presentación, las conclusiones a cada capítulo y un índice de nombres para facilitar la búsqueda rápida de un autor. Recomendamos revisar con detenimiento la presentación y las conclusiones parciales a cada capítulo porque en ellas, especialmente en los balances con los que se finaliza cada apartado, se señala lo más significativo de cada tema y se indican los avances que se han producido teniendo en cuenta el estado de la cuestión de cada uno.

Entendemos que éste es un libro de imprescindible consulta para quienes se acercan con curiosidad a la educación española moderna y contemporánea, ya sean estudiantes, profesores o cualquier otra persona, al margen de cual sea su profesión o actividad, que esté interesada por la educación popular, la educación especial, el pensamiento educativo de la época o la represión del profesorado por el franquismo, cuestiones que se abordan a lo largo de esta interesante obra.

María Concepción Álvarez García

Pereira Domínguez, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores.* Barcelona: P.P.U., 251 páginas.

El cine se convierte en un vehículo inmejorable en los procesos de socialización debido a la capacidad de atracción que suscita en niños, jóvenes y adultos y la capacidad que tiene para transmitir valores, actitudes y modos de vida. El hilo conductor que vertebra la obra que presentamos es dar cuenta del valor del cine en el desarrollo integral del niño/a, al ser entendido este medio como un soporte educativo que ofrece una amplia variedad de escenarios relacionados con los valores.

Se trata de una temática que la autora ha trabajado ampliamente y continúa investigando tanto en su desarrollo teórico como empírico y eso se percibe en los aspectos didácticos y metodológicos que se derivan de su lectura. En palabras de Carmen Pereira: “...*esta obra no nace de una intención aislada y ocasional. Todo lo contrario. En esta publicación confluyen el interés y la dedicación por unir cine y educación vividos extensa e intensamente durante un número importante ya de años*” (p. 70). Formar parte del equipo pedagógico del Proyecto de Cine y Transversales, integrado en la Revista Padres y Maestros; múltiples sesiones de cine-fórum realizado en Escuelas de Padres y Madres; prácticas con escolares de Educación Infantil y Primaria; cursos de Formación Permanente del Profesorado; docencia universitaria con alumnado de Psicopedagogía y Educación Social son, entre otras, las experiencias que sustentan este trabajo.

El libro consta de un prólogo realizado por el profesor D. José Manuel Esteve Zarazaga, cinco capítulos, un epílogo y un apéndice donde se reseña una relación del cine de animación que ha obtenido un mayor reconocimiento. Finalmente, se incluye una amplia bibliografía donde se puede obtener, además de la bibliografía referenciada, amplia información sobre revistas, materiales didácticos y páginas webs sobre la temática que nos ocupa.

Iniciando el recorrido de esta obra, el primer capítulo, “*Importancia del cine en la educación*”, presenta una descripción sobre cómo entender el cine desde la educación. Ofrece, entre otros aspectos, la posibilidad de superar el aislamiento y limitaciones en las que se desenvuelve la vida de muchos niños; prepara a los niños en el mundo que han de vivir; establece una conexión con la emoción, el sentimiento, la belleza, el arte, etc.; en síntesis, transmite contenidos divirtiendo.

El segundo capítulo, titulado: “*Cine y educación: implicaciones mutuas*”, pone el acento en la educación cinematográfica, principio rector de la obra. Dos son los objetivos señalados y su posible relación con la forma-

ción de la persona: a) el alumno debe recibir una formación para el cine y sobre el cine y, b) formar a los educandos por medio del cine desde edades tempranas a fin de profundizar y asimilar temas y valores.

El tercer capítulo, “*Cine para la infancia*”, destaca la importancia del cine producido formalmente para la infancia: el cine de animación. Conceptos, principales técnicas (técnicas de animación de dibujos animados, dibujos animados en plastilina, dibujos animados con recortables, dibujos animados por ordenador en tres dimensiones, otras técnicas como muñecos articulados de variada composición; dibujo sobre celuloide; dibujo animado con imagen real o pixalación; animación de dibujos o fotomontaje, escaneado de personas, óleo sobre cristal y animación de sólidos), cómo se aplican, qué fundamento tienen, ... son los aspectos abordados.

El cuarto capítulo, “*Una aproximación a la historia del cine de animación*”, presenta un recorrido sobre el origen, la evolución y panorámica actual del mismo.

El punto fuerte de la obra lo constituye el capítulo quinto, “*Películas de animación para trabajar en la infancia*”, donde la autora dedica un amplio espacio a los *modelos de animación* para trabajar de forma práctica con niños y jóvenes, la importancia del cine desde un enfoque educativo, a partir de doce películas cuidadosamente seleccionadas. Los *criterios* utilizados para la selección de las películas han sido, entre otros, recurrir a las factorías más destacables; valoración de la crítica especializada en su momento; criterios pedagógicos y calidad cinematográfica; temas o contenidos a tratar; valores que sobresalen, curiosidades más relevantes; y, la cronología de los filmes. La relación de las películas presentadas, siguiendo un criterio de orden alfabético, es la siguiente: “*Blancanieves y los siete enanitos*”, 1937 (producción de factoría Walt Disney); “*Buscando a Nemo*”, 2003 (Disney-Pixar); “*Chicken Run: evasión en la granja*”, 2000 (coproducción Gran Bretaña-Francia-USA); “*Dinosaurio*”, 2000 (Walt Disney); “*El bosque animado. Sentirás su magia*”, 2001 (compañía gallega Drygafilms); “*El rey León*” 1994, (Walt Disney); “*Kirikú y la bruja*”, 1998 (coproducción de Francia-Bélgica y Luxemburgo); “*Monstruos, S.A.*”, 2001 (Disney-Pixar); “*Pocahontas*”, 1995 (Walt Disney); “*Pokémon (La película)*”, 1998 (coproducción japonesa-americana); “*Shrek*”, 2001 (Dreamworks); “*Tony Story (Juguetes)*”, 1995 (Disney-Pixar).

A partir de las películas referenciadas son variados los *objetivos educativos* programados, un amplio repertorio de *temas conceptuales y actitudinales* abordados (familia, amigos, comunidad escolar, habilidades sociales, medios de comunicación, educación para el consumo o para la salud, pro-

tección del medio ambiente, el ocio y el tiempo libre, educación sexual, educación vial, educación intercultural), así como una importante suma de *valores* trabajados (respeto, comprensión, amor, amistad, cooperación, colaboración, paz, convivencia, belleza, esperanza, fidelidad, sentimientos, responsabilidad, entre otros).

La estructura de trabajo que se presenta para cada película es la siguiente: destinatarios, argumento, antes de la proyección (pretensiones de la película y consideraciones de interés), secuencias-esquemas y cuestiones para el cine-fórum (preguntas), después de la proyección de la película (diversidad de actividades).

En el capítulo sexto, "*A modo de epílogo: el lugar del cine en el sistema educativo*", se formulan unas breves conclusiones del trabajo presentado. Se cierra esta obra con un capítulo dedicado a "*Apéndices*" donde se reseñan aspectos sobre el cine-fórum, una estrategia de intervención; películas del cine de animación infantil que han obtenido un mayor reconocimiento desde 1937 a 2005, y un amplio glosario cinematográfico básico en temas como la imagen fija, la imagen en movimiento, el sonido, la iluminación, el rodaje de una película y otros conceptos de interés.

Estamos ante un trabajo práctico, exhaustivo y cuya finalidad es eminentemente pedagógica. La obra va dirigida, tal como se señala en el propio título y en el prólogo, a "*padres y educadores en el empeño de utilizar el cine y sus enormes potencialidades en el ámbito de la educación en valores*" (p.14). Obras como ésta constituyen una guía y apoyo a las familias y profesorado de las etapas iniciales. Puede constituir, también, un material de formación, consulta y reflexión para *futuros pedagogos, educadores y otros profesionales del ámbito social* (educadores sociales, psicólogos, animadores socioculturales). En esta obra se trabajan aspectos como la formación en el valor del cine, se proporciona un espacio de reflexión sobre dicha temática, se percibe la necesidad de implementación de estas experiencias en el aula o en la realidad socioeducativa en la que intervienen estos profesionales, se cuenta con la ejemplificación de herramientas didácticas básicas que pueden servir de ejemplo para el diseño de nuevos modelos, etc.

En conjunto, nos encontramos con una obra de interés que contribuye a profundizar en el campo de estudio del cine como herramienta educativa en la formación de valores y que tiene como destinatarios obligados a aquellos *interesados en el mundo de la infancia y profesionales que están trabajando en este amplio universo de la intervención socioeducativa infanto-juvenil*.

Susana Torío López y José Vicente Peña Calvo

Touriñán López, J.M. (Dir.) (2005). *Educación Electrónica. El reto de la sociedad digital en la escuela.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Plana Artes Gráficas.

Este libro responde a una iniciativa pública de financiación de proyectos orientados a propiciar la investigación sobre la integración de Escuela y Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la Información. El proyecto de investigación fue dirigido por el catedrático de Teoría de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela D. José Manuel Touriñán López. En el libro colaboraron, con el profesor Touriñán, Antonio Rodríguez Martínez, Ana M^a Porto Castro, Rosario Limón Mendizábal, M^a Esther Olveira Olveira, Carmen Pereira Domínguez, Jorge G. Soto Carballo, M^a del Carmen Gutiérrez Moar, Ana Paula Gomes de Sousa, Javier García Tobío y Marta Romero Camacho.

El libro está dividido en dos partes claras. La primera, configurada por el estudio teórico, consta de cinco capítulos: Hacia un concepto de educación electrónica: espacio, tiempo, sociedad digital e intervención pedagógica. La importancia del brainware y del orgware en la experiencia virtual. La e_Educación; El concepto de educación a distancia: e_Learning, m_Learning, b_Learning. El potencial de Internet y las redes informáticas; Directivas europeas para una sociedad digital para todos; InfoXXI y España.es: iniciativas para el desarrollo de la Sociedad de la Información en España; e Informe sobre los indicadores básicos de las TIC en la escuela. El estudio empírico se desarrolla en la segunda parte y consta de dos capítulos: Delimitación del problema y planificación de la investigación; y Análisis descriptivo de los datos. Además se incluyen como anexos los cuestionarios aplicados a alumnos, profesores y directores.

El libro insiste en la presencia de tres categorías de problemas específicos que afectan directamente a la competencia profesional la Sociedad de la Información: la accesibilidad a los nuevos medios, la receptividad entendida como capacidad de asimilar la nueva tecnología, y la flexibilidad derivada de las nuevas condiciones organizativas de uso del tiempo, espacio e información digitalizada. La accesibilidad se identifica básicamente con problemas económicos y técnicos que afectan al hardware y al software, mientras que la receptividad y la flexibilidad han evidenciado la importancia de dos nuevos conceptos que son campo de investigación: el brainware y el orgware, orientados a la indagación de la gestión, la evaluación de la cultura institucional y la innovación estratégica.

El punto de partida del libro es la afirmación de que tiempo y espacio se han convertido en factores de especial relevancia para la investigación peda-

gógica; de hecho, en la escuela, la actividad del aprendizaje se organiza en torno a estas variables a través de los programas y ciclos. Sin embargo, profesor y alumno pueden combinar el espacio y tiempo generando diferentes escenarios posibles.

Es posible formular el problema de la interactividad en términos propios de la intervención pedagógica desde una base conceptual: ¿queremos intervención pedagógica o no en los sistemas digitalizados? Se trata de seguir siendo profesor pero usando las nuevas tecnologías como recurso pedagógico sin convertirse en aprendiz de tecnólogo. Estamos ante nuevos recursos con un potencial pedagógico indiscutible que tienen que ajustarse, formal y conceptualmente, a la tarea de intervenir para educar. Los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica, por muy atractivos que puedan ser: el sentido de la comunicación, las características propias de los procesos de intervención pedagógica y las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que también deben ser atendidos en los sistemas digitalizados de educación. El objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención pedagógica, que siempre tiene agentes, intencionalidad educativa y orientación pedagógica con objeto de transformar determinantes externos (conductas del profesor y del tutor) en conformadores de los determinantes internos de la conducta del alumno.

El advenimiento de la sociedad de la información (SI) genera un espacio de acción profesional distinto. Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor y del alumno, aunque para ello tengamos que aprender a usarlas.

El reto para la formación es la innovación de calidad para atender a las demandas de la nueva sociedad tecnológica. Sociedad civil, familia y escuela afrontan el reto de la formación en la sociedad de la información con perspectivas distintas, que deben ser confluyentes.

El modo formal de actuar en las escuelas y su organización, no puede mantenerse al margen de la flexibilidad de espacio y tiempo de las redes, lo que obliga a pensar muy seriamente en las potencialidades de los modelos de aprendizaje que no requieren la conciencia espacio-temporal de profesor y alumno en la sociedad digital. El crecimiento de la educación en una sociedad global debe atender necesariamente a las demandas sociales de propuestas de

educación no formal y a la creación de redes de servicios comunes. El aprendizaje flexible y a distancia en entorno virtual se convierte en objetivo de desarrollo estratégico. Es el momento de promover un salto cualitativo en el plano de la educación, la cultura y la educación de los ciudadanos, donde la educación a distancia (EAD) se convierte en una nueva modalidad de aprendizaje. Este problema-concepto está analizado en extenso en el libro.

La Unión Europea es una de las principales promotoras de la sociedad de la información sobre la que ha publicado informes, comunicaciones y ha impulsado la iniciativa e_Europe en 1999 con el objetivo de poner a Europa en línea. Esta iniciativa se hace posible gracias al desarrollo político de la Unión, al espacio europeo de la educación y la investigación, al interés estratégico de la Europa de las telecomunicaciones y el interés comunitario en la sociedad de la información y en el aprendizaje electrónico. El proyecto se concreta en e_Europe 2002 y los objetivos que persigue son una Internet más rápida, barata, segura y estimular su uso, e invertir en las personas y la formación. El libro dedica un capítulo específico al desarrollo de esta iniciativa.

Otro capítulo atiende al desarrollo en España de las directrices de la UE en materia de TIC. Partiendo de los programas marco, gran parte de las medidas contempladas fueron iniciadas en nuestro país con el *“Plan Info XXI: la Sociedad de la Inform@ción para todos”* en 1999. Este Plan consiste en un conjunto estructurado de programas y medidas de actuación que contribuyan a impulsar eficazmente desde el gobierno el desarrollo integral de la SI en nuestro país y su acercamiento a la sociedad civil y al conjunto de los ciudadanos. Por su parte, las Comunidades Autónomas trabajan en acciones para el desarrollo de una red telemática educativa, dotación de software y hardware a los centros y la implantación de portales educativos dirigidos a los diferentes colectivos que conforman el sector.

En el último capítulo del apartado teórico de la obra que nos ocupa se tratan los indicadores de las tecnologías de la información y la comunicación en la manera en que se han ido incorporando a los sistemas educativos europeos teniendo en cuenta las políticas educativas, basándose en los datos aportados por el último informe (2004) elaborado por la Red Europea de Información en Educación, EURYDICE: *“Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe”*. Los indicadores presentados en el informe están agrupados en cinco grandes apartados: Contexto, Estructura y Organización, Equipamiento, Profesorado, y Procesos.

A su vez desde el 2001 se realiza anualmente un Informe e_España, con el que se pretende contribuir al desarrollo de la SI en beneficio de todos los

ciudadanos. El último informe se centra en el grado de penetración por Comunidad Autónoma según el número de centros que poseen página web. Pero también se barajan otros indicadores. Por ejemplo desde el punto de vista del *orgware* y el *brainware*, en cada sistema tecnológico cobra especial significado, por una parte, el análisis de la capacidad del sistema para abordar los cambios desde la disponibilidad, el incremento de la seguridad, el desarrollo profesional y la adaptación de los sistemas de educación y, por otra, el análisis de la cultura organizativa del centro, abordada desde la idoneidad socio cultural, la oportunidad organizativa, la coherencia ideológica institucional, las infraestructuras, o el nivel de conocimientos de la población.

Las investigaciones referidas a la relación TIC y centros escolares están agrupadas en el libro en estudios sobre la disponibilidad y accesibilidad, el impacto de los ordenadores en el rendimiento, las actitudes y opiniones, los usos y prácticas pedagógicas, la socialización de los alumnos, y el uso patológico de Internet, que son revisadas en este apartado.

El estudio empírico se centra en la creación y aplicación de un cuestionario y en la interpretación de los datos obtenidos. El cuestionario y la interpretación de las respuestas atiende a las siguientes orientaciones generales que se derivan del estudio teórico:

- El papel de los directivos es fundamental para vencer las resistencias a las innovaciones.
- Potenciar la planificación del proceso de implantación de las innovaciones se basa en enfatizar los procesos informativos y de participación, buscar el consenso y consolidar la credibilidad.
- El contexto debe ser el referente por excelencia.
- La capacidad del sistema escolar debe abordar la disponibilidad de los medios, el incremento de la seguridad, y la adaptación a la sociedad del conocimiento.
- La cultura organizativa del centro supone analizar la idoneidad socio cultural, la oportunidad organizativa, la coherencia ideológica, la infraestructura disponible, y el nivel de conocimiento de la población.
- Las directrices del plan estratégico del centro supone propiciar un proceso de reflexión estratégica.

El cuestionario se elaboró en tres protocolos específicos para alumnos, profesores y directores aplicados en 34 centros de Secundaria repartidos por las cuatro provincias gallegas. De los datos obtenidos se destaca que en

general los alumnos muestran una actitud favorable ante la posibilidad de incorporar Internet al centro y al aula, considerando que aumentará su motivación hacia el aprendizaje, pero son escépticos respecto de la producción de cambios relevantes en la organización del centro, el aula y en la actitud de los profesores. Estos, a su vez entienden que se debe introducir o potenciar el uso de Internet en el centro y en la docencia. También los directores se muestran mayoritariamente partidarios de la introducción de Internet en los centros y las aulas, como instrumento educativo y pedagógico, así como de gestión y administración. Además lo consideran una importante herramienta para la relación entre profesores, alumnos y padres, aunque consideran que muchos de estos contactos es mejor realizarlos presencialmente. Los tres grupos son escépticos con el cambio de rol del profesor y están de acuerdo en que deben recibir formación que les ayude a utilizar Internet.

La obra aborda un tema de total actualidad y determinante para el futuro que preocupa a todos los agentes implicados en la educación, administración, docentes y familias, desde el estudio de una realidad concreta, lo que aporta un conocimiento de la integración actual de las TIC en los centros educativos. Pero sobre todo, aporta directrices para el diseño de un adecuado plan estratégico de integración, proponiendo pautas y parámetros no sólo válidos para la educación formal, sino que, como las propias tecnologías de la información y la comunicación, rompen antiguas limitaciones y se extienden a la educación no formal e informal, entendiendo los tres ámbitos como un todo donde urge llevar a cabo una intervención planificada y que conduzca a la innovación.

Combinando la parte teórica y la empírica, el trabajo que se presenta justifica la Educación electrónica como un concepto propio de la Pedagogía. El objetivo fundamental de la *educación electrónica (e-Educación), como tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse en el espacio electrónico. El objetivo fundamental de la *educación electrónica (e-Educación), como rendimiento*, es la adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia virtual. La educación electrónica es susceptible de ser considerada, por tanto, como una nueva dimensión de intervención pedagógica general, porque es un ámbito general de educación orientado al desarrollo del área de experiencia virtual en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje.

Incorporar las TIC a la educación no quiere decir disponer de mejores medios para realizar lo mismo que ahora pero de un modo más cómodo y

funcional con la ayuda de la informática, sino que se relaciona con la innovación entendida como mejora de la calidad y fundamentada en cambios planificados. El problema principal se plantea como un asunto pedagógico y de política educativa: para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación lo propiciamos. Las políticas de expansión educativa no pueden continuar vertebrando indefinidamente la mejora de la escuela en el incremento lineal de inversión y tiempo escolar.

Silvana Longueira Matos

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.