

revista de
eEDUCACIÓN



Nº 345 ENERO-ABRIL 2008

revista de
EDUCACIÓN
Nº 345 enero-abril 2008

Revista cuatrimestral

Fecha de inicio: 1952



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Instituto de Evaluación
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid
Teléfono: (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
revista.educacion@mec.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones
Juan del Rosal, 14 - Ciudad Universitaria - 28040 MADRID (España)
Teléfono: (+34) 91 453 98 00 ext. 73026. Fax: (+34) 91 453 98 84
publicaciones@mec.es

NIPO: 651-07-001-3 (Libro)
NIPO: 651-07-003-4 (CD)
NIPO: 651-07-004-x (Web)
ISSN: 0034-8082
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: jsiemens
Coordinadora del diseño de portada: Gúdula Pilar García Angulo
Diseño de la maqueta: Dinarte S.L.

Imprime:
Estilo Estugraf Impresores, S. L.
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 - 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
estugraf@terra.es

<http://publicaciones.administracion.es>

Edición completa en: www.revistaeducacion.mec.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR

Alejandro Tiana Ferrer
Secretario General de Educación

VICEPRESIDENTE

Aurelio Pérez Giralda
Secretario General Técnico

VOCALES

María Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación
Territorial y Alta Inspección

José Luis Pérez Iriarte
Director General de Educación,
Formación Profesional e Innovación Educativa

Juan López Martínez
Subdirector General de Ordenación Académica

Enrique Roca Cobo
Director del Instituto de Evaluación

Antonio Moreno González
Director del Instituto Superior
de Formación del Profesorado

Carmen Pérez Cristóbal
Subdirectora General
de Información y Publicaciones

José Pérez Iruela
Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa (CIDE)

Mariano Segura Escobar
Director del Centro Nacional de Información y Comunicación
Educativa (CNICE)

Pedro Uruñuela Nájera
Subdirector General de la Alta Inspección

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR

Enrique Roca Cobo

SECRETARIA/EDITOR IN CHIEF

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS

Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); *Mariano Fernández Enguita* (Universidad de Salamanca); *Juan Manuel Moreno Olmedilla* (Senior Education Specialist. Banco Mundial); *Carlos Marcelo* (Universidad de Sevilla); *Manuel de Puelles* (UNED); *Sebastián Rodríguez Espinar* (Universidad Autónoma de Barcelona); *Juan Carlos Tedesco* (UNESCO).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS

Jefe de Redacción: M^a Jesús Pérez Zorrilla

Equipo de Redacción

Mercedes Díaz Aranda
Beatriz González Dorrego
Sara González Villegas
Cristina Jiménez Noblejas

Nuria Manzano Soto (coordinación con Secretaría)

Beatriz Pinto González (Página web)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (EFA/UNESCO. Jerusalem University); *Abdeljalil Akkari* (Haute École Pédagogique Berne-Jura-Neuchâtel, Suiza); *Mark Bray* (Director, International Institute for Educational Planning. IIEP/UNESCO; Member of Advisory Board, Comparative Education Journal); *José Joaquín Bruner* (Universidad Adolfo Ibáñez, Chile); *Andy Hargreaves* (Lynch School of Education. Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); *Seamus Hegarty* (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); *Felipe Martínez Rizo* (Director, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México); *Jaap Scheerens* (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); *Andreas Schleicher* (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE)

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosal (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M^a Ángeles Galino (U. Complutense); J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gavidia (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M^a Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Juana M^a Sancho (U. de Barcelona); Miguel Soler (Alta Inspección. Valencia); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia)

Presentación

La REVISTA DE EDUCACIÓN es una publicación científica del Ministerio de Educación y Ciencia español. Fundada en 1940, y con el título de *Revista de Educación* desde 1951, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación educativas, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. Actualmente está adscrita al Instituto de Evaluación de la Secretaría General de Educación y es editada por la Subdirección General de Información y Publicaciones.

Cada año se publican tres números ordinarios y uno extraordinario dedicado a un tema de interés. Los números ordinarios agrupan las colaboraciones en cuatro secciones: *Monográfica*, *Investigaciones y estudios*, *Informes y ensayos*, y *Experiencias educativas (innovación)*, todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluyen, además, un índice bibliográfico, un editorial que recoge las principales estadísticas del proceso de editor de ese período y los índices de impacto, así como el listado de evaluadores externos.

Desde 2006 la Revista se publica en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluye los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos. Por su parte, la edición electrónica incluye todos los artículos y reseñas completos, y es accesible a través de la página web (www.revistaeducacion.mec.es), en la que además se incluye otra información de interés sobre la Revista. Los números extraordinarios se publican íntegros en ambos formatos. En todos los números, la versión completa se encuentra también en el CD que acompaña a la Revista impresa.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos españolas*: DURSI, ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y DOCU (Centro de Documentación del Consejo de Coordinación Universitaria).
- *Bases de datos extranjeras*: LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE

(México); ICIST (Canadá); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETS-NET (Holanda).

- *Catálogos nacionales*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación y Ciencia).
- *Catálogos internacionales*: Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; University of London-URLS; Colectif National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OIEA).

**La Revista no comparte necesariamente las opiniones
y juicios expuestos en los trabajos firmados.**

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Spanish Ministry of Education and Science. Founded in 1940, and since 1951 called *Revista de Educación*, it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Institute of Evaluation within the General Secretary of Education and it is published by the General Directorate of Information and Publications of the Ministry of Education and Science.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation), all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

Since 2006, *Revista de Educación* is published in a double format, paper and electronic. The paper edition includes all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.revistaeducacion.mec.es), where it is possible to find more interesting information about the journal. The focused-topic issues are published full-length in both formats. In all the issues, a full-length version of regular issues is also available in the CD that comes together with the paper edition.

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *Spanish databases*: DURSI, ISOC, PSEDISOC, PSICODOC, DIALNET y DOCU (Centro de Documentación del Consejo de Coordinación Universitaria).
- *Foreign databases*: LATINDEX (Iberoamericana); PIO (Periodical Index Online, UK), IPSA (International Political Science Abstracts), IRESIE (Mexico); ICIST

(Canada); HEDBIB (UNESCO-Higher Education Bibliography); SWETSNET (Netherlands).

- *National Catalogues*: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC); Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN); Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE); Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación y Ciencia).
- *International Catalogues*: Online Computer Library Center (USA); Library of Congress (LC); The British Library Current Serials Received; King's College London; University of London-ULRLS; Colectif National Français; Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

**Revista de Educación does not necessarily agree with opinions
and judgements maintained by authors.**

Monográfico

De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad/ From Immigrant to Minority: Themes and Problems in Multicultural Societies

- MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA Y EDUARDO TERRÉN. Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad 15-21
- FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO, MARÍA RUBIO GÓMEZ Y OUFA BOUACHRA. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación 23-60
- MIGUEL ÁNGEL ALEGRE CANOSA. Educación e inmigración ¿Un binomio problemático? 61-82
- JURJO TORRES SANTOMÉ. Diversidad cultural y contenidos escolares 83-110
- ADELA FRANZÉ MUDANÓ. Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas..111-132
- JORDI GARRETA BOCHACA. Escuela, familia de origen inmigrante y participación133-155
- MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA, JOSÉ MANUEL GAETE Y EDUARDO TERRÉN. ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado.....157-181
- CONCEPCIÓN CARRASCO CARPIO Y ALBERTO RIESCO SANZ. Escuela, consumo y el mercado de trabajo: la producción de la «juventud» entre los jóvenes de origen inmigrante183-203

Investigaciones y estudios

- ROSALINA ALCALDE CAMPOS. Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa? ..207-228
- ISABEL CANTÓN MAYO Y ANA ROSA ARIAS GAGO. La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad229-254
- ELKIN CASTAÑO, SANTIAGO GALLÓN, KAROLL GÓMEZ Y JOHANNA VÁSQUEZ. Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso255-280

LUIS CASTEJÓN FERNÁNDEZ, SOLEDAD GONZÁLEZ-PUMARIEGA SOLÍS, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ Y JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA GARCÍA. La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y emociones en la relación educativa.....	281-299
INMACULADA FERNÁNDEZ ANTELO Y ISABEL CUADRADO GORDILLO. Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos.....	301-328
MARÍA FÉ SÁNCHEZ GARCÍA (COORD.), JOSÉ RAFAEL GUILLAMÓN FERNÁNDEZ (COORD.), PAULA FERRER SAMA, ENCARNACIÓN VILLALBA VÍLCHEZ, ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO Y JUAN CARLOS PÉREZ GONZÁLEZ. Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo.....	329-352
MARÍA JESÚS MARTÍNEZ USARRALDE. Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador cultural en algunos países. El caso de Canadá, Italia, Suecia y Portugal	353-376
SUSANA ROJAS PERNIA. La «VOZ» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación	377-398
M ^a JOSÉ VIEIRA ALLER. Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta	399-423

Ensayos e Informes

VANESA ANAYA MOIX Y MIQUEL LLOBERA. El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)	427-442
ÁNGEL C. MOREU CALVO. Psicología y Pedagogía. Consideraciones en torno a la herencia de Wilhelm Wundt.....	443-456
ALBERTO DEL POZO ORTIZ. La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE ..	457-479

Experiencias educativas (Innovación)

MAR VENEGAS MEDINA. I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía	483-497
--	---------

Índice bibliográfico

Índice bibliográfico de la <i>Revista de Educación</i> . Año 2007 (números 342-343-344 y extraordinario).....	501-520
---	---------

Recensiones y libros recibidos.....	523-541
--	----------------



Monográfico

De inmigrantes a minorías:
temas y problemas de la multiculturalidad

From Immigrant to Minority:
Themes and Problems in Multicultural Societies

Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de la multiculturalidad

Mariano Fernández Enguita y Eduardo Terrén

Universidad de Salamanca, Departamento de Sociología y comunicación. Salamanca, España.

Las viejas funciones de la escuela se ven hoy particularmente desafiadas por la llegada de la inmigración. No se trata en modo alguno de que ésta deba ser vista como algo perjudicial ni para la sociedad ni para el sistema educativo, como bien saben desde los gestores de la seguridad social, no hace mucho en bancarrota anunciada y hoy económicamente boyante, hasta tantos profesores que hace bien poco veían peligrar sus cotizadísimos puestos en el centro de las ciudades y ahora los tienen asegurados, pasando por los usuarios de servicios cuyo bajo precio se basa en los bajos salarios con que se retribuyen; todo ello gracias a la inmigración. Por lo demás, todavía está por descubrir, al menos para los autores de esta introducción y organizadores de este monográfico, por qué nacer en cualquier territorio, por ejemplo España, otorga más derecho al patrimonio territorial e histórico acumulado, al que para entonces no se ha añadido nada, que haber nacido fuera. Dicho en breve, las migraciones no son más que una de las formas posibles, pero necesarias y tan legítimas como cualquier otra, de resolver los desequilibrios entre las distribuciones de la población, de los recursos naturales y del patrimonio heredado que hoy laceran a la humanidad. No es sólo que las migraciones estén ahí para seguir, y los inmigrantes para quedarse, sino que así es como debe ser y haremos bien en aceptarlo, por más que hayamos de afrontarlo con notable prudencia y encauzarlo de manera que discurra en beneficio de todos, en vez de desembocar en conflictos.

Para la escuela y la sociedad, esto implica la necesidad de repensar el papel de aquélla en ésta, en particular sus funciones básicas de cohesión social, integración política y apoyo al desarrollo personal. Por cohesión social entendemos aquello que

permite mantenerse unida a una sociedad en otros aspectos dividida, lo que impide que se escinda una sociedad desigual, en particular el objetivo de que todos sus integrantes se consideren sujetos de derechos y obligaciones recíprocos, sin desentenderse de los demás ni sentirse abandonados por ellos. En una sociedad que, hasta donde alcanza la vista, va a seguir siendo desigual, es importante, sin embargo y por ello mismo, poner límites y reglas a esa desigualdad, ante todo estableciendo un suelo básico por debajo del cual nadie corra el riesgo de caer y también mecanismos de asignación que puedan ser considerados justos por todos, es decir, igualdad básica garantizada hasta un cierto punto e igualdad de oportunidades más allá del mismo. Este es un horizonte social viejo, alcanzado en una medida nada despreciable a través del estado social tras una larga historia de avances y retrocesos, oscilaciones y conflictos, pero que vuelve a alejarse con la incorporación de una población nueva más vulnerable por su condición de extranjería y, a menudo, por sus características económicas, sociales y culturales. Es fácil comprender el enorme papel de la escuela en este aspecto, tanto por su condición instrumental, en su función de cualificación profesional determinante de las ulteriores oportunidades laborales y vitales, cuanto en su condición expresiva, como experiencia y anticipo de lo que vendrá, primera ocasión para el alumno, más aún si inmigrante, de ver el trato que va a recibir en la sociedad de acogida.

Por integración política debemos entender la plena incorporación a la ciudadanía, y esto supone tanto una preparación suficiente para poder ejercerla de manera consciente, autónoma y activa como una reformulación de su contenido. En el primer aspecto, se refuerza la importancia de la escuela como primer y preferente instrumento de construcción y reconstrucción del demos, encargado de asimilar a todos en general y a los nuevos grupos de población en particular al modelo de convivencia democrático, con independencia del respeto a sus diferencias culturales, religiosas, etc. Si bien cabe suponer que niños y jóvenes autóctonos puedan asimilar, casi osmóticamente, en la familia y la comunidad inmediatas, al menos en parte y en consonancia con la educación escolar, lo que ya ha asimilado el grueso de la población adulta, los grupos de nueva incorporación se distribuyen entre toda una gama de posiciones, desde una modernidad mucho mejor asimilada por proceder de sociedades con mayor y mejor tradición liberal y democrática hasta una notable dificultad para aceptarla por provenir de culturas más tradicionales, autoritarias, teocráticas... En el segundo aspecto, si la ciudadanía, común a toda la sociedad, siempre debió deslindarse de la cultura, entendida aquí en sentido antropológico, como la particular cultura de un grupo -y, en este caso, dentro de un territorio compartido-, esto es doblemente cierto cuando, como sucede en España, tenemos por un lado un sistema educativo

lleno de adherencias confesionales, o sea sectarias, y de otro nuevos grupos que no participan de la tradición católica dominante ni de su visión de las relaciones entre religión y política.

Finalmente, el derecho a la autorrealización personal de cada niño, adolescente o joven, que abarca desde la protección de su autoestima hasta la ampliación de sus oportunidades de elegir, requiere una no siempre fácil combinación de reconocimiento de su pertenencia y de su singularidad, de su identidad colectiva y de su personalidad individual, de su particular cultura comunitaria como elemento constitutivo (el *etnos*) y su derecho a integrarse en la sociedad global (el *demos*) con independencia de cualquier adscripción, de su origen dado e innegable y de su destino abierto e irrenunciable. Éste es el difícil terreno en el que, a partir de una base multicultural, corresponde a la institución desarrollar un proyecto intercultural, de aceptación de la diversidad y (re)construcción de la comunidad al mismo tiempo.

Es bien sabido que el proyecto de la mayoría de los emigrantes tiene un carácter transitorio, coronado por el propósito de volver al lugar de origen, pero que también la mayoría de las veces deja paso al establecimiento definitivo en el lugar de destino por la frustración de las expectativas económicas, la degradación de las oportunidades en el lugar de origen o la resistencia de la segunda generación. Entonces sólo le quedan al inmigrante dos posibilidades: convertirse en ciudadano o convertirse en minoría; o, lo que es más probable, convertirse formalmente en lo primero y realmente en lo segundo. Los disturbios del Reino Unido en los ochenta o de Francia en 2005, por no mencionar sino los más sonados, o la simple constatación de la formación por doquier de *ghettos* y bolsas de pobreza claramente sobrepobladas por los hijos y nietos de los inmigrantes (aunque no por igual en todos los lugares de destino ni para todos los grupos de origen) deberían servirnos como advertencia más que suficiente de la importancia de actuar a tiempo, con un propósito claro y con políticas adecuadas y medios suficientes. No cabe duda de que ésta es una tarea de toda la sociedad, que no puede dejarse en exclusiva a la escuela, pero tampoco del papel protagonista de ésta en lo que atañe a las generaciones no adultas. De este papel singular de la escuela y de sus relaciones con las instituciones que la rodean es de lo que tratan las contribuciones recogidas en esta monografía.

Los trabajos reunidos en este monográfico dan cuenta de diversos aspectos del impacto de la inmigración sobre el sistema educativo y su práctica cotidiana. Obviamente, el repertorio de perspectivas y cuestiones abordadas no pretende agotar todas las dimensiones de un objeto tan poliédrico como el que aquí nos ocupa, pero sí dar cuenta de una buena parte de ellas desde una perspectiva interdisciplinar.

En primer lugar, Francisco Javier García Castaño, María Rubio y Ouafa Bouachra trazan una panorámica sobre lo investigado y publicado acerca de la presencia de los hijos de los inmigrantes en la escuela durante los últimos siete años, el período de mayor crecimiento de la población escolar extranjera registrado nunca en la historia de España. Su revisión de casi 300 publicaciones y más de 40 tesis se estructura en torno a varios ejes, analíticamente diferenciados pero íntimamente entremezclados en la práctica, como ellos mismos terminan por reconocer. Comienza por pasar revista a los estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos prestando una especial atención al dato de la concentración de alumnos extranjeros en determinados centros escolares. Los autores pasan después a ocuparse de los estudios que tratan de los programas de acogida y dispositivos de «atención especial» desarrollados en las diferentes autonomías y de los centrados en la enseñanza de las lenguas vehiculares y las llamadas «lenguas maternas». Por último, analizan los ya abundantes estudios centrados en las relaciones de las familias inmigrantes con la escuela y, a su vez, los muy pocos que analizan el rendimiento educativo del alumnado extranjero.

Estos ejes, en fin, son dimensiones de análisis del fenómeno que, según Miguel Ángel Alegre, suele ser presentado como un «problema de primer orden» en la agenda política y en el debate público generalizado. Efectivamente, según el autor, existen algunas variables que pueden incidir decisivamente en el rendimiento educativo diferencial del alumnado procedente de familias inmigrantes. Se tienen por tales: la edad de llegada e inicio de la escolarización; el conocimiento o no de la lengua autóctona; y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. No obstante, señala Alegre que el grado de especificidad y nivel de disociación que resulte de ello no resulta igualmente problemático en todos los casos, lo que obliga a su juicio a prestar atención a los factores de contexto e institucionales. Los primeros conducen a desarticular las explicaciones de corte cultural. En el fondo, habilidades, actitudes y expectativas de este alumnado que a menudo suelen atribuirse a «predisposiciones étnicas» acostumbra en muchos casos a relacionarse con el perfil social e instructivo de las familias inmigrantes. La toma en consideración de los segundos factores, los institucionales, ayuda a entender cómo la razón de que ciertas especificidades propias del proceso de escolarización del alumnado inmigrante se presenten como «problemáticas» radica en las características del propio sistema educativo, de sus redes escolares y de las diferentes políticas que intervienen en su escolarización. De la articulación de los efectos de las variables externas e internas se deriva un modelo de análisis que, si bien subraya la trascendencia de la variable composición

social y cultural de la escuela a la hora de potenciar o limitar determinados prácticas y aplicaciones pedagógicas y organizativas de mejora, no deja de lado factores institucionales como las políticas de distribución y acceso a los centros escolares.

Por su parte, Jurjo Torres analiza el asunto desde la relación entre la selección de los contenidos de la enseñanza y el fomento de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Parte de la idea de que las medidas de acogida de alumnado extranjero habitualmente aplicadas en los centros educativos son insuficientes si no van acompañadas de una reelaboración de los contenidos básicos que se enseñan. La cuestión subyacente a su perspectiva es de qué manera la transformación del currículum escolar puede hacer frente a la diversidad cultural que arrastra consigo la inmigración para que el reconocimiento de las peculiaridades de los diversos colectivos pueda avanzar hacia su menor discriminación. Para Torres la escuela puede y debe desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que legitiman la marginación de poblaciones como la inmigrante. En esa línea, una educación inclusiva como la que el autor defiende debe combatir estrategias curriculares discriminadoras que son analizadas por el autor, tales como la segregación, la exclusión, la desconexión, la tergiversación, la *psicologización*, el paternalismo, la infantilización, la extrañeza y el presentismo.

Directa o indirectamente, muchas de estas estrategias analizadas y criticadas por Torres guardan un cierto aire de familia con lo que constituye, precisamente, el caballo de batalla del trabajo de Adela Franzé. En él se aborda el papel asignado a la «cultura de origen» por parte del profesorado y su relación con las representaciones de la «integración» y los resultados escolares de los alumnos de origen extranjero. Su trabajo llama especialmente la atención sobre el desconocimiento que el profesorado tiene de la población inmigrante y sobre las falacias que soportan muchas de las preconiciones manejadas sobre los grupos minoritarios, una de las claves del modo peculiar de procesamiento de la diversidad con el que la escuela nos familiariza a través de fórmulas heredadas. Frente a ello, la apuesta antiesencialista de Franzé opta por comprender los procesos socioculturales «en acto» haciendo la investigación socioeducativa sensible a las disposiciones y saberes en estado práctico.

Los efectos de las fórmulas descontextualizadas y heredadas son especialmente relevantes en las representaciones de la relación entre las familias y la escuela, cuestión de la que se ocupa específicamente Jordi Garreta. Partiendo de la premisa –ampliamente consensuada– de que la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad es una de las claves para la mejora del rendimiento educativo del alumnado, su análisis de la participación escolar de los progenitores inmigrantes destaca (dentro de un contexto de

baja implicación general) la de las familias de origen inmigrante (menor todavía especialmente entre algunos colectivos). Como explicación de este hecho, más que recurrir a variables ligadas al origen, Garreta subraya la diversidad de formas de interacción escuela-familia y la influencia que tiene sobre ella la propia dinámica del centro. Sus diferentes modelos de la participación y prácticas de acogida conducen a diferentes estructuras de espirales positivas o negativas que parecen las responsables de que la distancia entre familias inmigrantes y escuela se acorte o se agrande.

Pero las distancias no sólo se dan (o pueden darse) extramuros de la escuela, sino también en su interior. Eso es lo que se analiza en el artículo de Mariano Fernández Enguita, José Manuel Gaete y Eduardo Terrén. En este trabajo se indaga en la realidad cotidiana de la integración escolar a través de una metodología basada en el análisis de redes, una perspectiva que ha ganado gran credibilidad en los últimos años y que todavía ha sido muy poco utilizada en la sociología de la educación intercultural. El punto de partida es que a partir del análisis del tipo de redes de interacción que alimentan en su vida cotidiana se puede ganar amplio conocimiento empírico del funcionamiento real de los patrones de integración entre alumnado nativo y no nativo. A partir de allí, Enguita, Gaete y Terrén centran su objetivo de investigación en describir la estructura de relaciones del alumnado no nativo en comparación con el nativo para analizar cómo funcionan sus respectivas redes de amistad y cooperación, qué tipos de vínculos y puentes se establecen en el interior de sus grupos y entre los grupos mismos, y si la endogamia o la exogamia hacen que el patrón de interacciones dominante se incline más hacia la inclusión o hacia la exclusión. Este enfoque ha permitido captar en qué medida y en qué casos determinados supuestos étnicos o raciales regulan las posibilidades del contacto intercultural cotidiano en la escuela. Los autores concluyen que, contra los esperados efectos igualadores que se le suponen a la vida escolar, el alumnado nativo y el no nativo disfrutan en realidad de recursos relacionales distintos, con posiciones sociométricas y patrones de endogamia/exogamia diferentes y con una permeabilidad más activa en el caso de los hijos de los inmigrantes y más pasiva en el caso de los autóctonos.

De los efectos de esas distancias que se producen en el entorno de la escuela y en su propio interior sobre la vida escolar del alumnado depende en parte que la trayectoria que los hijos de inmigrantes que salen del sistema describa un determinado tipo transición a la vida activa. Ésta es la cuestión de la que se ocupan Alberto Riesco y Concepción Carrasco en el artículo que cierra esta sección monográfica, al preguntarse hasta qué punto la escolarización puede contribuir a que el factor étnico se constituya en responsable de la producción de una juventud diferenciada. Parten del supuesto de

que la cualificación socialmente reconocida es un factor decisivo a la hora de definir trayectorias laborales y de movilidad. Y en ese sentido es especialmente relevante que la esperanza de vida escolar del alumnado procedente de familias inmigrantes sea más baja que la de los procedentes de familias autóctonas. De hecho, la tasa de actividad de los inmigrantes jóvenes es mayor y su emancipación económica es más precoz. Muy frecuentemente la reproducción de la familia inmigrante depende de la incorporación laboral de sus miembros en edad de trabajar y, en cualquier caso, con necesidad o sin ella, el trabajo ocupa un lugar central en los proyectos y expectativas familiares, lo que se traduce en una mayor disponibilidad para el empleo. Lo que los autores constatan es que su déficit de cualificación les hace acceder al mercado de trabajo bajo el paraguas que describen como una especie de «presente continuo» en el que las posibilidades de elección son menores. No obstante, el material empírico analizado en este trabajo permite descubrir igualmente en los jóvenes procedentes de familias inmigrantes un discurso atravesado por ideas de la responsabilidad y sacrificio, lo que debería ser tenido en cuenta por quienes los observan.

Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación¹

Immigrant Population and School in Spain: A Research Assessment

Francisco Javier García Castaño, María Rubio Gómez y Ouafa Bouachra

Universidad de Granada. Laboratorio de Estudios Interculturales. Granada, España

Resumen

El flujo de población trabajadora procedente de otros países ha generado cambios importantes en las organizaciones de las sociedades receptoras. Es así como han llegado a las escuelas niños y niñas inmigrantes extranjeros. Aunque estos «nuevos escolares» no constituyen el objetivo único de la «integración escolar» en términos de diversidad cultural, la verdad es que sólo en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad. En ese contexto se ha desarrollado en España desde 1990 una creciente producción científica pretendiendo explicar qué pasa con estos «nuevos escolares» cuando se incorporan a los centros educativos. El presente artículo es una revisión de esa literatura científica desde el año 2000 hasta ahora. Hemos organizado la literatura encontrada hasta la fecha en cinco campos: 1) estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros, 2) investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para

¹ Una primera versión de este trabajo, menos extensa, se presentó en el V Congreso sobre la Inmigración en España (Valencia, 21-24 de marzo de 2007). El texto forma parte de una reflexión más amplia dentro de los estudios de escolarización de población inmigrante extranjera que nosotros denominamos Alumnado de Nueva Incorporación y que difundimos en el portal Web ANI (<http://ldei.ugr.es/ani>). Todo ello se encuadra en el Proyecto de Excelencia de la Consejería de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Junta de Andalucía titulado «Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas» (P06-HUM2380) y en el proyecto I+D+i del Ministerio de Educación y Ciencias del Gobierno Español «Integración de escolares denominados inmigrantes» (SEJ2007-67155/SOCl). Agradecemos estas financiación y al citado Congreso la oportunidad de discutir nuestras ideas. Agradecemos a Nina Kréssova la lectura crítica de la presente versión.

estos «nuevos escolares», 3) estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas «lenguas maternas», 4) trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela, y 5) estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo. Concluimos con un conjunto de reflexiones que puedan orientar las líneas de investigación en este terreno en un futuro inmediato.

Palabras clave: población, inmigración extranjera, escuela, interculturalidad, multiculturalidad

Abstract

The flow of working population from other countries has given rise to relevant changes in the organization of receptor societies. That is the way how immigrant children have arrived to Spanish schools. Although these 'new students' are not the only objective of 'school integration' in terms of cultural diversity, the thing is that the intercultural discourse has emerged and grown around them. In this context, a growing scientific production has developed in Spain since 1990 with the aim of explaining what happens with these new students when they arrive at school.

This paper is a revision of that scientific literature from 2000 until present days. We have organized that literature in five different fields: 1) Studies with the objective of quantify the phenomenon in statistical terms and concerned with the concentration of these immigrant students in some schools; 2) researches which deal with the welcome programmes and special school measures for these new students; 3) studies which try to explain how languages are taught at school and the teaching and/or promotion of the different mother tongues; 4) researches about the relationship between family and school; 5) studies about the success or failure of these immigrant students in the school system. Finally, we present some reflections that may be useful for further research in this field in the next future.

Key Words: Foreign immigrant population, school, interculturality, multiculturality.

El crecimiento de la población inmigrante extranjera en España es ya indiscutible y junto con tal crecimiento el establecimiento de familias procedentes de otros países. Es así como han llegado a las escuelas niños y niñas inmigrantes extranjeros y en torno a ellos ha nacido y crecido el discurso de la interculturalidad que no deja de ser vista como algo problemático. Se dice que estos problemas surgen, entre otras razones, por la dificultad de la comunicación, dado que estos escolares aportan otras lenguas diferentes a la vehicular de la escuela. Sin embargo, tras el análisis de los supuestos

«problemas», se descubre que muchos de los «nuevos conflictos» ni son tan nuevos en esas mismas escuelas, ni tampoco para el conjunto de los escolares.

En ese contexto se ha desarrollado en España desde 1990 una creciente producción científica pretendiendo explicar qué pasa con estos «nuevos escolares» cuando se incorporan a los centros educativos. El presente artículo es una revisión de esa literatura científica desde el año 2000 hasta ahora². Hemos organizado la literatura encontrada hasta la fecha en cinco campos: 1) estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos y que nos hablan de la concentración de este tipo de escolares en algunos centros, 2) investigaciones que se centran en los programas de acogida y dispositivos especiales creados para estos «nuevos escolares», 3) estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las llamadas «lenguas maternas», 4) trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela, y 5) estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos escolares en el sistema educativo. Concluimos con un conjunto de reflexiones que puedan orientar las líneas de investigación en este terreno en un futuro inmediato.

Hemos manejado para el análisis que aquí presentamos el conjunto de publicaciones de que disponemos en el Centro de Documentación en Interculturalidad del Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada³. Sin duda es muy probable que ello resulte insuficiente y que algunos estudios o publicaciones que aquí no se citan deberían tener su espacio. Pedimos disculpas a los silenciados haciendo constar que no ha sido intencionado. De cualquier manera, indicamos que hemos manejado una base de datos con 272 referencias en castellano y catalán⁴ a las que debemos añadir una base de datos exclusiva para las tesis doctorales presentadas en diversas universidades españolas⁵.

De cualquier manera, no queremos comenzar sin aclarar que no se trata en este trabajo de producir un análisis bibliométrico sobre la producción científica en este terreno y tampoco realizamos la pertinente contextualización de la investigación

² Ya nos hemos ocupado en otro lugar de la literatura científica en España sobre este tema de fechas anteriores (García Castaño et al. 2000 y García Castaño y Pulido 1993). Más recientemente Terrén (2005) presenta un panorama de las relaciones entre inmigración y diversidad cultural en la sociología de la educación.

³ Dicho Centro de Documentación cuenta en la actualidad (septiembre de 2007) con los siguientes fondos: 2.577 monografías, 4.656 artículos de revistas, 1.821 documentos no publicados y 147 tesis doctorales (sólo de universidades del Estado español).

⁴ Agradeciendo especialmente la colaboración obtenida en el trabajo documental de Elisabeth Gómez, Emilia Barrio, Eva González, Juan de Dios López, Livia Jiménez, Maryam Mohebatzadi, Pepe Castilla, Rocío Peco, Toñi Olmos y Yanet Lorenzo, personal investigador del Laboratorio de Estudios Interculturales.

⁵ Hemos identificado en España un total de 271 tesis leídas desde 1990 hasta 2006. Ochenta tratan temas relacionadas con educación e inmigración y 71 de estas últimas se centran en espacios escolares. Nosotros hemos utilizado 44 de estas últimas.

científica y de su producción literaria en España. Nuestra humilde pretensión es sólo «organizar» este campo de estudio a partir de las temáticas más recurrentes en las publicaciones científicas en España que relacionan escuela e inmigración. Por esta misma razón, dejamos para otro momento el contextualizar este conjunto de investigaciones en los cambios sociales y culturales producidos en España, fruto entre otras razones de las nuevas dinámicas demográficas, y en especial los cambios en el sistema educativo.

Presencia y distribución del «nuevo alumnado» en las escuelas

Buena parte de las investigaciones y trabajos dedicados al «nuevo alumnado» comienzan destacando la presencia de población inmigrante extranjera en las escuelas y manifestando su relativo crecimiento en los últimos años, para posteriormente argumentar la necesidad del estudio de este colectivo en esos contextos. Sin embargo, carecemos, a nivel estatal de trabajos específicamente demográficos, en donde se analice la evolución, se contrasten los datos históricos y, sobre todo, se profundice críticamente en las fuentes utilizadas que den solidez al verdadero carácter del fenómeno.

De cualquier manera, el CIDE ha desarrollado en los últimos años algunas aproximaciones globales donde se presenta una visión panorámica del proceso de incorporación al Sistema Educativo Español del alumnado extranjero desde 1991 hasta 2001 (CIDE, 2002) y donde se muestra la evolución del alumnado extranjero en el sistema educativo español desde 1991 hasta 2003 (CIDE, 2003a; CIDE, 2003b). Más recientemente (CIDE, 2005) ha publicado un estudio basado en el informe comparado realizado por Eurydice que contiene algunas actualizaciones estadísticas del fenómeno a partir de la explotación de los datos del Ministerio de Educación y Ciencia.

Todo ello no hace sino indicarnos que el fenómeno está claramente percibido, y no sólo el de la presencia de población extranjera en España denominada «inmigrante», sino el de su presencia en la escuela. Como muestra de esta percepción puede citarse el hecho de que el propio Consejo Económico y Social del Reino de España en su informe anual de 2002 ofreciera información detallada sobre escolarización de alumnado extranjero en los distintos niveles educativos (Consejo Económico y Social, 2003), llegando a conclusiones muy claras sobre la importancia demográfica y socio-cultural del fenómeno: 1) disminución del alumnado autóctono y crecimiento del

alumnado extranjero, 2) importante presencia del alumnado extranjero en los niveles de educación obligatoria, 3) disminución del alumnado universitario en general y escasa presencia de los extranjeros, 4) mayor concentración del alumnado extranjero en la red pública.

Explotaciones más críticas de estos datos son las realizadas por el Colectivo IOÉ (2002a y 2000b), matizando los datos demográficos según género y haciéndonos ver cómo bajo ciertas etiquetas («extranjero») se ocultan otras situaciones. Nos advierte que al abusar de «enfoque no hacemos más que contribuir a la construcción social (etnocéntrica) de una entelequia -el «colectivo inmigrante»- que no existe más que en la visión uniformizadora de los autóctonos y de las instituciones estatales» (Colectivo IOÉ, 2002a, p. 47). Continúan diciendo que de mantenerse las actuales dinámicas demográficas y migratorias, la presencia de alumnado de origen extranjero puede constituir un paliativo a la disminución de matrículas de alumnado autóctono (Colectivo IOÉ, 2002a, p. 46), como también apuntan Pérez, Álvarez y Chuliá (2004). También son críticos con algunos análisis estadísticos y proponen alternativos los trabajos de Fernández Enguita (2003) y Carrasco (2003).

La presencia de los nuevos escolares en Comunidades Autónomas y sus provincias

En Andalucía, encontramos desde descripciones que realizan las propias autoridades educativas de la evolución del fenómeno (Martínez, 2002 y Bodas, 2003), hasta informes que destacan el crecimiento de dicha población, y la tendencia a seguir haciéndolo (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, 2001). Pero también en Andalucía existen estudios críticos y no sólo descriptivos, como la serie de trabajos de Capellán de Toro (2003) y de García Castaño et al. (2002a, 2002b y 2005). Ellos presentan de manera amplia los datos de evolución de la población extranjera inmigrante en Andalucía junto con la escolar⁶ y concluyen que «la categorización de los alumnos en función de su nacionalidad no sólo es un instrumento cuantificador de las diferencias sino que finalmente se convierte en el dispositivo discriminador de aquellos alumnos incluidos y excluidos en el ámbito de la denominada educación intercultural en las escuelas» (García Castaño et al, 2005, p. 40).

⁶ Una descripción igualmente crítica en Andalucía es la de Aparicio (2003).

En las provincias andaluzas tenemos los estudios de Jiménez Gámez (2002) en Cádiz, Marín Díaz (2006) en Córdoba, Pérez Sola (2006) en Jaén, Martín Rodríguez (2005) y Sánchez Núñez (2006) en Granada, y, por último, Ortiz Cobo (2006) en Almería⁷.

En Baleares, es el estudio de Vallespir y Morey (2004) el que presenta una descripción más detallada de la presencia de población inmigrante extranjera en el sistema educativo, en este caso comparándola con los datos del Censo de Población de 2001.

En Cataluña, destacamos los informes de Aja Fernández et al. (2001 y 2002) donde se presentan los datos⁸ correspondientes a la inmigración extranjera en los niveles educativos no universitarios, atendiendo a los países de procedencia y a la titularidad del centro escolar. Por provincias catalanas tenemos los estudios de Carrasco et al. (2000) en Barcelona⁹ y de Brunet et al. (2005) en Tarragona.

En Galicia es Goenechea (2001) quien nos describe la distribución y perfiles del alumnado extranjero escolarizado, destacando el hecho de que en la mayor parte de los centros gallegos no hay ningún alumno extranjero escolarizado, tan sólo se localizan en el 23,7% de todos los centros que componen el sistema educativo gallego.

En Madrid la descripción más importante la tenemos en García Fernández et al. (2002).

En Navarra es el estudio de Liberal y García (2003) el que nos caracteriza la población inmigrante extranjera en edad escolar con datos del lugar de procedencia, niveles educativos previos, lenguas que hablan, etc.

En Murcia, contamos con el estudio de Gómez (2003) donde se describe una caracterización cuantitativa del proceso de escolarización de alumnado inmigrante extranjero y su distribución territorial y con el estudio de Pelegrín García (2003).

Montes Pérez (2004) comenta el aumento de la población escolar inmigrante extranjera en Castilla y León, apuntando el desigual crecimiento según la provincia.

Por último, en el País Vasco es el trabajo de Etxeberria Balerdi (2002a y 2005) el que ofrece datos sobre el porcentaje de escolarización, lugar de origen, situación socioeconómica, cultura y lengua materna, y condiciones familiares, concluyendo con la referencia a la concentración de alumnado extranjero sobre todo en centros públicos.

⁷ Aporta una serie de datos demográficos, obtenidos de diversas fuentes, acerca de la población extranjera en general y en particular de la población escolar en Andalucía centrándose en la provincia de Almería.

⁸ Datos que deben complementarse con los de Carbonell et al. (2002) que denuncia la dificultad para obtener información fiable.

⁹ Las autoras hablan de tres características para referirse al fenómeno migratorio: la concentración de alumnado inmigrante extranjero en determinados centros, el surgimiento de un proceso de dualización del sistema escolar (alumnado inmigrante extranjero en centros públicos mientras el alumnado autóctono en centros privados o concertados) e invisibilización de otras minorías autóctonas (población gitana).

La reiterada llamada a la concentración del «nuevo alumnado» en las escuelas

El conjunto de los estudios ya reseñados coincide en la localización del alumnado inmigrante extranjero concentrado en determinados lugares: los centros públicos¹⁰. Dos son los tipos de explicaciones a esta concentración: los estudios que se inclinan por justificaciones culturalistas, incluyendo las religiosas y socioeconómicas¹¹, y otros que ven la causa de este fenómeno en la falta de recursos económicos de las familias de estos «nuevos escolares» para acudir a centros concertados. Aunque lo que todos los estudios reflejan es la dualización del sistema educativo obligatorio según titularidad del centro escolar, reflejado en la diversidad de nacionalidades en aquellos que identificamos como «públicos» y en la ausencia de tales nacionalidades en los llamados «privados-concertados».

A nivel estatal, el problema fue detectado hace algunos años si atendemos al Consejo Económico y Social en su Informe de 2001¹². En él se proponía, entre otras, las siguientes líneas de actuación para tratar el fenómeno descrito: 1) tomar medidas que evitasen la concentración, en determinados centros de la red pública, de alumnado calificado como de compensatoria educativa, 2) y diseñar mecanismos específicos para la reserva de plazas de este alumnado en la red de centros privada-concertada. Pero anteriormente diversos investigadores ya habían planteado el mismo problema. Aja (2000) señalaba esta concentración espacial de alumnos inmigrantes extranjeros en determinados centros educativos y en determinados barrios, así como la huida de alumnos autóctonos a escuelas «sin inmigrantes». El mismo autor explicaba que la

⁽¹⁰⁾ Muñoz López (2001) afirma que la escolarización de estos inmigrantes se efectúa normalmente en centros públicos localizados en el extrarradio o en zonas marginales y degradadas de las grandes urbes, en las que ya existían núcleos de población con dificultades, generalmente población gitana.

⁽¹¹⁾ Juliano (2002) apunta a la influencia de las circunstancias socioeconómicas de las familias de dicho alumnado a la hora de decidir el centro donde escolarizar a sus hijos e hijas: «... tienden a asistir a las escuelas de los barrios en que residen, y en virtud de sus escasos recursos económicos tienden a acumularse en zonas degradadas, con pocos servicios y alto nivel de conflictividad» (Juliano, 2002, p. 494).

⁽¹²⁾ Utilizando fuentes internacionales y nacionales Avilés Martínez (2003) también confirma esta «segregación escolar»: «En la actualidad es más patente una separación segregada del alumnado en dos redes, una pública gratuita, democrática en los accesos y elección del profesorado, abierta a todo el alumnado y con vocación de compensación de desigualdades; y otra privada concertada que no posee elementos democráticos en la elección de su profesorado, que cada vez más establece filtros de tipo económico y de ideario religioso para seleccionar al alumnado, y que tiene, en general, una clara vocación de educación de las elites» (Avilés Martínez, 2003, p. 197).

Pero el fenómeno de la concentración es confirmado en otras investigaciones más locales. Bruquetas Callejo (2004), observa de manera destacada la concentración de la población escolar extranjera en determinados centros públicos. Galvín (2003) también muestra el mismo dato preocupante de la concentración de la población escolar en centros públicos, a la vez que describe su heterogeneidad como grupo. Tomassini y Lecina (2004) apuntan la situación de segregación y guetización escolar en el que se encuentra la mayoría del alumnado extranjero.

desigual distribución viene motivada porque las Comunidades Autónomas¹³ no han desarrollado políticas públicas destinadas a prevenir la situación¹⁴. Apunta que la supuesta «libertad de elección de centro» está limitada en cierto sentido a criterios de planificación educativa y de educación compensatoria que fija la Administración autonómica (Aja, 2000, p. 72).

Por su parte, Sánchez Núñez (2006) pone de manifiesto una situación similar para el contexto andaluz y observa como esta distribución en centros públicos y privados también presenta diferencias según la procedencia del alumnado extranjero, algo que trata de explicar por motivos culturalistas (religión), aunque reconoce que no sirve para todo tipo de contextos tal explicación.

Pero la apreciación de dualización del sistema educativo no es exclusiva de los anteriores estudios mencionados. El Colectivo IOÉ (2002a) confirma que la tendencia de los autóctonos es «moverse» hacia los centros privados, mientras que la de los hijos de inmigrantes se dirige más hacia los de titularidad pública. Aspecto que le permite sentenciar a Fernández Enguita (2003) que la escuela estatal se va convirtiendo, con más prisas que pausas, en la escuela de los pobres. Y aclara cuál es el motivo y la necesidad de tal manera de proceder: la construcción de la diferencia pues «... donde ya no es posible diferenciarse verticalmente (...), se busca una diferenciación horizontal ...» (Fernández Enguita, 2003, p. 249).

La huida de las poblaciones autóctonas de los centros públicos donde se escolariza alumnado inmigrante, tiene mucho que ver con lo que Franzé (2003) llama visión «culturalista» de la inmigración; lo que hace que se conciba a los niños de origen inmigrante como portadores de una diferencia cultural atribuida a lo étnico, lo que los visibiliza como actores principales de las dificultades educativas dando lugar a que la composición étnica se haya convertido en un nuevo y poderoso indicador de calidad académica y de clima social de los centros educativos.

Aunque quizá este problema deba leerse con otro tipo de perspectiva. Un estudio de Aramburu (2005) sobre un barrio de Barcelona y su población extranjera nos pone sobre esta pista. Llega a la conclusión de que no hay en las estadísticas una correlación entre disminución autóctona y presencia inmigrante, aunque el argumento que circula en los medios de comunicación y entre padres y madres del distrito es otro: la imagen

¹³ Claret (2004) aclara que las concentraciones de alumnado extranjero en determinados centros, se consideraron un error por parte de la Administración educativa ya desde 1994, elaborándose en ese año una circular que consideraba desaconsejable un número de alumnado extranjero superior al 15%.

¹⁴ Blanco Puga (2002) también observa en estas concentraciones la falta de intervención por parte de las administraciones públicas a la hora de compensar esta distribución desigual.

del alumnado inmigrante como grupo que degrada la escuela asociándola al conflicto y la violencia. Todo ello explica la dualización de la que hemos hablado, más que el simple hecho de la presencia de población extranjera frente a población autóctona.

Esto no hace si no advertirnos de la necesidad de mirar el fenómeno en su complejidad y no sólo en su expresión de acontecimiento inmediato, sin dejar de reiterar lo que en apariencia se refleja como una «dualización del sistema escolar». En esta línea, Carrasco y Soto (2000) al analizar los discursos sobre la concentración escolar de estas poblaciones, denuncian cómo los medios de comunicación están interviniendo para crear falsas ideas sobre el fenómeno de la concentración asociando al alumno extranjero con la escuela pública y los guetos.

Se entenderá entonces la defensa de estudios micro de este fenómeno. En esta línea es necesario citar el trabajo de Carbonell, Simó y Tort (2005) que hacen un seguimiento del proceso de reparto del alumnado de origen inmigrante para así evitar la formación de guetos en Vic (Barcelona), mostrando las reacciones iniciales de rechazo y el éxito del proceso organizativo y del resultado pedagógico final.

De la acogida a la aparición de diferentes tipos de aulas especiales para atender al «nuevo alumnado»

Sobre el fenómeno de la «acogida» contamos con muchas propuestas de «cómo se debe hacer» y de «qué se hace», sin embargo, hay que destacar la escasez de análisis y estudios de tales dinámicas. A pesar de eso podemos realizar una serie de consideraciones sobre esta cuestión.

Essomba (2006) destaca una serie de aspectos que pueden determinar los procesos de acogida: la incorporación tardía, la lengua, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre cultura escolar y cultura familiar y el factor económico. A los que añade los condicionantes de la propia sociedad receptora, destacando el grado de apertura del centro al entorno y la actitud receptiva del conjunto de la comunidad educativa¹⁵.

¹⁵ Podemos encontrarnos con una cierta pluralidad en lo relativo a las recomendaciones para el diseño de planes de acogida. Desde las posturas que defienden que todo centro debe contar con un «plan de acogida para el alumnado recién llegado» (Molina, 2002), hasta la defensa de que se trata de un plan dentro de un programa más global de educación en valores (Cabrera, 2003). Muy similar a este último planteamiento es el de Martín y Perdiges, (2001) que desarrollan tres programas complementarios en la atención escolar a la población inmigrante extranjera: programa de acogida, programa de valores y programa de centros de interés interculturales.

Esta referencia a la comunidad educativa nos parece de especial importancia y son más autores quienes lo resaltan. Cabrera (2003) insiste en la implicación global de la comunidad educativa, esto es, el profesorado, las familias y al propio alumnado. En fin, una actitud hacia el proceso de acogida Montón (2002) que permita el reconocimiento de los derechos individuales y una práctica educativa que incluya también un compromiso de lucha contra la exclusión. Insisten en ello Garreta y Llevot (2004) cuando mencionan la importancia en los planes de acogida de la comunicación entre familia y escuela.

Algunos plantean estrategias de conexión entre comunidad (familia) y escuela. Miró (2003) defiende la creación de la figura del tutor de acogida (uno para cada ciclo), del compañero de acogida, y de la incorporación de la figura del mediador. Esta última, reclamada también por García Fernández (2002).

Pero el tema de la acogida tiene otras aristas. Navarro Sierra (2003) nos indica que la mayoría de los centros educativos no están preparados para que se produzca adecuadamente la acogida y en especial cuando se debe dar fuera de los plazos establecidos para la matriculación formal. Lo que pone de manifiesto la necesidad de otorgar cierta flexibilidad a la organización de los centros escolares y en concreto a los planes de acogida (idea compartida por Martínez, 2001; Navarro Barba, 2002; Fernández Enguita, 2001; Trujillo Sáez, 2004; Yanes Cabrera, 2002; Lombarte Bel y Nuri Serra, 2004 o Vallespir Soler, 2004).

Desgraciadamente no encontramos muchas referencias en los estudios consultados sobre el propio desarrollo de la «acogida». En este sentido, es decisiva la valoración que se hace de este «nuevo alumnado» para su ubicación en la estructura escolar. Son importantes no sólo los mecanismos que se despliegan en forma de instrumentos para tales valoraciones, sino también las propias concepciones que se tienen del otro, de sus conocimientos, aprendizajes y de sus posibles aportaciones a la realidad escolar en la que se incorpora (Paludárias, 2001). Así, este alumnado se ha convertido en el paradigma de la diversidad cultural, y las estrategias diseñadas y puestas en marcha por la escuela pueden definirse como estrategias de visibilización de la diversidad en términos de diferencia. Para García y Granados (2002), la creencia y la práctica de que ante la diversidad el tratamiento que debe seguir es el de la especificidad no hace sino abonar los criterios de exclusión por guetización simbólica y alimentar cierta xenofobia institucional hacia los extranjeros.

Aulas especiales para atender al «nuevo alumnado»

Los estudios en este terreno, aunque también escasos y en mucho casos descriptivos cuando no propositivos, se han detenido en especial en las críticas a la medida. Desde

quienes lo consideran una medida segregadora que en nada favorece la integración de los «nuevos escolares», hasta quienes entran en el conocimiento de su funcionamiento y cuestionan el tiempo de permanencia y la mayor o menor ausencia de contacto de estos escolares «especiales» con su aula de referencia a la que suele denominarse «aula normalizada».

Las dos modalidades más conocidas de «aulas especiales» para atender y acoger a alumnado inmigrante extranjero en la escuela son los Tallers d'Adaptació Escolar i Aprenentatges Instrumentals Bàsics (TAE) en Cataluña y las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía, aunque ya se han extendido por todo el Estado español las aulas «especiales» para este «nuevo alumnado» centradas en la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela.

Por suerte contamos ya con dos tesis doctorales que además de describir la experiencia hacen una cierta valoración de la misma. En el primer caso, Peralta (2000) refleja la realidad escolar del alumnado marroquí que asiste a un instituto de Enseñanza Secundaria y describe con detalle los TAE¹⁶. El estudio pone de relieve que la «escuela multicultural» es un *desideratum*. En el segundo caso, Ortiz (2005) describe las ATAL de la provincia de Almería¹⁷ destacando cómo la lengua, su promoción y uso son utilizados como sistema de discriminación, haciendo una valoración del discurso integrador que les rodea y las prácticas segregacionistas que pueden estar desarrollándose.

En alguna de las descripciones de estas aulas podemos encontrar su justificación. Pérez y Pomares (2002), explican que el motivo de estas aulas el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de los inmigrantes extranjeros¹⁸. Por ello existe quien las defiende (Feria, 2002) al argumentar que son nexos entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar. Pero lo que más abunda son los detractores de la medida por su carácter segregador. Quintana (2003) explica que lo deseable es que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria. Palaudárias (2001) y Carbonell et al. (2002) nos plantean el riesgo del aislamiento de este «nuevo alumnado». Tal aislamiento no hace sino influir en la dificultad para las relaciones entre autóctonos y «nuevos escolares». Bonal (2004) critica la medida al dificultar la

¹⁶ Otra descripción detallada de estas aulas especiales la encontramos en Roig Queralf y Chavarría Panisello (2003), aunque el actual Gobierno de la Generalitat de Cataluña ya ha sustituido estas aulas por un Programa de Cohesión Social.

¹⁷ De esta misma provincia tenemos una detallada descripción de estos dispositivos escolares denominados ATAL. Cara Rodríguez (2003) explica su funcionamiento, contexto, características y objetivo.

¹⁸ En esta línea, Montón Sales (2003) estudia los mecanismos de aprendizaje de la lengua y la adaptación de los contenidos curriculares para favorecer el paso del aula de acogida a la clase ordinaria.

socialización del alumnado inmigrante extranjero con sus compañeros de clase, como amplía Jiménez Gámez (2004) al entender que es a través de los compañeros como se aprende la lengua. Crítica compartida por Roca, Úcar y Massot (2002):

Las clases homogéneas de aprendizaje han de devenir sólo un mito si no queremos enviar hacia una activa discriminación amplios contingentes de nuestros adolescentes, entre ellos naturalmente, a la mayoría de alumnos inmigrantes y a la casi totalidad de estudiantes de incorporación tardía al sistema educativo (Roca Casas, Úcar y Massot, 2002, p. 254-255).

La(s) lengua(s) en la escuela

La llegada de alumnado extranjero inmigrante a las escuelas españolas que, mayoritariamente tiene lenguas familiares diferentes a la lengua vehicular de éstas, ha planteado nuevos retos y, obligado a cuestionar aspectos que aparentemente estaban «resueltos» en el sistema educativo español. En este marco multicultural, todavía se siguen apreciando resistencias a la aceptación de la heterogeneidad cultural, lingüística y de identidad. Así lo manifiesta Mar-Molinero (2001):

Casi siempre el sistema educativo estatal ha ignorado deliberadamente a sus minorías, como parte de una política explícita encaminada a la creación de naciones y de un interés por la unidad monocultural. (...) los niños pertenecientes a comunidades minoritarias ingresan en el sistema educativo y acaban siendo tratados como extraños debido al factor más obvio e inmediato que es la inhabilidad para poder utilizar su lengua materna y la necesidad de comunicarse en un idioma que desconocen (Mar-Molinero 2001, p. 80).

Para abordar esta diversidad lingüística, las diferentes comunidades autónomas han llevado a cabo diversas actuaciones dentro de programas llamados de «educación intercultural». La creación de «aulas especiales» ha sido la medida más generalizada. Esta cuestión, se recoge en la propia legislación educativa, donde se vincula el dominio de la lengua vehicular de la escuela con la integración social y cultural de este «nuevo» alumnado (Aguaded, 2005). Tarrés (2004) lo indica:

En definitiva, la Ley de Calidad de la educación sigue la pauta marcada por el Documento de Bases para una Ley de Calidad de la educación en el que, en sus superficiales referencias al fenómeno de la inmigración, afirmaba que «un primer paso imprescindible es reforzar el aprendizaje lingüístico, para facilitar en el menor tiempo posible que los niños en esas situaciones desarrollen adecuadamente su proceso educativo». Se observa, pues, que la voluntad declarada de integración de los inmigrantes en el sistema educativo pasa decididamente por el tema lingüístico (Tarrés, 2004, p. 7).

No falta investigaciones que ponen en duda tal relación, como Soto (2000), que cuestionan la creencia de que la distancia lingüística puede expresar el grado de dificultad para la integración. Pero el tema central que se aborda desde las investigaciones consultadas no es tanto el grado de integración relacionado con el dominio de la lengua, sino el de tratar de entender cómo se aprende la segunda lengua en la escuela y cuáles son los procesos que intervienen en dicho aprendizaje. Aunque se debe destacar que en esta posición de entender «cómo se aprende...» lo que muchos estudios detectan es la necesidad de vincular las enseñanzas a los contextos significativos de producción.

Actualmente las «aulas especiales» creadas para enseñar la lengua vehicular se centran en contenidos estrictamente lingüísticos, y este hecho, como comenta Carcedo (2000) no es suficiente, pues es necesario que el alumnado se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua. Además, es necesario considerar tres dimensiones que plantea Carrasco (2001a) para entender el funcionamiento y los resultados de los procesos de aprendizaje de la lengua vehicular por parte de la población inmigrante y de las minorías: la distancia lingüística, las jerarquías lingüísticas según la posición de cada grupo social y las situaciones de uso de las diversas lenguas. Siendo siempre conscientes, y como apunta Vila (2002), que la diversidad de situaciones con las que nos encontramos condicionan dichos procesos de enseñanza y aprendizaje.

... ni es igual haber nacido aquí que venir de fuera, es decir, estar en contacto con las lenguas de aquí desde que has nacido y encontrarte con esas lenguas en la escuela, que no haber tenido ningún contacto previo (Vila, 2002, citado en Morollón, 2002, p. 94).

Así, son muchos los estudios que destacan la importancia de prestar atención a cuestiones no estrictamente lingüísticas en el proceso de aprendizaje de una segun-

da lengua (Carrasco, 2001b), como son el reconocimiento de la diversidad en el aula, la atención a las relaciones que se establecen entre el alumnado o la valoración del bagaje lingüístico y cultural del alumnado extranjero¹⁹. Factores que, como afirma Vila (2000a y 2000b), aumentan su autoestima y facilitan su integración²⁰.

En el fondo estos estudios no hacen sino insistir sobre la necesidad de plantearse la posibilidad de una escuela multilingüe si se está dispuesto a reconocer una escuela multicultural. Es decir, reconocer la diversidad, valorar el capital cultural del que son portadores todo el alumnado y especialmente el procedente de la inmigración extranjera; pero esto sólo puede llevarse a cabo, como afirma Vila (2000b), modificando los prejuicios y los estereotipos relacionados con esta población.

La escuela se construye así como un espacio fundamental cuando se trata de fomentar una imagen positiva y una alta autoestima entre el alumnado inmigrante, por lo que es indispensable considerar sus diversas lenguas y hacerlas presentes en las aulas (Sierra y Lagasabaster, 2005). De esta forma, la influencia y los esfuerzos que realicen tanto el profesorado como el resto de profesionales implicados en la escuela para crear una atmósfera segura, de aceptación y motivación para los alumnos de minorías lingüísticas, contribuirá sin duda a su desarrollo lingüístico y a su integración (Martín, 2000). Y en la creación del escenario adecuado para tal aprendizaje de la segunda lengua el papel del profesorado será clave, y algunos denuncian el hecho de que éste desconozca las lenguas de los nuevos escolares (Vila, 2000b). En este sentido García Ortiz (2006) justifica, para el caso de alumnado marroquí, la importancia de este conocimiento lingüístico.

La preocupación por saber qué hacer no sólo con la lengua nueva que deben aprender estos escolares, sino también con las lenguas que ellos aportan, ha centrado otra parte de los estudios consultados²¹. Pero tampoco faltan trabajos dedicados mayoritariamente a las cuestiones que nosotros identificamos como pedagógicas y que sin

¹⁹ Parece claro que no debemos olvidar que en lo relativo al aprendizaje de una nueva lengua, no todo está en la escuela; según Siguán (2000) el desconocimiento de la lengua y de los contenidos escolares por parte de las familias del nuevo alumnado así como la situación socioeconómica en la que dicha población se encuentre, también influyen en los procesos de aprendizaje; algo que apoya Arenas (2002) de la siguiente manera: «... a menudo los alumnos inmigrados no llegan a conseguir una competencia lingüística con programas de inmersión en la lengua porque tienen un handicap: la marginación social» (Arenas, 2002, citado en Morollón, 2002: 98).

²⁰ Vila (2000a) afirma que si tenemos en cuenta que el aprendizaje de la lengua está en relación con la participación activa del aprendiz en las relaciones sociales con sus pares tanto en el ámbito escolar como extraescolar, cualquier política que promueva la segregación de este alumnado de las aulas ordinarias para cursar contenidos lingüísticos u otros al margen del resto del alumnado dificulta la posibilidad de su incorporación a la lengua de la escuela.

²¹ En este sentido resulta interesante mencionar la investigación de Broeder y Mijares (2003) en Madrid dentro de la European Cultural Foundation, con el objetivo principal de evaluar la vitalidad y el estatus de las lenguas utilizadas por los alumnos de origen inmigrante en las escuelas. Las autoras sugieren algunos principios para diseñar las políticas lingüísticas de las escuelas de educación primaria como introducir en el currículo el aprendizaje de tres lenguas para todo el alumnado o establecer programas nacionales de trabajo para las lenguas prioritarias con la intención de desarrollar tanto los currículos escolares, como los métodos de aprendizaje y los programas de formación del profesorado.

duda deben sumarse a lo planteado en este apartado. Son las referencias a las relaciones entre aprendizaje de la «nueva lengua» y momento de incorporación a la escuela del «nuevo alumnado». Y en este punto encontramos posturas contradictorias. Vila (2000a) considera que si el alumno se incorpora tardíamente al parvulario o a la etapa de educación primaria, las dificultades para aprender la lengua vehicular son menores que si se incorpora en la educación secundaria obligatoria; por el contrario, Maruny (2002) afirma que lo que realmente influye no es la etapa en la que se incorpora, sino el grado de escolarización previa.

Quizá el problema, no esté tanto en el dominio o no de la lengua vehicular ni en el momento de llegada, sino en las bases sobre las que se ha construido un sistema educativo -monolingüe y monocultural- que, planteando objetivos de etapa iguales para todo el alumnado²², pretende homogeneizar a una población cada más diversa en lo cultural y con ello en lo lingüístico.

Las otras lenguas, las de origen, en la escuela que recibe al nuevo alumnado

Dentro de la educación intercultural, los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) ocupan un papel importante. Aunque este tipo de programas se puso inicialmente en marcha por motivos relacionados con la idea del retorno de los inmigrantes extranjeros a sus países de origen, hoy este argumento se deja a un lado para enfatizar el valor y la importancia de la enseñanza de la lengua materna de este nuevo alumnado en la escuela de acogida con el fin de que no pierda su conexión con su cultura de origen. Sin entrar ahora en detalle sobre las razones que han movido a muchos países europeos a implantar dichos programas²³, hemos de constatar que en el caso español los programas más vertebrados son los de lengua y cultura portuguesa y los de lengua y cultura marroquí.

Sobre el programa ELCO marroquí, Laura Mijares es una de las investigadoras más preocupadas por el tema²⁴, así realiza una descripción detallada del mismo en Mijares

²² Vila (2000b), entiende que las dificultades se sitúan en los objetivos que se plantea de hecho el sistema educativo en cada etapa y no tanto en las posibles dificultades individuales.

²³ Como nos indica Mijares (2002), en el contexto europeo general el objetivo de la escuela consistió en elaborar una política educativa que conjugara dos aspectos distintos: ofrecer una educación que forme a ese alumnado para vivir en el país de destino pero también debía proveerles de las herramientas necesarias para poder reincorporarse en sus países de origen en caso de retorno. Es en este contexto cuando surge el programa ELCO, promovándose desde la Comunidad Europea la organización de distintos programas.

²⁴ No podemos olvidar las aportaciones en este campo de Adela Franzé, que, aunque en estudios anteriores, se presenta muy crítica con los programas ELCO. Véase Franzé y Damen (1999) y Franzé (1999).

(2004), estableciendo que la organización, gestión y presupuesto del programa dependen de Marruecos, lo cual indica que su existencia se fundamenta, sobre todo, en la relación diplomática entre España y Marruecos. Esta autora ha sido muy crítica con la puesta en práctica del programa ELCO marroquí, pues éste no enseña la lengua materna de los niños marroquíes (dialectos marroquíes y bereberes), sino el árabe estándar (Mijares, 2000). Además no existe un programa que defina los contenidos de la llamada «cultura marroquí» que ha de enseñarse.

Sobre el programa de lengua y cultura portuguesa contamos con la detallada descripción de Etxeberria Balerdi (2002b), el cual indica como aunque para la elaboración del programa se tuvieron en cuenta cinco criterios: principio de integración, educación para todos, educación bilingüe, incorporación al currículo y participación externa; en la práctica existen muchas carencias relacionadas con la poca implicación de los centros y la desvinculación de la comunidad educativa en estos programas.

Así, las valoraciones generales que existen sobre ambos programas coinciden en afirmar que en general estos han fracasado por diversos motivos. Uno de ellos, el más importante para Timaltine (2003), es que los países de acogida no supervisan los contenidos y didácticas de estos programas porque les resulta más cómodo y barato.

Familia vs. escuela: binomio de la integración

La relación familia-escuela es, según muchas de las investigaciones, uno de los factores más importantes en la integración escolar de este alumnado. Son varios los estudios que podemos mencionar para avalar inicialmente tal defensa: Madruga Torremocha (2002) habla de la familia como un factor más que influye en la integración²⁵; Aparicio y Veredas (2003) explican la influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero²⁶; Essomba (2006) defiende también la importancia de la familia en la escolarización de los hijos

⁽²⁵⁾ Madruga Torremocha (2002) concluye que entre los factores que más inciden en la integración de los niños extranjeros en el sistema educativo español son: el idioma, la nacionalidad o área de origen, los hábitos del país de origen, la familia y la relación que estos niños mantienen tanto con los niños autóctonos como con los profesores.

⁽²⁶⁾ Según Aparicio y Veredas (2003), esta influencia del entorno familiar en las condiciones de integración escolar de los menores de origen extranjero está condicionada por diferentes variables entre las que destacan: el nacimiento en España o emigración familiar, o la reagrupación del menor posterior a la emigración de los padres, nivel educativo de los progenitores, condiciones laborales y económicas de éstos, monoparentalidad de hecho y el carácter de las redes sociales de los padres.

e hijas de familias inmigrantes²⁷ y Comas y Coll (2002) apuntan que el papel de la escuela es fundamental en la integración del «nuevo alumnado», pero no por sí solo.

Relaciones y representaciones familiares desde la escuela

Algunos investigadores consideran que las familias inmigrantes son construidas desde la escuela, por el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas y la responsabilidad de los resultados que sus hijos e hijas obtienen en la escuela. Pàmies (2006), cuando analiza las ideas que tiene el profesorado de las familias marroquíes, encuentra que la mayor parte eran construidas desde el desinterés por la escolarización de sus hijos e hijas. De todas formas, la mayoría de los estudios se centra en la influencia que puede tener tal relación familia-escuela en el llamado éxito/fracaso de los «nuevos escolares» y, sobre todo, en los niveles de participación de las familias en la vida de la escuela.

En el primer aspecto -éxito/fracaso- ya nos recuerda Garreta cómo la propia legislación se hace eco de la importancia de tal relación familia-escuela y así, en la Resolución del 20 de mayo de 2001 que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de educación primaria y secundaria de Cataluña, se afirma que la colaboración y la participación de las familias es imprescindible para alcanzar unos mejores resultados educativos (Garreta, 2007). Como nos recuerda Regil (2001), se suele considerar esta falta de relación con las escuelas por parte de las familias como signo de desinterés por la educación de sus hijos, e insiste en cómo estas construcciones sirven para responsabilizar a los padres de los resultados académicos de sus hijos e hijas. Así, muchas veces se termina acusando a padres y madres del fracaso escolar de sus descendientes²⁸.

Pero no faltan miradas más complejas al fenómeno. Besalù (2003) considera que los factores familiares que contribuyen al éxito escolar de los hijos e hijas de familias inmigrantes son más o menos los mismos para los alumnos de origen autóctono:

Los factores familiares que más pueden contribuir al éxito escolar de sus hijos e hijas son esencialmente: el ofrecimiento de un entorno estable, ordenado y

⁽²⁷⁾ Essomba (2006) argumenta que la acogida de este alumnado no se debe realizar en función de ellos mismos como sujetos pertenecientes al centro escolar, sino considerando también el conjunto de contextos y sistemas en los cuales estos alumnos se desenvuelven. Eso significa tener en cuenta a sus familias, las entidades sociales del territorio, etc.

⁽²⁸⁾ Avilés nos recuerda que según el informe PISA el factor más determinante en las diferencias de los rendimientos de los jóvenes es su entorno socioeconómico (su «mochila familiar») (Avilés Martínez, 2003, p. 203).

afectuoso (...); una actitud positiva hacia la escuela, el profesorado y los aprendizajes escolares; unas expectativas realistas y optimistas a su vez a propósito del futuro personal y profesional de los hijos (...); y una actitud abierta hacia la sociedad de recepción, una disposición favorable al diálogo y al intercambio (Besalú, 2002a, p. 75).

El otro gran bloque de estudios tiene que ver con la participación de estas familias en la vida escolar. En este sentido, las familias inmigrantes tienen un protagonismo destacado en el discurso del profesorado, cuando hablamos del proceso de integración escolar de estos escolares. Para muchos profesores, según los estudios consultados, su participación en este proceso es vital, sin embargo, las relaciones entre estas familias y los centros escolares habitualmente no parecen ser tan fluidas²⁹.

Algunos estudios establecen diferencias de participación entre los padres inmigrantes según su nacionalidad, destacándose en casi todos ellos, las familias inmigrantes marroquíes como las que menos participan en las dinámicas escolares. Sin embargo, Regil (2001) apunta que la falta de implicación de algunas familias inmigrantes no se debe a su origen, sino a su situación de marginación. De hecho, esta falta de implicación se observa también entre familias autóctonas.

Desde las instituciones escolares se suele culpar exclusivamente de esta falta de participación e implicación a los padres y madres inmigrantes (Carrasco, 2003, p. 125). Pero algunas investigaciones muestran la otra cara de la moneda. Paludárias (2001) considera que la relación entre las familias y la escuela no es muy fluida algo que puede deberse a que las escuelas no están preparadas para establecer un diálogo con aquéllas.

El análisis de la participación de estas familias se hace más complejo. Soriano (2003) plantea que lo correcto es comparar participación de las poblaciones de inmigrantes con la participación de los padres y madres de los escolares autóctonos. En líneas generales parece que esta participación no difiere de la de los padres de los niños autóctonos, pero lo que sí cambia es la percepción que los profesores tienen de esta participación, como apunta García Ortiz (2006) los profesores consideran que los encuentros con las familias inmigrantes son poco fructíferos en comparación con los encuentros con los otros padres.

²⁹ No esta de más recordar aquí que cuando hablamos de participación de las familias en los centros escolares estamos hablando fundamentalmente de la participación de las madres de los escolares, tendencia que resulta mayor entre las poblaciones de inmigrantes extranjeros (Lanuza y Gortáez Díaz, 2005).

Analizando las razones de este bajo índice de participación en las familias inmigrantes, casi todas las investigaciones consultadas coinciden en apuntar la razón lingüística como la más importante y problemática. Una vez más, nos encontramos que las familias marroquíes son las que tienen más dificultades en este aspecto. Pero además de las razones lingüísticas, los estudios apuntan a otros factores: las circunstancias laborales, la desestructuración familiar, la concepción de la escuela como un lugar que les permite desentenderse por unas horas de los menores (Informe de la Defensora del Pueblo de Castilla La Mancha), la percepción que tienen las madres y los padres inmigrantes del hecho educativo, qué expectativas educativas y laborales tienen para sus hijas e hijos (Lanuza y Gortáez, 2005), la desinformación sobre el funcionamiento de los centros y el desconocimiento sobre la existencia y funciones de las AMPA (CEAPA, 2004).

Significados de las prácticas escolares y expectativas de las familias inmigrantes

La mayoría de las investigaciones apuntan que por lo general, las familias inmigrantes suelen valorar de forma positiva las escuelas y el trato recibido por el profesorado, al igual que las familias autóctonas (Besalú, 2003, Defensor del Pueblo 2003). Las diferencias en las expectativas las localizan Santos y Lorenzo (2004), en función de la variable nacionalidad. Según estos autores, los padres latinoamericanos consideran que el objetivo principal de la escuela es que sus hijos e hijas adquieran una cultura general y aprendan a cumplir con sus deberes. Por el contrario, las familias marroquíes creen que este cometido debe centrarse en preparar a los jóvenes para un empleo, sobre todo en el caso de los hijos.

En esta misma línea, García Fernández y Moreno (2000) también han constatado la existencia de bajas expectativas en las familias de determinadas procedencias, y señalan especialmente la procedencia marroquí. Sin embargo, otros estudios como el de Madruga (2002) defienden que aunque son los alumnos marroquíes los que más frecuentemente son citados por los profesores por su dificultad de continuar estudios no obligatorios, no hay que equiparar esta actitud con la cultura musulmana, pues la mayoría de estas familias son de baja extracción socioeconómica y educativa y las expectativas que tienen respecto a la educación de sus hijos son limitadas, como suele ocurrir con las familias en esta situación, independientemente de la cultura de origen.

Éxito y fracaso escolar: de los resultados que obtiene el nuevo alumnado en la escuela

Aunque en los últimos veinte años gran parte de la literatura científica sobre la presencia en la escuela de poblaciones migrantes hace alusión al éxito o fracaso de estos escolares, en España los estudios son todavía escasos como nos recuerdan Huguet y Navarro (2005). Los trabajos que hemos podido consultar nos hablan principalmente de las relaciones entre lo que aquí nosotros denominamos trayectorias y los contextos socioeconómicos de los escolares estudiados, los factores etnoculturales, los aspectos relacionados con la lengua y las condiciones de escolarización en los lugares de origen de aquellos escolares que proceden de una real migración.

Trayectorias escolares, contexto socioeconómico y lugar de origen

No son pocos los que coinciden en advertir que no es un problema de «los inmigrantes» o de sus hijos e hijas, sino más bien de la situación socioeconómica desigual en la que se encuentran los grupos minoritarios excluidos, entre los que se encuentran algunas poblaciones inmigrantes. Carrasco (2004) expone el modelo presentado por Ogbu, al que complementa con aportaciones críticas de otros autores como Gibson –sobre el concepto de acomodación asimilación– y Suárez Orozco –sobre la motivación del alumnado–, tratando de plantear una alternativa a explicaciones sobre el rendimiento escolar deficitario de alumnos que forman parte de grupos minoritarios, centradas en causas psicologizantes y en hipótesis culturalistas «... que camuflan las bases reales del problema» (Carrasco 2004, p. 45).

Una versión que en parte completa la anterior es la de aquellos que no encuentran elementos étnicos en las explicaciones de las trayectorias de los «nuevos escolares». En este sentido, Franzé (2000) hace referencia a la desigualdad en las oportunidades educativas, estudiando la importancia que se le atribuye a los factores etnoculturales en los procesos de escolarización³⁰. Así, muchos de los obstáculos educativos que encuentra el alumnado inmigrante trascienden ampliamente la cuestión del «origen».

Este conjunto de estudios no hace sino mostrar lo crítico del proceder cuando asociamos el llamado éxito/fracaso escolar con la nacionalidad de los escolares o la

³⁰ Idea que comparte Navarro Sierra (2003) al afirmar que el hecho de ser extranjero o de otra cultura no genera automáticamente desigualdad ni déficit escolar.

nacionalidad de sus padres (a eso que algunos llaman «su origen»). Resulta ilustrativo que algunos estudios nos muestren los peligros de tal proceder, como Massot (2001) y Fernández Enguita (2007), el cual indica que en la escuela se practica un claro «nacionalismo metodológico», que tiende a homogeneizar, clasificar y actuar con el alumnado según su nacionalidad o procedencia étnica.

Y es que, como nos recuerda Lovelace (2002), no todo está en la escuela. La autora entiende que la escuela es una parte muy pequeña de la sociedad y es ésta la que determina el éxito o fracaso del mencionado alumnado. Afirma que la correlación entre éxito (entendido como inserción laboral y en la ciudadanía) y entramado familiar de cada sujeto es absoluta, mientras que la influencia del centro educativo en la vida futura es mínima. Es en esta variable en la que encontramos un gran acuerdo explicativo, pues todos los estudios encontrados hacen referencia a las necesarias relaciones entre la escuela y la familia y la influencia de estas en los procesos educativos.

Una línea particular de esta relación entre familia y fracaso de los escolares la encontramos en los estudios que tratan de comparar las trayectorias escolares seguidas por los padres y madres y las seguidas por sus hijos e hijas. Así lo hace Aparicio (2004) y nos indica que los hijos de inmigrantes marroquíes y dominicanos no superan en su mayoría el nivel de estudios correspondientes a la escolaridad obligatoria. Pero, mientras que para los primeros, ello supone un avance considerable sobre el nivel alcanzado por sus padres; en el de los segundos, supone para la mayoría un estancamiento y, para una proporción significativa, un retroceso. Por otro lado, si lo comparamos con los jóvenes españoles vemos que en su mayoría tienden a superar con creces el nivel de educación alcanzado por sus padres. Ello implicaría que los hijos de los inmigrantes no estarían accediendo al sistema educativo de la misma forma que los nativos de su misma edad.

De nuevo la lengua para explicar el fracaso...

A pesar de las menciones ya realizadas en este mismo trabajo sobre el valor e importancia de la lengua vehicular de la escuela en la marcha de los escolares inmigrantes extranjeros, debemos comentar la existencia de algunos estudios que tratan de demostrar la relación entre esta lengua y el fracaso escolar.

Un estudio de Bullejos de la Higuera (2002) insiste sobre esta relación y argumenta que las causas más significativas del «fracaso escolar» de los estudiantes arábofonos de la ciudad de Ceuta radican en la lengua materna del mismo, sanciona en el siguiente sentido.

Afortunadamente ya existen algunos estudios que comienzan a ofrecer evidencias empíricas de que el dominio de la lengua a la hora de explicar el rendimiento escolar no es un factor determinante –o por lo menos no el único, ni el más importante. Así, Fernández Sierra y Sánchez Moran (2003) en un estudio sobre la problemática didáctica que la escolarización del alumnado inmigrante lleva consigo en la provincia de Almería, dejan constancia de que el único problema didáctico no es el idioma (o el desconocimiento de éste), ya que si la cuestión se reduce solamente al idioma, se están obviando otros aspectos y factores de similar importancia para la adecuada escolarización de este alumnado: la existencia de un currículo hegemónico, el ambiente familiar, los estados de desarraigo personales y colectivos-familiares o las posibilidades de innovaciones pedagógicas.

Fracaso escolar: explicaciones multi causales

Aclaraciones más críticas de este fenómeno tratan de buscar explicaciones multicausales³¹. En esta línea argumental, las variables que hemos ido mencionando hasta ahora –lengua, retraso curricular y factores etnoculturales– son cuestionadas por Carabaña (2007). Indica que el alumnado inmigrante puede tener tres tipos de dificultades: la lengua, que se supera en unos meses; el nivel de llegada, que se supera según los alumnos con los mismos problemas que el retraso escolar de los autóctonos y la distancia cultural, sobre la que afirma que es irrelevante en la infancia, aunque puede surgir en la adolescencia. Este autor analiza los informes PISA (2000, 2003 y 2005) y comenta para el caso de España, que los inmigrantes, cuya lengua materna es el castellano, aprenden menos que aquellos cuya lengua materna no es el castellano, con independencia del nivel cultural de los padres, así pues esta diversidad significa que las explicaciones que se centran en la lengua y el tiempo de estancia no se pueden generalizar. Y lleva a buscar las razones de las diferencias en los países de destino: políticas de acogida, sistemas comprensivos o diferenciados, etc. Así contamos con una variable nueva, que el autor construye a partir de los datos de PISA 2005, y es la importancia del país de origen, más que el país de destino.

Son más los estudios que buscan modelos multicausales para las explicaciones del éxito/fracaso de estos escolares, pero algunos añaden nuevas variables que no habíamos

³¹ El fenómeno del éxito o fracaso escolar no puede reducirse a una sola variable, nos explica Escudero Muñoz: «... el fenómeno que estamos considerando no consiste en manifestaciones o procesos simples, ni es atribuible a factores, estructuras o dinámicas únicas y aisladas» (Escudero Muñoz, 2005, p. 14).

comentado con detalle hasta ahora. Es el Colectivo IOÉ (2003) el que concluye en su estudio sobre la distribución y trayectorias escolares diferenciadas, que los propios encuestados explican el fracaso escolar por los problemas de incorporación tardía en la escuela española, por la diferencia de nivel académico entre el sistema educativo español y el del país de origen; por los problemas idiomáticos, de comprensión y lenguaje y por la falta de cualidades o disposición del propio alumnado³². Entendiendo, al igual que Carabaña (2007), que el alumnado de origen inmigrante comparte muchas de las condiciones que determinan el éxito o fracaso escolar en el alumnado autóctono.

Pero existen otros estudios que basándose en evidencias empíricas, restan importancia a este factor. Pamiés (2006) comenta que los resultados académicos de los escolares de familias inmigradas marroquíes no derivan de forma necesaria del tiempo de permanencia en el sistema educativo, ni de un mayor dominio de la lengua de uso escolar, ni tampoco del momento de incorporación a la escuela. Esto vendría a contradecir algunas de las investigaciones -aparte de las ya mencionadas- que en España apuntan que el éxito es menor cuanto más tardía es la incorporación al sistema educativo (Ajá, 2000; Siguan, 2000; Roig Queralt y Chavarría Panisello, 2003; Roca Casas et al., 2002; Batllor, 2003 y Valverde Serrano et al., 2005)

Uno de los trabajos más completos por su explicación multicausal del éxito y fracaso de estos escolares inmigrantes extranjeros, es el realizado por Besalú et al. (2003). Se trata de un estudio sobre el alumnado de origen africano en las escuelas de Girona durante el período comprendido entre 1998 y 2001 con el fin de obtener información sobre su éxito y fracaso escolar. Concluyen que son varios los aspectos que pueden estar incidiendo en el mismo (relacionados además con la integración): el *contexto sociocomunitario*, el *contexto familiar*, el *contexto escolar* y el *propio alumno o alumna*.

A estas variables que permiten la explicación multicausal de la que hemos hablado podemos añadir algunas otras que son mencionadas individualmente en algunos estudios. No podemos dejar de mencionar al menos las referencias al grupo de iguales que nos hace Terrén (2004) en relación con el éxito/fracaso y las referencias al género como otro factor a tener presente en este tipo de estudios³³.

³² Escadell (2002, p. 49) confirma que «la incorporación temprana al sistema escolar, mejor desde el parvulario, ayuda a que no existan diferencias notables con los alumnos autóctonos».

³³ Carrasco (2001, p. 13-14) dice que «... el aparente bajo rendimiento de alguna de estas niñas-adolescentes de origen inmigrante y/o de minorías étnicas es susceptible de presentar explicaciones inadvertidas». Por su parte, Goenechea (2005) concluye que el género se revela como una variable muy importante en el análisis de la integración y el éxito escolar de los alumnos extranjeros. Por último, para Pamiés (2006) la variable género -referida solo a las «chicas»- no parece tener incidencia sobre el abandono escolar.

Consideraciones finales

Por lo expuesto parece fácil detectar que los diferentes temas de la relación entre inmigración y escuela se entrelazaban. Las conexiones entre unas y otras temáticas están aseguradas. Aunque esto no resulte nuevo en ciencias sociales, no debemos seguir produciendo conocimiento sobre la escolarización de la población inmigrante extranjera sin una visión holística. Y en este sentido debemos empezar por ser conscientes de que el contexto resulta esencial en el entendimiento del fenómeno y de ello deberían dar cuenta algunos discursos más pedagógicos que siguen empeñados en querer entender la escuela tan sólo con miradas desde dentro. No se trata de abandonar la escuela, sino de situarla en su contexto para entenderla.

En esta línea y aún dentro de la escuela, debemos convencernos de que construir el contexto escolar significa entre otras cosas, que el alumnado inmigrante extranjero en la escuela es, en primer lugar, alumnado, y ello obliga a que los estudios con aquel colectivo incluyan a este último. Dicho de otra manera, los sujetos con los que tenemos que estudiar los fenómenos que son de nuestro interés son, entre otros, el conjunto del alumnado y no sólo aquellos a los que desde la investigación hemos etiquetado como «nuevo alumnado». Así comprenderemos mejor el conjunto de la escuela y los fenómenos asociados a ella y podremos comprobar en qué medida nuestras explicaciones sobre estos «nuevos escolares» son aplicables también a los escolares autóctonos. Además de no esencializar al otro logramos desentrañar aspectos tan importantes como saber que parte de las desigualdades son fruto de la pertenencia llamada étnica y que parte son fruto de las condiciones socioeconómicas. Si además, situamos a estos escolares en sus contextos sociales de grupos de edad –infancia y juventud– estaremos contribuyendo a conectar mejor las explicaciones de los fenómenos escolares con las relaciones socioculturales.

No estamos sino indicando que algunos de los llamados problemas en la escolarización de la población inmigrante extranjera son realmente problemas de la escolarización en general, sin apellidos. Son problemas que tiene y tenía la escuela y que ahora podemos caer en el error de culpar a estos «nuevos escolares» de tales dificultades propias de la institución. La solución para la investigación es relativamente fácil. La mirada indagadora debe poner el foco en la construcción de las diferencias y su vertebración en desigualdades, para lo que podemos hacernos acompañar de las poblaciones migrantes en la escuela por lo que tienen, para España, de novedoso, pero sin perder de vista el conjunto de la comunidad.

En este sentido, debemos ser prudentes con las miradas a estos escolares seleccionados a partir de la nacionalidad. No debemos renunciar a ese tipo de estudios siempre que

lo hagamos como un recurso metodológico y no como una variable diferenciadora que puede explicarnos las desigualdades. Decir que los latinoamericanos son mejores en..., o que los marroquíes tienen problemas con..., o que a «los del Este» se les da mejor..., es de nuevo una forma esencializada de construir la diferencia que parte de enormes dosis de prejuicios y estereotipos que no debemos permitir en la investigación. Por tanto, es necesario revisar desde la construcción de las propias categorías nacionales, hasta los procedimientos seguidos a la hora de elaborar dichas afirmaciones.

Aunque lo anterior ya anunciaba nuestra salida de la escuela, debemos escenificarlo aún más con algunas reflexiones que permitan demostrar que sólo de esta manera entenderemos la escuela. La escuela tiene que salir de la escuela si quiere entender la escuela. Una primera aproximación a esta cuestión la encontraremos en la necesidad de mejorar los estudios estadísticos que sobre el fenómeno se han realizado hasta la fecha. Además de no reducir nuestras fuentes a las administraciones educativas –fuentes con las que debemos ser más críticos y lo seríamos si conociéramos cómo se construyen los datos desde tales instancias–, debemos pensar que el fenómeno para ser mostrado en términos cuantitativos requiere una inequívoca visión demográfica. Ello nos obligará a acudir a otras fuentes que en la actualidad no son de difícil acceso –nos referimos especialmente a los institutos de estadística– y en especial a instrumentos como el Padrón Municipal, la Encuesta de Migraciones a partir de la Encuesta de Población Activa, las actualizaciones del censo de población, o los datos de reagrupación familiar. Siguiendo este proceder podremos iniciar la explicación, entre otras cosas, de las concentraciones escolares. Para ello debemos utilizar los instrumentos antes enunciados para obtener información que podamos comparar con los datos escolares, pero, sobre todo, debemos «acotar» pequeños territorios que nos permitan observar las dinámicas de escolarización en dichos nichos. Se suelen dar explicaciones poco comprobadas de que las concentraciones son «naturales» por llevar los migrantes a sus hijos e hijas a los centros escolares de los barrios donde viven, pero los datos anuncian que tales migrantes viven en muchos barrios y no sólo en uno y que en tales barrios existe no poca diversidad de centros públicos, concertados y, a veces, hasta centros privados.

Una última referencia insiste en esta necesidad original de construir contextos y hacerlo colocando a la escuela no en el lugar principal, sino en el lugar de las visiones holísticas ya reclamadas. La lengua se ha convertido en el argumento profesional y político para desplegar todo tipo de medidas de atención a estos «nuevos escolares». Las medidas son relativamente recientes, pero deberíamos estar en disposición

de saber qué tipo de trayectorias escolares han seguido aquellos niños y niñas que han pasado por esos dispositivos específicos contruidos para su atención en la tarea del aprendizaje de la lengua vehicular. No nos interesa sólo si han tenido éxito o no en la escuela, nos interesa además saber qué caminos han recorrido, aunque su futuro no pase por las aulas universitarias. Pero centrados en los asuntos de la lengua, debemos ser conscientes, en primer lugar, que no podemos investigar tan sólo el grado de adquisición de la «nueva lengua» para el «nuevo escolar», sino también el grado de desenvolvimiento en su lengua, y, en segundo lugar, que la lengua al ser el instrumento de comunicación es desplegada en diversos contextos de interacción y de múltiples maneras. Ello de nuevo nos tiene que sacar del espacio escolar, con objeto de saber cuáles son las dinámicas de estos escolares con la lengua, con las lenguas, en sus múltiples escenarios de interacción.

Referencias bibliográficas

- AGUADED, E. M. (2005). *Diagnóstico basado en el currículum intercultural de aulas multiculturales en educación obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- AJA, E. (2000): La regulación de la educación de los inmigrantes (68-98). En E. AJA et al. *La inmigración extranjera en España, los retos educativos*. Barcelona: Fundación «La Caixa».
- AJA, E. Y ORIOL, O. (Dir.) (2000). *Anuari de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- (2001). *Anuari de la immigració a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterránea.
- AJA, E. Y LARIOS, M.J. (2002). El derecho a la educación de los inmigrantes. Aspectos jurídicos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 24-26.
- APARICIO, R. (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados en Andalucía*. Informe Anual realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones.
- APARICIO, R. Y VEREDAS, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.
- ARAMBURU, M. (2005). *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- AVILÉS MARTÍNEZ, J. M. (2003). *Segregación escolar (196-204). SOS Racismo. Informe Anual 2000 sobre el racismo en el Estado español*. Barcelona: Icaria.

- BATLLOR, C. (2003). El aula de incorporación tardía en el IES Palamós. Una experiencia para atender al alumnado inmigrante. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 62-66.
- BESALÚ, X. (2002a). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- (2002b). Éxito y fracaso escolar en los alumnos diferentes. El alumnado de origen africano en Girona. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 72-76.
- BESALÚ, X. et al. (2004). *Los procesos de escolarización de los alumnos de origen africano en Cataluña. Un estudio de casos*. En F. J. GARCÍA Y C. MURIAL (Eds.), *La inmigración extranjera en España. Contextos y alternativas*. Granada: Universidad de Granada.
- BLANCO PUGA, M. R. (2002). *Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas*. En C. CLAVIJO Y M. AGUIRRE (eds.), *Políticas sociales y estado de bienestar en España: Las migraciones (307-343)*. Madrid: Fundación Hogar del empleado.
- BODAS, E. (2003). *Las políticas de las comunidades autónomas en materia de inmigración y minorías culturales. El modelo de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. En M.A. ESSOMBA (Coord.), *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido (110-122)*. Madrid: CISSPRAXIS, S.A.
- BONAL, X. (2004). Escola. La inmigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. *Debats*, 3, 7-17.
- BROEDER, P. Y MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: Comunidad de Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- BRUNET, I., PASTOR, I. Y BELZUNEGUI, A. (2005). *El calidoscopi de la immigració. La inserció educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona: Portic.
- BULLEJOS DE LA HIGUERA, J. (2002). *Algunas reflexiones sobre el rendimiento escolar de los estudiantes araboparlantes en Ceuta y su comparación con los marroquíes de la misma lengua que estudian en los centros españoles de Marruecos*. En F. HERRERA CLAVERO et al., *Inmigración, interculturalidad y convivencia (213-220)*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- CABRERA, A. (2003). *Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería)*. Almería, Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Asesor de Educación Intercultural. Material Multicopiado.
- CARA RODRÍGUEZ, J. F. (2003). *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Almería: Delegación Provincial, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Material multicopiado.

- CARABAÑA, J. (2004). La inmigración y la escuela. *Economistas*, 99, 62-73.
- (2006). *Los alumnos inmigrantes en la escuela española*. En E. AJA y J. ARANGO (Eds.), *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)* (pp. 275-299). Barcelona: Fundación CIDOB.
- (2007). *El aprendizaje de los alumnos inmigrantes*. Ponencia del Curso La escolarización de los inmigrantes. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6-10 agosto (en papel).
- CARBONELL, J., SIMÓ, N. Y TORT, A. (2002). L'escolarització dels infants immigrants. En CARBONELL et al., *Magribins a les aules. El model de Vic a debat* (37-44). Universidad de Vic: Eumo Editorial.
- (2005). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: EUMO-Octaedro
- CARBONELL, F. (2000). *Desigualdad social, diversidad cultural y educación*. En E. AJA, et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (99-118). Barcelona: Fundación «La Caixa».
- CARRASCO, S. (2001a). Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas*, 14, 50-66.
- (2001b). La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 29-40.
- (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- (2004). Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo OGBU y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*, 11, 40-68.
- CARRASCO, S. Y SOTO, P. (2000). Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- CIDE (2002). *Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001)*. Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.
- (2003a). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002). *Boletín de Temas Educativos*, 11.
- (2003b). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003). *Boletín de Temas Educativos*, 12.
- (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones

- CLARET, A. (Dir.) (2004). *Gestionar la diversidad. Reflexiones y experiencias sobre las políticas de inmigración en Cataluña 2001-2003*. Barcelona: Instituto Europeo del Mediterráneo.
- COLECTIVO IOÉ (2002a). *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- (2002b). *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- COMAS, M. Y COLL, G. (2002). *Política escolar respecto la inmigración. Primer taller Cívico de Ciutadans pel Canvi*. Barcelona: Ciutadans pel Canvi.
- CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL (2001). *La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social*. Madrid: CES.
- (2003). *España 2002, economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral*. Madrid: CES.
- ESCUDERO, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9,1, 1-24.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- ETXEBERRIA, F. (2002a). *Educación con alumnos inmigrantes*. En F. ETXEBERRIA, Sociedad multicultural y Educación (123-155). Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- (2002b). *Programa de lengua y cultura portuguesa*. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO DE ANDALUCÍA (2001). *Plan Específico de atención al alumnado inmigrante*. Libro blanco por la igualdad en la educación (13-26). Sevilla: CCOO.
- FERIA, A. (2002). Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 56-60.
- FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2001). La educación intercultural en la sociedad multicultural. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 6, 3-7.
- (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238-261.
- (2007). *Escolarización de los inmigrantes, ciudadanía y cohesión social*. Ponencia del Curso «La escolarización de los inmigrantes». Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6-10 agosto.

- FERNÁNDEZ SIERRA, J. Y SÁNCHEZ MORÁN, M. S. (2003). *Acción didáctica del profesorado andaluz con hijos e hijas de inmigrantes*. En J. C. ANDREO (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía* (125-140). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- FRANZÉ MUDANÓ, A. (2000). Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. *Revista de Estudios de Juventud*, 67-73.
- (2003a). *Inmigración y escuela: algunas reflexiones teórico-metodológicas para su estudio*. En F. J. GARCÍA CASTAÑO Y C. MURIAL (eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas* (591-599). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- (2003b). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: CES de Madrid.
- FULLANA, J., BESALÚ, X. Y VILÁ, M. (2003). *Alumnes d'origen Àfrica a l'escola*. Gerona: CCG Editins.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y PULIDO, R. (1993). Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4, 3, 67-80.
- GARCÍA CASTAÑO, F. et al. (2000). *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía.
- (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En J. VERA VILA (Coord.), *Educación Intercultural: diversidad e inmigración* (17-50). Madrid: Fundación Santa María.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y CAPELLÁN DE TORO, L. (2002a). *De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural*. En L. SERRA SALOMÓN, *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía* (211-231). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- (2002b). De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: el caso de Andalucía. *Portularia*, 2, 169-194.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. Y GRANADOS, A. (2002). *¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? (discursos, programas, educación, diseños de intervención...)*. *El caso de la atención a los inmigrantes extranjeros*. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (2002). *Los hijos de inmigrantes en la escuela madrileña*. En F. HERRERA CLAVERO et al., *Inmigración, interculturalidad y convivencia* (377-386). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y MORENO HERRERO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CES de Madrid.
- GARCÍA ORTIZ, P. (2006). *Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí*. En H. NOUAOURI, y F. MOSCOSO GARCÍA, Actas del I Congreso Árabe-Marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- GARRETA, J. (2000) (2007). *Las relaciones entre las familias inmigrantes y la escuela*. Ponencia del Curso La escolarización de los inmigrantes. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6 -10 agosto.
- GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2004). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Ministerio de Educación.
- GOENECHEA, C. (2001). Estudio descriptivo del alumnado extranjero en Galicia. *Revista Migraciones*, 10, 135-159.
- (2004). *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- (2005). Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación*, 16, 1, 151-168.
- GÓMEZ, J. M. (2003). Inmigración y escolarización en la región de Murcia. *Papeles de Geografía*, 37, 105-134.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (2002). Panorama de la educación en la España de los cambios. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 100, 185-229.
- HUGUET CANALÍS, A., y NAVARRO SIERRA, J. L. (2005). *Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración*. En D. LASAGABASTER Y J. M., SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (53-74). Barcelona: Horsori Editorial.
- JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2002). *Multiculturalidad y educación: escenarios de investigación y acción en la provincia de Cádiz*. En L. SERRA SALOMÓN (Ed.), *Inmigración extranjera en Andalucía*. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía (195-210). Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- (2006). *El sistema educativo de Ceuta ante los alumnos arabo-musulmanes*. IV Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía (281-301). Dirección General de Coordinación de Políticas migratorias

- JULIANO, D. (2002). Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad. *Anuario de Psicología*, 33, 4, 487-498.
- (2003). *La escuela y las interacciones sociales entre ellos y nosotros*. En F. CHECA, A. ARJONA, A. Y J.C. CHECA (Eds.), *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias (189-206)*. Barcelona: Icaria
- LIBERAL, B. Y GARCÍA, C. (2003). *Educación*. En M. LA PARRA (Ed.), *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los migrantes en el espacio local (165-194)*. Barcelona: Bellaterra.
- LOVELACE, M. (2002). La escuela pública debe ser la escuela de todas y todos. Atención a la diversidad social y cultural. *Revista Cuadernos de Trabajo Social*, 15, 177-184.
- MADRUGA TORREMOCHA, I. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II. Cuadernos de Información Sindical*. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- MAR-MOLINERO, C. (2001). Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano hablante. *Revista de Educación*, 326, 79-97.
- MARÍN DÍAZ, V. (2006). *Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación*. M. D. ADAM Y G. JIMÉNEZ (Eds.), *La educación y la formación profesional de los inmigrantes (73-85)*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- MARTÍN, D. (2000). Educar a Rahalia. Análisis de las necesidades especiales y las necesidades de lenguaje de los alumnos pertenecientes a minorías lingüísticas en las escuelas primarias. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 30-43.
- MARTÍN, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍN, I. Y PERDICES, J. (2001). Investigación-acción en un centro escolar: programa de acogida de alumnos inmigrantes. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 1, 35-38.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, C. (2001). *Red de menores extranjeros escolarizados: inmigración y escuela. De la educación intercultural a la Educación para la ciudadanía. Una propuesta para el debate*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, FETE-UGT.
- (2002). Escuela intercultural. Inmigración y Educación para una nueva ciudadanía. *Revista Española de Educación Comparada*, 8, 61-79.
- MARUNY, L. (2002). Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké. *Anuario de Psicología*, 33, 4, 521-533.

- MASSOT, M. I. (2001). *Vivir entre dos culturas*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- MIJARES MOLINA, L. (2000). La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Mugak*, 11, 32-34.
- (2002). Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí. *Suplementos OFRIM*, 47-63.
- (2003). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- MIRÓ, I. (2003). La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 47-52.
- MOLINA, E. (2002). La educación escolar como elemento de incorporación social. *Revista Educación Social*, 20, 36-49.
- MONTES PÉREZ, C. (2004). *Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo*. En A. B. ESPINA (Ed.), Familia, educación y diversidad cultural (123-136). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- MONTÓN SALES, M. J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 33, 4, 499-519.
- (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- MOROLLÓN, M. (2002). El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99.
- NAVARRO BARBA, J. (2002). Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación*, 329, 127-160.
- NAVARRO SIERRA, J. L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral, Universidad de Lleida.
- NUSSBAUM, L. (2005). Competencias e identidades lingüísticas de escolares inmigrantes en Cataluña. En D. LASAGABASTER Y J. M., SIERRA (Eds.) *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (29-51). Barcelona: Horsori Editorial.
- ORTIZ, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- PALAUDÁRIAS, J. M. (2001). Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña. Congreso de Sevilla. Material Multicopiado.
- (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, 66, 199-213.

- PÀMIES, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PERALTA, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrasa*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PELEGRIN, M. C. (2003). La integración de menores inmigrantes en la ciudad de Murcia. *Revista Anales de Historia Contemporánea*, 19, 253-261.
- PÉREZ SOLA, N. (2006). *La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén*. Jornadas de Expertos sobre la inmigración en la provincia de Jaén (303-328). Jaén: CES de Jaén.
- PÉREZ, J. M. Y POMARES, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- PÉREZ, V., ÁLVAREZ, B. Y CHULIÁ, E. (2004). *La acomodación de los marroquíes en la sociedad española (227-240)*. En V. PÉREZ, B. ÁLVAREZ Y E. CHULIÁ. La inmigración musulmana en Europa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España. Barcelona: Fundación La Caixa.
- QUINTANA, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-57.
- REGIL AMORENA, M. D. (2001). *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- ROCA CASAS, E., ÚCAR, X. Y MASSOT, M. (2002). *Programas y experiencias de educación con inmigrantes (205-288)*. E. GERVILLA CASTILLO (Coord.). Globalización, Inmigración y Educación. Granada, Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada.
- ROIG QUERALT, F. Y CHAVARRIA PANISELLO, J. (2003). *La atención educativa al inmigrante de incorporación tardía en Secundaria Obligatoria. Por un modelo inclusivo*. En M. A. ESSOMBA (Ed.), Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido (127-137). Madrid: CISSPRAXIS, S.A.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, C. A. (2006). *Educación en valores interculturales*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- SERRA, C. Y PALAUDÀRIAS, J. M. (2007). Alumnat d'origen immigrat: factors escolars i trajectòries de continuïtat. V Congreso sobre la inmigración en España. Valencia, 21-24 de Marzo de 2007.

- SIERRA PLO, J. M. Y LASAGABASTER, D. (2005). *Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?* En D. LASAGABASTER Y J. M. SIERRA (Eds.) *Multilingüismo competencia lingüística y nuevas tecnologías* (7-28). Barcelona: Horsori Editorial.
- SIGUÁN, M. (2000). *Inmigrantes en la escuela*. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 13-21.
- (2004). *Els immigrants a l'escola. Cap una educació pluricultural*. En M. CASAS (Ed.), *Fills y filles de familias inmigrades a les escoles catalanes* (39-49). Barcelona: IdMed.
- SORIANO, E. (2003). *La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses*. L. SERRA (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- SOTO, B. (2000). *El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística. La población marroquí escolarizada como ejemplo*. II Congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- TERRÉN, E. (2001). *La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado*. *Papers*, 63/64, 83-101.
- (2002). *El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación*. *Revista Migraciones*, 12, 81-102.
- (2004). *¿Incorporación sin asimilación?: etnicidad y capital social en la escolarización del alumnado procedente de la inmigración*. En E. TERRÉN, *Incorporación o asimilación* (61-83). Madrid: Catarata.
- TILMATINE, M. (2003). *Hijos de inmigrantes norteafricanos: elementos de aproximación a una política de integración desde el aspecto lingüístico*. L. SERRA (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.
- TOMASSINI, G. Y LECINA, D. (2004). *Educación y racismo en el Estado español*. En SOS RACISMO. Informe anual 2004 Sobre el racismo en el Estado español (231-242). Barcelona: Icaria
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2004). *La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua*. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 11, 16-46.
- YANES CABRERA, C. (2002). *Hacia un modelo intercultural en las aulas. Principales líneas de actuación en el ámbito de la integración*. En J. L. ROMERO Y A. CAMACHO (Dir.), *Política migratoria y educación social* (227-234). Sevilla: Universidad de Sevilla.

- VALERO ESCANDELL, J. R. (2002). *Inmigración y escuela. La escolarización en España de los hijos de los inmigrantes africanos*. Alicante: Universidad de Alicante.
- VALVERDE, A., BEGLEY, A. Y PIEDRA, M. J. (2005). *Integración de minorías étnicas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VERA, J., A. MUÑOZ, M. R. BUXARRAIS Y D. MERINO, (2002). *Inmigración y educación en España*. E. GERVILLA (Coord.), Globalización, inmigración y educación (135-204). Granada: Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada.
- VILA, I. (2000a). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *Revista Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 23, 23-30.
- (2000b). *Inmigración, educación y lengua propia*. E. AJA et al., La inmigración extranjera en España (145-163). Barcelona: La Caixa.
- (2002). Reflexiones sobre la interculturalidad. *Revista Mugak*, 21, 7-14.

Páginas web

- APARICIO, R. (2004). La integración de los hijos de los inmigrantes de la llamada segunda generación. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona.
http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- BESALÚ, X. (2003). Diversidad cultural y educación. VI Jornadas de Autoformación. Huelva 9-10 mayo. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cephu1/CONVOCATORIAS/autofor_macion03.htm (Consulta: 12/12/2005).
- BRUQUETAS, M. (2004). Incorporación al sistema educativo de jóvenes inmigrantes recién llegados en Róterdam y Barcelona. ¿Brecha entre modelos políticos y prácticas? 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona.
http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- CARCEDO, A. (2000). La lengua como manifestación de otredad cultural o convergencia intercultural. *Revista de Estudios Literarios Especulo*.
<http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo.html> (Consulta: 08/11/2005).
- CEAPA, (2004). Encuentro sobre población inmigrante y su relación con el ámbito escolar. http://www.aulainter-cultural.org/article.php?id_article=976 (Consulta: 13/12/2005).
- DEFENSORA DEL PUEBLO DE CASTILA LA MANCHA, s/f. La enseñanza intercultural en la etapa de educación infantil. <http://www.defensoraclm.com> (Consulta: 08/11/2005).

- GALVÍN, I. (2003). La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos. Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación, Madrid. http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas_inmigra.pdf (Consulta: 16/12/2005).
- JULIANO, D., (2001). Inmigración y educación en clave de futuro. Primera versión del artículo presentada en marzo de 2001 en la Universidad de Almería bajo el título: la escuela y las interacciones sociales: entre «ellos» y «nosotros». <http://ldei.ugr.es/webequal/Documentos/TextosArenaProfesionales/ModuloE/Textos/Juliano2001.pdf> (Consulta: 15/12/2005).
- LANUZA, J.Y GORTÁREZ, P. (2005). El papel de las AMPAS en la integración de las mujeres y familias inmigrantes en la dinámica de los centros. Protocolo de acogida para mujeres y familias inmigrantes. CEAPA. Obtenido de la página web <http://www.aulainterultural.org/IMG/pdf/ParticipacionMujeresinmigrantes.pdf> (Consulta: 20/08/07).
- LOMBARTE, S.Y NURI, A. (2004). Joves nouvinguts d'origen marroquí i actuacions educatives. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- NAVARRO, J. L. (2004). Escola i immigració en la província d'Osc. Una anàlisi en termes de competència lingüística en castella. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- MIJARES, L. (2004). La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2001). Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante. <http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html> (Consulta: 08/11/2005).
- PÀMIES, J. (2004). Entre las aulas de la periferia de una gran ciudad y la Jbala marroquí. Continuidades, discontinuidades, dinámicas comunitarias y procesos de escolarización. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- RIESGO, V. (2003). Inmigración: oportunidades y desafíos para la escuela madrileña. Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Educación y Participación, Madrid. http://www.madrid.org/consejo_escolar/publicaciones/jornadas_inmigra.pdf (Consulta: 16/12/2005).
- SANTOS, M. A. Y LORENZO, M. M. (2004). Inmigración, escolarización y género: el tránsito de la reproducción a la transformación. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

- TARRÉS, M. (2004). El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).
- VALLESPÍR, J. Y MOREY, M. (2004). La recerca en educació intercultural. La multiculturalitat en el context de l'Educació primària a les Illes Balears. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Girona. http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm (Consulta: 08/11/2005).

Dirección de contacto: Francisco Javier García Castaño. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Laboratorio de Estudios Interculturales. Campus de Cartuja, s/n. 18071, Granada. España. E-mail: fjgarcia@ugr.es

Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático?¹

Education and Immigration: A Problematic Dichotomy?

Miguel Ángel Alegre Canosa

Department of Social and Political Sciences, European University Institute. Florencia, Italia

Resumen

Este artículo pretende evaluar las supuestas problemáticas asociadas a la incorporación en la escuela de un número creciente de alumnos inmigrantes a partir de un enfoque de doble mirada. Por un lado, conviene analizar aquello que, específicamente, aporta este alumnado al conjunto de la diversidad social y cultural que tradicionalmente se ha encontrado presente en nuestras aulas. Se defiende aquí que el «grado de especificidad», respecto del conjunto del alumnado autóctono, de las necesidades educativas del alumnado inmigrante tiene principalmente que ver con tres variables básicas: la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o desconocimiento de la lengua de instrucción, y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen. En segundo lugar, se aborda el debate en torno a aquellas características propias de nuestro sistema educativo, de sus redes escolares y de aquellas políticas en cuyo marco, precisamente, puede interpretarse el motivo por el que ciertas especificidades propias del proceso de escolarización del alumnado inmigrante acaban resultando «problemáticas». Este segundo ejercicio enmarca un repaso crítico al caso de ciertas intervenciones políticas que, con objeto de corregir los efectos perversos de la aplicación de una lógica de casi-mercado a la elección-acceso escolar, han sido aplicadas en España en un intento de favorecer una distribución más equitativa del alumnado inmigrante entre los diferentes centros escolares. El conjunto de las argumentaciones aquí desarrolladas se apoya tanto en algunas de

¹⁾ Agradezco a Ricard Benito y Sheila González sus aportaciones a este artículo.

las evidencias que arroja el PISA 2003, como en las conclusiones obtenidas por otras investigaciones cuantitativas y cualitativas.

Palabras clave: alumnado inmigrante, diversidad, acceso escolar, composición escolar, comprensividad, equidad, segregación social, política educativa.

Abstract

This article frames in a double-side approach towards what has been considered as a problem as regards the schooling of an increasing number of immigrant students. First, it is necessary to analyse the contribution made by the specificities of these students into the general diversity present in classrooms.

This article defends the idea that the 'level of specificity' of immigrant students' educational needs, in contrast to those of native students, has to do with three basic variables: The age of arrival and of entrance at school; the level of competence in the language of instruction; and the educational path followed in the country of origin. Second, the article deals with those features of the Spanish school system, networks and policies within which one can interpret why those educational specificities of certain immigrant pupils end up being 'problematic'. This second exercise frames the critical review of some policies that, trying to correct the perverse effects of the implementation of quasi-market logic in the field of school access-admission, have been developed in Spain to favour an even distribution of immigrant students among schools. The arguments here supported take as a base certain evidences derived from PISA 2003, as well as the conclusions reached by other quantitative and qualitative research works.

Key Words: Immigrant students, diversity, school access, school composition, comprehensive education, equity, social segregation, educational policy.

Por un enfoque de doble mirada

Según hemos argumentado en otros lugares (Alegre, 2005 y Alegre, Collet, González i Benito, 2005), la presencia de alumnado inmigrante en las escuelas e institutos sobre todo cuando éste procede de países empobrecidos, y más todavía cuando se concentra en determinados centros escolares tiende a considerarse en la agenda política y, en general, en el debate público, como un «problema» de primer orden.

Son diversas las razones que suelen aducirse como base de dicha problemática y no es extraño que éstas entren en la esfera mediática al inicio de cada curso, cuando,

generalmente, se constata el aumento de la afluencia de este alumnado en las escuelas. Algunas de estas razones se nutren de justificaciones instrumentales: aquéllas que remiten a las dificultades de cumplir las escuelas y el conjunto de alumnos con los objetivos curriculares fijados cuando en las aulas se concentran alumnos con unos conocimientos instrumentales básicos inferiores a la media situación que, por lo general, viene unida a la emergencia de problemas en el proceso de atención educativa propio de los diferentes dispositivos y prácticas de atención a la diversidad. Otras se construyen a un nivel expresivo: lo que preocupa es hasta qué punto este alumnado participa de las dinámicas formales e informales propias del centro escolar; si se relaciona más o menos con los alumnos autóctonos, si lo hace en pie de igualdad o no; y si el contacto intercultural que, en uno u otro sentido, forzosamente tiene lugar en los diferentes momentos y espacios que ofrece el proceso escolar contribuye o no a la superación general de prejuicios y estereotipos mutuamente compartidos. Otras recurren al clásico argumento de la competencia por los recursos públicos: el incremento del número de alumnos inmigrantes erosiona la capacidad y la calidad del servicio a la hora de dar respuesta a las necesidades de escolarización del conjunto de la población en edad escolar. No es extraño, en definitiva, constatar cómo el discurso habitualmente compartido, se mueva en el terreno en que se mueva, sitúa el problema en «ellos», «los otros», los recién incorporados, no en cambio en las estructuras institucionales y realidades sociales «receptoras».

Sea como sea, somos de la opinión que, en general, la presencia de alumnos inmigrantes en los centros escolares aún cuando se trate ésta de una presencia estadísticamente significativa no representa, o no debería representar en sí misma, un «problema» específico. Es entonces al tratar de valorar el sentido y medida en que la diversidad que aporta este alumnado a nuestras aulas es o no una diversidad específica (aunque no necesariamente problemática) cuando conviene centrar la atención en dos conjuntos diferentes de variables.

En primer lugar, nos referimos al conjunto de factores que describe las circunstancias particulares de este alumnado, su entorno social y familiar. En este terreno se sitúan algunas condiciones que permiten describir las posiciones sociales del conjunto del alumnado, y no tan sólo del procedente de la inmigración. Tal es el caso, por ejemplo, de la categoría socio-económica o el nivel de instrucción de la familia. Si bien se ha demostrado repetidamente que, por lo general, dentro de la población escolar de origen extranjero la proporción de alumnado en situación socioeconómica desfavorecida es superior a la de la población escolar autóctona, ésta es una condición que no es ni exclusiva ni excluyente del hecho de ser hijo o hija de familia inmigrante. En

cambio, otros factores sí señalan situaciones que, específicamente, pueden afectar a ciertos sectores de alumnos de origen extranjero, y que de forma exclusiva y excluyente pueden acompañar a su propio proceso de escolarización: tener una lengua materna distinta a la de instrucción, haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo del país receptor proceder de sistemas y dinámicas escolares significativamente diferentes a las propias del país de acogida, no disponer del estatus jurídico de ciudadano o ciudadana, etc.

En segundo lugar, convendría referirse a todas aquellas variables que describen las características propias del entorno social y escolar al que se incorpora el alumno recién llegado: las estructuras de comprensividad del sistema educativo, las prácticas pedagógicas de atención a la diversidad, las políticas específicas de acogida y escolarización del alumnado extranjero, la composición social del centro escolar, el clima de la escuela, etc.

En definitiva, sólo analizando el contraste entre uno y otro conjunto de factores pueden elaborarse interpretaciones no tendenciosas sobre las posibles distancias entre el rendimiento o los resultados académicos del alumnado inmigrante y los del autóctono (o dentro del mismo colectivo de alumnado inmigrante), o sobre las posibles disparidades entre los itinerarios académicos seguidos por unos y otros, o en el terreno de las actitudes y disposiciones respecto a la institución escolar, o a la hora de dar cuenta de los significados y las posibilidades de las relaciones interculturales desarrolladas en la escuela, los hábitos de participación de unas y otras familias en la vida del centro... Al mismo tiempo, tomar en consideración el alcance de estos contrastes permite avanzar en la identificación de políticas y prácticas educativas susceptibles de favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades entre los diversos colectivos de alumnos.

¿Qué inmigración? ¿Qué escuela? Reflexiones sobre los factores en juego

Las características específicas del alumnado inmigrante

Evidentemente, son múltiples y diversos los factores que pueden incidir en el hecho de que los alumnos de origen inmigrante obtengan, en términos generales, peores resultados que sus compañeros autóctonos. A este respecto, la explotación de los datos del

PISA 2003 (*Programme for International Student Assessment*) se ha centrado, sobre todo, en el estudio del peso que en esta explicación tienen tres variables de «primer nivel» (características individuales): el estatus socioeconómico y cultural o ESCS (condición que excede el «estatus de inmigrante»), el hecho de tener o no como lengua materna una diferente de la de instrucción, y el haber nacido o no en el país receptor, siendo en cualquier caso hijo o hija de padres-madres inmigrantes (OCDE, 2006a). Nótese como los dos últimos factores describen circunstancias exclusivamente aplicables a los diferentes colectivos de alumnado inmigrante. Y valga decir que, ya aquí, se constata cómo las distancias entre las puntuaciones medias obtenidas por alumnos nativos y alumnos inmigrantes, una vez se incorpora en el análisis de regresión el factor «lengua materna» y el estatus económico, social y cultural (ESCS²), se reducen de forma notable.

De acuerdo con lo defendido en otros lugares (Alegre, 2005, 2006), el «grado de especificidad» (respecto del conjunto del alumnado autóctono) de las necesidades educativas del alumnado inmigrante tiene principalmente que ver con tres variables básicas: la edad de llegada e inicio de la escolarización; el conocimiento o no de la lengua autóctona; y la trayectoria educativa y nivel de aprendizajes desarrollado en el país de origen.

A continuación, realizaremos un breve apunte a propósito de la tercera de estas variables. Hay que señalar que, si pretendemos orquestar de forma óptima los recursos necesarios para la intervención educativa, es vital conocer el tipo de dinámicas escolares a las que han sido habituados estos alumnos con anterioridad a su incorporación a los sistemas educativos de los países receptores. El no tener presente el contraste entre estas dinámicas y las propias de las escuelas a las que se incorporan los alumnos extranjeros puede hacernos perder de vista el significado de extrañamientos y «disociaciones»³ enormemente trascendentales en sus trayectorias y logros académicos. Según han puesto de manifiesto diferentes estudios (Alegre, Benito y González, 2007), una parte significativa de las dificultades de aprendizaje e integración plena en las dinámicas cotidianas del aula tiene que ver con el hecho de experimentar en el contexto escolar de llegada unos códigos disciplinarios de aula, unos ritmos de aprendizaje y unas pautas pedagógicas a menudo sensiblemente diferentes de los vividos en origen. Por ejemplo, no son pocos los colectivos de alumnos inmigrantes que han

² Del inglés: «Economic, Social and Cultural Status». La construcción de este índice se explica con detalle en el informe técnico del estudio PISA 2003 (OCDE, 2005, p. 316). Baste decir que se trata de un índice compuesto que comprende el estatus ocupacional de los padres, su nivel educativo y sus posesiones materiales en el ámbito doméstico.

³ Utilizamos aquí la concepción de Bernstein, quien entiende por «disociación» aquel conjunto de disposiciones que sitúa al alumno en una posición de incomprensión (que no de resistencia) respecto de las finalidades y exigencias de la institución escolar (Bernstein, 1975, 1990).

sido escolarizados en el marco de unos modelos educativos próximos a lo que podríamos denominar «pedagogías visibles» (tomamos aquí, de nuevo, en préstamo la conceptualización de Bernstein): una escolarización basada en: códigos educativos de tipo agregado (clasificación y enmarcación fuertes), en unas relaciones de aprendizaje «centradas en el profesorado» (*teacher-centered*) (que impone su autoridad en ocasiones llegando al castigo físico), y en unos marcos curriculares contruidos desde la noción del conocimiento escolar como «estados cerrados de saber. No es entonces infrecuente que estos alumnos, además de sufrir los efectos de un desconcierto inicial notable, lleguen a establecer claras homologías entre el nivel de disciplina de los comportamientos y la rigurosidad de las enseñanzas escolares.

Para recapitular, podríamos decir que este conjunto de reflexiones refuerza el argumento de que no todos los colectivos de alumnos inmigrantes «desafían» de igual forma y en la misma medida a las estructuras de atención educativa de las escuelas, y que no todos parten de unas mismas dificultades educativas ya sea como consecuencia de su lengua materna, del momento en que se incorporan a la escuela o del tipo de escolarización previa. En definitiva, convendría entonces enfatizar el hecho de que no todas las concentraciones de alumnos no autóctonos en determinadas escuelas (públicas o privadas) son igualmente susceptibles de ser problematizadas.

Tener presente el valor de estas variables contribuye a desacreditar, cuando se trata de abordar aquello que de específico tienen los niños, niñas y jóvenes llegados de otros países y sistemas educativos, el recurso de la explicación culturalista. Más allá de las distancias idiomáticas, de la escolarización recibida en el país de origen y del momento de incorporación al sistema educativo español, aquello que podríamos llegar a evaluar como habilidades, actitudes y expectativas de los alumnos atribuibles a unas u otras «predisposiciones étnicas» acostumbran, en muchos casos, relacionadas con el perfil social e instructivo de las familias inmigradas situación que bien puede compartir con las familias autóctonas de clase trabajadora, así como con éstas y su descendencia perciben la estructura de oportunidades que les ofrece la sociedad receptora y, como parte de dicha sociedad, la institución escolar.

Contextos escolares y políticas educativas

La otra cara de la misma moneda o, dicho de otro modo, lo que explica por qué según que especificidades propias del proceso de escolarización del alumnado inmigrante acaban resultando «problemáticas», son las características propias de nuestro sistema educativo,

de sus redes escolares y de las diferentes políticas que intervienen (directa o indirectamente) en este proceso. Seguidamente nos ocupamos de algunas de estas cuestiones.

Comprensividades educativas

Ciertamente, los debates en torno a los límites y potencialidades de la educación comprensiva -entendida como el grado en que un sistema educativo hace sus alumnos partícipes de un mismo currículum y un mismo tipo de institución formativa- como mecanismo para favorecer la igualdad de oportunidades no son nuevos en la agenda política y académica europea (Merino, 2004; Fourcade, 2000; Green, Leney y Wolf, 2001; Ball, 1995; Rescalli, 1994). Las posibilidades de análisis que ha abierto el hecho de plantear y llevar a cabo las pruebas PISA han permitido arrojar nuevas luces a este respecto. En términos generales, parece que los sistemas educativos menos comprensivos tienden a reflejar en mayor medida las desigualdades económicas, sociales y culturales propias de los diferentes colectivos de alumnado en los resultados académicos (OCDE, 2006b).

Tal proceso tiene su origen en la posibilidad de relegar al alumnado con mayores dificultades de «adhesión escolar» en su mayoría, aquel con un bajo estatus socio-económico y cultural y concentrarlo en centros o vías formativas de menor «excelencia educativa». Cabe decir que estas prácticas políticas, más o menos explícitas, no sólo limitan el perfil de formación académica de este alumnado, sino que acentúan la homogeneización social y cultural de los diferentes establecimientos escolares, obstaculizando así que el alumnado más «vulnerable» entre el que se encuentran determinados colectivos de alumnos inmigrantes pueda socializarse en entornos educativos auténticamente diversos en lo relativo a los modelos y las disposiciones mantenidos respecto al proceso y la institución escolares.

¿Procesos escolares vs. composición social?

A nuestro modo de ver, son dos factores contextuales que enmarcan las posibilidades de éxito y fracaso de los diferentes sistemas de acogida que puedan llegar a desarrollarse en un ámbito concreto de actuación.

En primer lugar, cabe hacer referencia al tipo de relación que, en los establecimiento escolares, se establece entre los mecanismos pedagógicos de atención específica y las estructuras educativas «normalizadas», así como de las capacidades y recursos asignados a unos y otras⁴. En este sentido, las oportunidades del formato actual de

⁴ Para una visión comparada a este nivel, véase, por ejemplo, el estudio Eurydice (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Cultures.

buena parte de las aulas de acogida en nuestro país, respecto de otros sistemas de atención externos al centro, son claras: la vinculación del alumnado recién llegado a las dinámicas de cada escuela (relación con compañeros, profesorado, sistemas de administración, espacios formales e informales...), el establecimiento de interlocutores estables con las familias (tutores de acogida, coordinadores pedagógicos...), una estructuración y flexibilización horaria «a medida» (asistencia al aula de acogida y al aula ordinaria), la asunción, por parte del conjunto del cuerpo docente, de la existencia de una «problemática» compartida, traspasos de información entre profesores y tutores, la elaboración y el intercambio de material didáctico.

No obstante, su despliegue práctico no ha evitado la ocurrencia de efectos no deseados que deberían ser tomados en consideración. Si bien en menor medida que en situaciones de externalización, continúa persistiendo el peligro de que estas aulas se conviertan en reductos en pequeños guetos ubicados, ahora, dentro de los mismos centros escolares donde se derive a un alumnado que, por razones diversas (el idioma, la falta de conocimientos instrumentales, el retraso escolar...), complica el «normal» funcionamiento de las clases ordinarias. Al mismo tiempo, el reclamar la implicación del conjunto de los docentes con respecto a esta cuestión a menudo provoca la emergencia de nuevas y viejas resistencias; por ejemplo, a la hora de confeccionar los materiales didácticos adaptados o en la reprogramación de los currícula, o a la hora de formarse los profesores (en el terreno actitudinal y aptitudinal) en estrategias de intervención cotidiana en el aula (Alegre, 2006).

En segundo lugar, cabe situar el debate que, a diferentes niveles, conviene relacionar con los posibles efectos de la composición social, más o menos homogénea (mayoría de alumnado con un estatus socioeconómico elevado/mayoría de alumnado con un estatus socioeconómico bajo; mayoría de alumnos autóctonos/mayoría de alumnos inmigrantes), más o menos heterogénea del alumnado de las escuelas. Algunas de las conclusiones derivadas del PISA 2003⁵, apuntan la necesidad de abundar en este objeto de estudio. En esta misma línea, se inscriben las investigaciones de Dupriez y Dumay, quienes concluyen que la composición social de los centros es más determinante de las medidas de rendimiento académico que sus estrategias organizativas y pedagógicas (Dumay y Dupriez, 2004; Dumay, 2004). Por su parte, de Duru-Bellat, Mons y Suchaut autores que, a través del cálculo del *índice de diferenciación*,

⁵ Por ejemplo, el hecho de que la proporción de varianza en los resultados dentro de las escuelas (*within schools*) atribuible a la condición de inmigrante sea bastante reducida si se compara con el peso que tiene en la explicación de la varianza entre escuelas (*between schools*). Dicho de otra forma, en muchos países, la diferencia de resultados entre el alumnado inmigrante y nativo se observa entre las escuelas.

muestran cómo aquellos sistemas educativos que mantienen un elevado grado de heterogeneidad social intra-escuela disminuyen las desigualdades entre los resultados escolares del conjunto de alumnos (Duru-Bellat, Mons y Suchaut, 2004a, 2004b) o de Gorard y Smith quines obtienen conclusiones similares a través del cálculo de los *índices de disimilaridad* de distintos países (Gorard y Smith, 2004).

En síntesis, nos encontramos aquí ante el debate que, expuesto de forma simplificada, opondría a los defensores del efecto composición social (*social composition effect, school-mix effect...*) y a los defensores del efecto de los procesos escolares (*school process effect*). La primera línea de investigación se extiende internacionalmente a partir de la publicación del influyente Informe Coleman (1966). No en vano, uno de sus principales argumentos situaba el perfil socio-económico y académico del establecimiento como el único factor propiamente escolar que, más allá del origen social de cada alumno (a nivel individual), impactaba significativamente sobre sus resultados escolares. Más recientemente, en el campo que aquí nos ocupa, han continuado proliferando investigaciones entre cuyos focos de atención se sitúa el análisis de los efectos sobre los resultados escolares atribuibles a la composición étnica de la escuela (o las clases) (Caldas y Bankston, 1998; Brown, 2001; Hanushek et al., 2002; Rangvid, 2005; Van Ewijk, 2006; Dronkers y Levels, 2006). En términos generales, las conclusiones de dichos estudios tienden a confluír en la constatación de que una buena parte del alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas obtiene peores resultados en aquellas clases o escuelas con elevados porcentajes de población escolar no autóctona, una relación significativa incluso cuando de ella se detrae el peso de la variable estatus socio-económico.

Por otra parte, cobra importancia durante los años el movimiento de investigación denominado *School Effectiveness Research* (SER). La contribución principal de esta perspectiva de análisis deriva del estudio de aquellos procesos pedagógicos y organizativos propios de la vida diaria de las escuelas que, en efecto, pueden acabar marcando la diferencia. Las escuelas pueden ser efectivas -y, por lo tanto, tender a reducir las distancias entre los resultados de sus alumnos- si basan su trabajo cotidiano en el desarrollo de tales procesos internos. Se asume así que tales factores son claramente identificables y replicables: un director de escuela dinámico, con capacidad de liderazgo y centrado en la cuestión del desarrollo pedagógico, un clima de consenso, la cohesión y la cooperación entre profesores, la existencia de una «atmósfera ordenada» en la escuela, la orientación de la práctica docente hacia el éxito académico (Scheerens y Bosker, 1997), la presencia de un clima académico positivo y motivador (Stringfield, 1994), de unas expectativas normativas claras respecto al comportamiento de los

alumnos, de unas buenas relaciones alumno-profesor y entre alumnos, de la extensión del valor instrumental otorgado a la escolarización (Power, Higgins y Kohlberg, 1989), de un elevado grado de disponibilidad mostrada por el docente accesible para con sus alumnos (Moos, 1987), de unas relaciones intra e interdepartamentales fluidas, de la consistencia entre discurso y práctica docente (Yasumoto, Uekawa y Bidwell, 2001), etc.

Salvando las distancias, tanto ideológicas, como de contexto conceptual y analítico, la perspectiva genéricamente llamada antirracista (de raíz fundamentalmente británica⁶) situaría también uno de sus núcleos de interés en el desarrollo de una determinada estrategia pedagógica, en este caso, de tipo crítico, en lucha contra el carácter discriminatorio y etnocéntrico inherente a buena parte del currículum escolar y de la acción docente, y que se nutre de las relaciones de poder y las estructuras de desigualdad social y étnica existentes más allá de la escuela.

Si bien parece tomar fuerza la tesis que sustenta que, en términos generales, las distintas variables que describen el tipo de composición social de las escuelas contribuyen de forma más relevante que aquéllas otras que remiten a las características de diferentes procesos pedagógicos y organizativos cuando se trata de explicar las desigualdades de los resultados académicos obtenidos por alumnos y entre escuelas (De Fraine et al., 2003; Dumay y Dupriez, 2004; Alegre y Arnett, 2007). Asimismo, se han puesto de manifiesto las interacciones mutuamente condicionadas existentes entre uno y otro conjunto de variables (Gewirtz, 1998; Kilgore, 1991; Raudenbush et al., 1992; Willms, 1992; Opdenakker y Van Damme, 2001). En una dirección similar, distintas investigaciones cualitativas han enfatizado cómo el tipo de composición (por razón socio-económica y de habilidades) de las escuelas mediatiza el marco de posibilidades que da más o menos margen al desarrollo de determinados procesos y aplicaciones pedagógicas y organizativas, así como a la emergencia de un clima escolar más o menos positivo (Thrupp, 1999; Van Zanten, 2001; Lupton, 2004).

Dada, pues, la trascendencia de la variable «composición social y cultural de la escuela en el sí del enfoque que aquí adoptamos, nos ocupamos en adelante de profundizar en ella, tomando como base un último apunte: el tipo de composición de cada centro no se encuentra exclusivamente en dependencia del tipo de comprensividad formal propia de la estructura de los distintos sistemas educativos. Ciertamente, en una gran mayoría de países, incluido España, el alumnado inmigrante con mayores

⁶ Véase, por ejemplo, Troyna (1993), Troyna y Williams (1986), Troyna y Carrington (1990), Troyna y Selman, (1991), Troyna y Hatcher (1992) y David Gillborn (1990, 1995).

problemas de aprendizaje tiende a concentrarse o a ser concentrado en determinadas escuelas, con relativa independencia de cual sea el nivel de comprensividad de los correspondientes sistemas educativos⁷. Más allá de este factor, es central analizar un factor de tipo intermedio cuyas repercusiones no siempre han sido suficientemente tenidas en cuenta: las políticas de acceso a los centros escolares.

Sistemas de acceso escolar

Por lo general, en este campo, acostumbran a contraponerse dos modelos de planificación del acceso: por un lado, aquél que apuesta por la aplicación de sistemas de centralización, coordinación y regulación del acceso escolar bien del conjunto del alumnado, bien de ciertos sectores de alumnos, y, por otro, aquél que se basa en los principios de la lógica del «casi-mercado». Empecemos por este último.

Efectos de la lógica del «casi-mercado»

En lo relativo a la cuestión de la elección/asignación de centro, este modelo pretende autorregularse en función de los equilibrios entre la demanda y la oferta de plazas escolares. Señalaremos muy brevemente el hecho de que, de acuerdo con él, las familias compiten entre ellas para matricular a sus hijos dentro de un mercado abierto de posibles escuelas, que, a su vez, compiten entre ellas por obtener los mejores estándares de excelencia académica lo cual, según los contextos, puede abrirles mayores opciones de financiación pública o de sponsorización privada y por incorporar aquel perfil de alumnado con mayor probabilidad de facilitarles el mantenimiento o superación de tales niveles.

El límite de plazas escolares disponibles representa la principal restricción para el modelo de acceso escolar basado en la lógica del «casi-mercado» para referirse al cual se ha empleado, en ocasiones, el término *open enrolment*. En este marco aumentan, pues, las probabilidades de reproducirse lo que se ha venido en llamar «procesos de guettización» de determinados centros escolares. Esto es, las escuelas más demandadas agotan rápidamente su disponibilidad de plazas, mientras que aquellas otras situadas en las últimas posiciones del ranking de excelencia y que, a menudo, reúnen al alumnado socio-económicamente más vulnerable o minoritario mantienen una amplia cartera de plazas vacantes que van siendo ocupadas por aquellos alumnos

⁷ Ciertamente, en países como Suiza, Alemania o Bélgica, con unos sistemas educativos fuertemente diferenciados, una parte significativa de la varianza de resultados entre escuelas es atribuible al peso del factor de la inmigración (Suiza: 17%, Alemania: 11% y Bélgica: 10%). Sin embargo, en Suecia y Dinamarca, países cuyos sistemas educativos son altamente comprensivos, la proporción de la varianza inter-escuelas explicada por el factor «*students immigrant status*» es también significativa (Suecia: 28% y Dinamarca: 11%).

que, o bien no han conseguido satisfacer los requisitos de acceso de las primeras, o bien se han retrasado a la hora de formalizar la inscripción escolar, o se incorporan al centro una vez iniciado el curso escolar una parte significativa del alumnado inmigrante se encuentra, a menudo, en dichas situaciones. Fácilmente estas escuelas entran en el proceso al que Gorard, Taylor y Fitz (2003) se refieren en términos de *spirals of decline*, un círculo vicioso que no es sino la última consecuencia de las dinámicas de segregación escolar a la que pueden abocar ciertas políticas *market-oriented* de elección-admisión escolar⁸.

La red educativa española no se encuentra exenta de los peligros de segregación socio-educativa que se asocian a los sistemas de acceso y admisión escolar basados en una lógica de «casi-mercado». Un ejemplo extraído de la explotación de los datos del PISA revela, por ejemplo, que, en España, la distancia entre los resultados académicos obtenidos por centros públicos y privados supera ostensiblemente la distancia media entre ambos sectores del conjunto de países participantes en el programa. En este capítulo, España se sitúa cercana a casos como los de Alemania, Bélgica o Canadá países que muestran diferencias de resultados muy favorables a los centros privados. Ahora bien, la distancia entre las puntuaciones que obtienen como media los centros públicos y privados en España (32 puntos) se reduce ostensiblemente cuando se detrae en la ecuación el peso del estatus económico, social y cultural de los diferentes establecimientos, pasando de 32 puntos a uno (MECD, 2004). Resumiendo, en España persiste una marcada segregación escolar entre centros públicos y privados fundamentada en la desigualdad social existente entre sus respectivas poblaciones escolares. Diversos factores pueden contribuir a explicar esta situación: los efectos perversos de según qué políticas de zonificación hablaremos de ello en adelante, las prácticas más o menos informales selectivas de una parte significativa de las escuelas privadas cobro de cuotas, informaciones tergiversadas a las familias sobre los requisitos de admisión, etc., la no concertación y, por tanto, la no gratuidad de las etapas no obligatorias preescolar y secundaria superior en algunos de estos centros, etc.

Una mirada a la evolución y al estado de algunos datos referentes a la escolarización del alumnado inmigrante en España refuerza esta constatación. Pese a que la red escolar privada/concertada en muchas comunidades autónomas ha ido incrementando en los últimos años su proporción de alumnado extranjero, continúa existiendo una notable disparidad en cuanto al grado en que sector público y sector privado

⁸ Este argumento ha sido confirmado a través de investigaciones llevadas a cabo en diferentes países y contextos (Willms y Echols, 1992; Gewirtz et al., 1995; Woods et al., 1998; Lauder y Hughes, 1999; Noden, 2000; McEwan y Carnoy, 2000; Weiss, 2002; Bulkley y Fister, 2003; Gordon, 2003).

concertado se ocupan de la escolarización de aquella población inmigrante cuya concentración escolar es considerada «problemática». En efecto, en España, mientras que el total del alumnado extranjero que cursaba enseñanzas de régimen general se distribuía el curso 2004-05, entre un 81,4% en el sector público y un 18,6% en el privado (las proporciones correspondientes al total de la población escolar en estas enseñanzas eran de un 67,% y un 32,4%, respectivamente). el alumnado africano en la escuela pública representaba un 88,8%, porcentaje muy superior a, por ejemplo, el del alumnado norteamericano (un 57,6% en el sector público) o al del procedente de otros países de la UE (un 74,4% en centros públicos)⁹.

Regulación del acceso a la escuela

Con el objetivo de paliar los efectos perversos de la introducción de la lógica de «casimercado» en el terreno del acceso a la escuela, y de acuerdo con los diferentes criterios y puntuaciones en los sistemas de baremación existentes, en la gran mayoría de las comunidades autónomas, se han implementado diversos mecanismos de «generalización de la diversidad», así como regulaciones que tienen por objetivo favorecer una distribución más equitativa del alumnado entre los diferentes centros escolares, luchando así contra la irreversibilidad de ciertos procesos de homogeneización de sus composiciones sociales y culturales ya sean procesos de «guetización» como de «elitización». Algunas de estas medidas acaban afectando fundamentalmente y de manera más o menos deliberada al reparto del alumnado inmigrante. Éste es el caso de la reserva de plazas en los centros escolares para el alumnado con necesidades educativas específicas, o de la reducción de ratios alumnos-aula durante el período de preinscripción. Otros mecanismos, de carácter no específico, actúan condicionando los procesos de acceso escolar del conjunto del alumnado; éste es el campo de actuación de las comisiones de escolarización o de las políticas de zonificación de los diferentes municipios. Seguidamente nos ocuparemos de referir algunas de las principales limitaciones y ventajas de cada una de estas intervenciones.

Medidas de (re)distribución del alumnado inmigrante

- *La reserva de plazas para alumnado con NEE.* En la gran mayoría de las comunidades autónomas, la normativa exige a los centros escolares sostenidos con fondos públicos a disponer de una reserva mínima de plazas para alumnos con nece-

⁹ Datos extraídos de la estadística oficial del Ministerio de Educación y Ciencia recogida en el documento www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2004/extranjeros.pdf.

sidades educativas específicas durante el período de preinscripción por ejemplo, en Cataluña y Andalucía esta reserva es de dos plazas, en la Comunidad Autónoma de Madrid de tres plazas, en Aragón de cuatro, etc. En muchas localidades, esta reserva de plazas se ha incrementado por encima de la ratio mínima establecida por las autonomías gracias al acuerdo entre los diferentes establecimientos escolares del municipio tanto de titularidad pública, como privada, y gracias a la apuesta de las autoridades educativas locales y autonómicas delegadas. Excepcionalmente, este incremento ha situado esta reserva en seis u ocho plazas. Sea como sea, en la práctica la reserva de plazas para alumnos NEE ha mostrado ser una política limitada. En primer lugar, la frontera mínima de alumnos fijada por las autonomías se demuestra del todo insuficiente en muchos municipios cuando está en juego la voluntad de conseguir una distribución equitativa de este alumnado. Muy a menudo, ésta acaba representando una política de redistribución «de mínimos» (Bonal, González i Valiente, 2005). En segundo lugar, el problema central tiene que ver con el hecho de encontrarnos ante una política que únicamente es implementable durante el período de preinscripción escolar sólo en algunas comunidades, como, por ejemplo, Extremadura, esta reserva se hace extensible al conjunto del curso escolar. Esta restricción limita en gran medida sus posibilidades de incidencia en tanto que un porcentaje bien significativo de alumnado inmigrante recién llegado del que buena parte pasa a ser catalogado como alumnado con NEE se incorpora al sistema educativo una vez iniciado el curso escolar.

- *La reducción de ratios alumnos/aula.* Esta práctica, oficialmente de carácter excepcional, consiste en obligar a las escuelas de una zona o municipio a reducir la ratio máxima de alumnos que puedan aceptar durante el período ordinario de preinscripción y matriculación, generalmente recortando en una o dos plazas la cuota máxima de alumnos por aula. Así, se consigue que dichas plazas permanezcan como vacantes una vez finalizado este período, de manera que puedan pasar a ser ocupadas por aquel alumnado que se incorpore tardíamente al curso escolar. Si bien pueda tratarse de política potencialmente impopular¹⁰, al tiempo que jurídicamente cuestionable en tanto que sea considerada como una interferencia ilícita en el derecho de elección de escuela por parte de las familias es evidente que abre la posibilidad de distribuir de forma más equitativa, en el propio municipio, al alumnado matriculado fuera de plazo, en la medida en que el conjunto de

¹⁰ Algunas familias pueden ver cómo sus hijos no obtienen plaza en la escuela deseada y en cambio comprobar cómo otros alumnos, llegados fuera de plazo, sí lo consiguen al ser aplicada la correspondiente ampliación de ratio en la escuela en cuestión.

centros de la localidad en cuestión pasa a ser susceptible de escolarizar a este alumnado a través de eventuales ampliaciones de ratio.

Medidas de (re)distribución del conjunto del alumnado

- *Las comisiones municipales de escolarización.* Buena parte de los ayuntamientos con una trayectoria de mayor implicación en el diseño de mapas educativos y en la gestión equitativa de procesos de matriculación ha visto en el fortalecimiento y el desarrollo de las que, genéricamente, serían denominadas comisiones de escolarización una oportunidad para avanzar en una de sus reivindicaciones históricas: disponer de más incidencia real y más poder de *decisión* en el ámbito de la política educativa, a través del reconocimiento de su papel tanto en el ámbito de la gestión centralizada de la matriculación, como, incluso, en el de la planificación educativa más general: la cobertura escolar, líneas y cuotas por centro, la ubicación de las nuevas escuelas, la concertación o no de centros privados... En este terreno, se ha movido, por ejemplo, el debate en torno al desarrollo de las llamadas Oficinas Municipales de Escolarización impulsadas en Catalunya (Bonal, González y Valiente, 2005), también implementadas en Castilla-La Mancha.

Desde esta perspectiva, estas comisiones se convertirían en algo más que en simples «oficinas de información». Si bien, en la práctica, queda aquí un largo camino por recorrer, en la medida en que dispongan de competencias, recursos y capacidad de trabajo colaborativo, estos dispositivos pasarían a representar auténticos espacios de cogestión en todas aquellas políticas que afectan a los procesos de acceso escolar: reserva de plazas NEE, flexibilización de los ratios alumnos/aula, diseño de mapas escolares, políticas de concentración de recursos en determinados centros o zonas, elaboración y aplicación de criterios de baremación, etc.

- *Las políticas de zonificación.* Ciertamente, el diseño de las zonas de proximidad o influencia de cada escuela es, en Catalunya, un elemento fundamental para la distribución del alumnado, en la medida en que la puntuación que determina la asignación o no a una escuela depende, en primer lugar, de si dicha escuela se encuentra o no en la zona donde reside la familia. Dicho de otro modo, la zonificación marca profundamente la distribución escolar de los alumnos y no sólo en el caso de los inmigrantes, y limita, en mayor o menor medida, la capacidad de elección de las familias.

En España, las diversas políticas de zonificación implementadas por las diferentes autoridades locales pueden agruparse en base a tres categorías (Benito y

González, 2007)¹¹. Un primer modelo, se basa en la asignación de una misma área de influencia para todos los centros sostenidos con fondos públicos de la ciudad. De acuerdo con esta modalidad, cualquier solicitud de escuela, en lo que se refiere al cálculo zonal, puntúa por igual. Se trata, pues, de un sistema que maximiza la capacidad de elección de las familias. Además, en tanto en cuanto la zona de influencia incluye a las escuelas privadas-concertadas, se evita que éstas representen una oportunidad de «huida» para aquellos alumnos cuyas familias querrían evitar el centro público más próximo a su lugar de residencia. En términos de equidad, este modelo favorece la posibilidad de que el conjunto de la red escolar sea más heterogénea, y permite que los alumnos, independientemente del barrio en el que vivan, tengan las mismas posibilidades de acceso a las diversas escuelas de la ciudad. Al mismo tiempo, como principal obstáculo a la implementación de este modelo, cabe señalar el hecho de que, en municipios medianos o grandes, contradiga el principio de proximidad al centro que la ley estipula como procedimiento central del sistema de asignación de plaza escolar.

Un segundo modelo, consiste en el establecimiento de un área de influencia escolar para cada centro público, y una zonificación alternativa para las escuelas privadas-concertadas. Ésta es una política habitual en ciudades de dimensiones medias. Tiene como principal ventaja favorecer la planificación de plazas y la previsibilidad de las oportunidades de acceso de las familias, a la vez que se adecua sin problemas al criterio de proximidad escuela-residencia. Con respecto a sus posibles efectos sobre la composición social final del conjunto de escuelas, es importante remarcar que este modelo permite la posibilidad de diseñar zonas de influencia que rompan la segregación socio-urbana de ciertos barrios. Así, con el objetivo de evitar dinámicas de «elitización/guetización» de determinadas escuelas, el dibujo de tales zonas puede establecerse comprendiendo áreas internamente heterogéneas. El principal problema de equidad de este tipo de zonificación es que puede fomentar la «huída» hacia centros privados/concertados escuelas que disponen de una zonificación alternativa o más amplia de aquellas familias en cuya área de influencia se ubica una escuela pública más o menos estigmatizada.

En tercer lugar, hacemos referencia a la planificación de áreas de influencia con más de un centro público, y con una zonificación alternativa para las escuelas concertadas. Esta solución es habitual en buena parte de los municipios de mayores

¹¹⁾ Si bien el estudio de Benito y González analiza el impacto de los diferentes modelos de zonificación escolar sobre el nivel de equidad entre la composición social de las distintas escuelas en diferentes municipios catalanes, la clasificación que establecen a propósito de las diferentes tipologías de zonificación es generalizable al conjunto de las localidades españolas.

dimensiones. A medio camino entre los dos modelos anteriores, este sistema reúne parte de sus respectivas ventajas e inconvenientes. En términos generales, tiende a aproximarse al funcionamiento del modelo de zona única, si bien incorpora el criterio de proximidad, al tiempo que establece una zonificación específica para las escuelas privadas/concertadas que puede llegar a promover estrategias familiares de huida de la red escolar pública.

En los últimos años, algunos municipios catalanes de dimensión media o grande, con el propósito de luchar contra la segregación social en su red de escuelas, han planificado e implementado una variante interesante de este último modelo. Se trata de incluir en las diferentes zonas de influencia más de un centro público y más de un centro privado-concertado. De esta manera, no se coarta la capacidad de elección del conjunto de las familias, puesto que todas ellas disponen de las mismas posibilidades de acceder a uno de los centros públicos y privados/concertados de la zona, y, al tiempo, se obedece el criterio de proximidad. Si bien es todavía pronto para evaluar los efectos sobre la equidad escolar atribuibles a esta política, sí parece que, en aquellas ciudades donde ha empezado a implementarse, se observa una cierta tendencia hacia la heterogeneización social intra-escolar, por un lado, y hacia un mayor equilibrio entre las composiciones sociales de los diferentes establecimientos escolares (Benito y González, 2007).

Conclusión

A lo largo de estas páginas, hemos tratado de pasar revista a algunos elementos de referencia reflexión que pueden contribuir a desentrañar el sentido y medida en que conviene problematizar la presencia de alumnado inmigrante en nuestras aulas. Retomando ahora la pregunta base de este escrito, concluiríamos diciendo que el binomio inmigración-educación no es, en genérico, un binomio problemático. Algunas especificidades propias de algunos colectivos de alumnado inmigrante acaban convirtiéndose en «problemas» en función de las características de un sistema educativo y de unas redes escolares como las nuestras.

Hemos repasado cuáles son, a nuestro entender, aquellos parámetros que identifican rasgos específicos de parte del alumnado inmigrante que, efectivamente, representan retos también específicos para los mecanismos de atención a la diversidad en los centros

escolares. Ponderábamos aquí la importancia de variables como la edad de llegada e inicio de la escolarización, el conocimiento o no de la lengua de instrucción, y la trayectoria educativa y el nivel de aprendizajes previos. Sin embargo -así como sucede cuando se debate en torno a los «problemas» que implica para la organización de cualquier servicio público la llegada de población extranjera-, si estos retos derivan en la práctica en tensiones y conflictos es, en buena medida, a causa de la existencia de unas realidades institucionales -escolares, en nuestro caso- que, al afrontar esta llegada, ven acentuarse el alcance de unas limitaciones que no son, en absoluto, nuevas. En el apartado relativo a los contextos escolares y las políticas educativas, hemos constatado cómo éste es el caso de la persistencia de unas redes escolares claramente segregadas por razones socio-económicas -además de tradicionalmente poco preparadas y con pocos recursos para afrontar con garantías la atención a las diferentes formas diversidad-, y de unos centros docentes que, con la incorporación de estos nuevos colectivos de estudiantes, han incrementado el grado de homogeneidad de sus composiciones sociales. Estas realidades contribuyen a explicar por qué los procesos de acogida y escolarización del alumnado inmigrante se plantean en la actualidad de forma problemática.

Mecanismos de regulación del acceso escolar como los expuestos al hablar de los sistemas de acceso a la escuela tienen, en consecuencia, el desafío de luchar contra una parte importante de aquello que se encuentra en la base de dicha problematización. Siempre y cuando se planteen en un marco de planificación educativa capaz de combinar actuaciones focalizadas -aquellas que generan recursos particularmente dirigidos a determinados colectivos de alumnado inmigrante- con intervenciones de normalización -que refuercen los dispositivos generales de atención a la diversidad-, actuaciones de concentración de recursos -en aquellos centros o zonas que más lo necesitan- con intervenciones dirigidas a compartir aquellas problemáticas que, precisamente, lo son en tanto que se concentran en determinados enclaves.

Referencias bibliográficas

- ALEGRE, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Col. Polítiques 44. Barcelona: Mediterrània
- (2006). *L'acollida i l'escolarització de l'alumnat estranger al sistema educatiu català*. En X. BONAL (Dir.), *L'estat de l'educació a Catalunya*. Anuari 2005 (301-322). Col. Polítiques 53, Barcelona: Mediterrània.

- ALEGRE, M. A. (COORD.), COLLET, J., GONZÁLEZ, S. Y BENITO, R. (2005). *Una visió comparada a les polítiques d'acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut. Els casos de Baviera, la Comunitat Francòfona de Bèlgica, Quebec i Anglaterra*. Estudio financiado a través de la convocatoria ARIE 2004 y por la Fundació Jaume Bofill.
- ALEGRE, M. A. Y ARNETT, S. M. (2007). The effect of school regimes on students achievement. Across-regional comparison. European Sociological Association 8th Conference: Conflict, Citizenship and Civil Society, Glasgow, 3-6 septiembre.
- ALEGRE, M. A., BENITO, R. Y GONZÁLEZ, S. (2007). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistes*. Col. Polítiques 55. Barcelona: Mediterrània.
- BALL, S. J. (1995). *Education Reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- BENITO, R. Y GONZÁLEZ, I. (2007). *Les desigualtats en l'accés escolar a Catalunya*. Col. Polítiques 59. Barcelona: Mediterrània
- BERNSTEIN, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- (1990). *Structuring of Pedagogic Discourse (Class, Codes and Control. Vol. 4)*. Londres: Routledge.
- BONAL, X., GONZÁLEZ, I. Y VALIENTE, O. (2005). *Les noves oficines municipals d'escolarització. Valoració d'experiències i propostes de disseny*. Barcelona: Àrea de Educació de la Diputació de Barcelona.
- BROWN, S. L. (2001). *Does High School Racial Composition Matter? The Effect of Race and Racial Composition on High School Students' Perceptions and Success*. Michigan, MI: Ann Arbor.
- BULKLEY, K. Y FISLER, J. (2003). A decade of charter schools: from theory to practice. *Educational Policy*, 17 (3), 317-342.
- CALDAS, S. J. Y BANKSTON, C. (1998). The Inequality of Separation: Racial Composition of Schools and Academic Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 34 (4), 533-557.
- COLEMAN, J. S. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: US Government Printing Office.
- DE FRAINE, B. et al. (2003). The effect of Schools and Classes on Language Achievement. *British Educational Research Journal*, 29 (6), 841-859.
- DRONKERS, J. Y LEVELS, M. (2006). *Social-economic and ethnic school-segregation in Europe and Australia and educational achievement of migrant-pupils coming from various regions of origins*. Spring meeting 2006 of the ISA Research Committee 28, Nijmegen, 11-14 mayo.

- DUMAY, X. (2004). Effet établissement: effet de composition et/ou effet des pratiques managériales et pédagogiques? Un état du débat. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 34.
- DUMAY, X. Y DUPRIEZ, V. (2004). Effet établissement: effet de processus et/ou effet de composition? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 36.
- DURU-BELLAT, M., MONS, N. Y SUCHAUT, B. (2004a). Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs: quelques enseignements de l'enquête PISA. *Notes de l'IREDU*, 04/02.
- (2004b): Caracteristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays. *Cahiers de l'IREDU*, 66.
- EURYDICE (2004). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Cultures.
- FOURCADE, B. (2000). *Filiares académiques et filiales professionnelles: Quelle place dans la dynamique des systèmes éducatifs européens?* Euresco conference: Educational Differentiation in European Societies: causes and consequences, Giens, 16-21 septembre.
- GEWIRTZ, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *Oxford Review of Education*, 24, 439-457.
- GEWIRTZ, S., BALL, S. J. Y BOWE, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- GILLBORN, D. (1990). *'Race', Ethnicity and Education: Teaching and Learning in Multi-Ethnic Schools*. Londres: Unwin-Hyman/Routledge.
- (1995). *Racism and Antiracism in Real Schools*. Buckingham: Open University Press.
- GORARD, S., TAYLOR, C. Y FITZ, J. (2003). *School, Markets and Choice Policies*. Londres: RoutledgeFalmer.
- GORARD, S. Y SMITH, E. (2004). An international comparison of equity in education systems. *Comparative Education*, 40 (1), 15-27.
- GORDON, L. (2003). School choice and social market in New Zealand: education reform in an era of increasing inequality. *International Studies in Sociology of Education*, 17 (1), 17-34.
- GREEN, A., LENEY, T. Y WOLF, A. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. Londres: Institute of Education.
- HANUSHEK, E. A., KAIN, J. F. Y RIVKIN, S. G. (2002). *New Evidence about Brown v. Board of Education: The Complex Effects of School Racial Composition on Achievement*. NBER working papers, National Bureau of Economic Research, 8.741.

- KILGORE, S. (1991). The organisational context of tracking in schools. *American Sociological Review*, 56, 189-203.
- LAUDER, H. Y HUGHES, D. (Coords.) (1999). *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- LUPTON, R. (2004). Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality. *CASE Papers*, 076. London School of Economics, Centre for Analysis of Social Exclusion.
- MCEWAN, P.J. Y CARNOY, M. (2000). The Effectiveness and Efficiency of Private Schools in Chile's Voucher System. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22 (3), 213-239.
- MECD (2004). *Evaluación PISA 2003. Resúmenes de los primeros resultados en España* (www.institutodeevaluacion.mec.es)
- MERINO, R. (2004). L'ensenyament secundari comprensiu. Contradiccions i possibilitats de les reformes educatives. *Papers*, 74, 111-128.
- MOOS, R. (1987). *The social climate manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- NODEN, P. (2000). Rediscovering the impact of marketisation: dimensions of social segregation in England's secondary schools, 1994-1999. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 371-390.
- OECD (2006a). *Where immigrants students succeed? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- (2006b): *Education at a Glance. OECD Indicators 2006*, Paris: OECD.
- (2005): *PISA 2003 Technical Report*, Paris: OECD.
- OPDENAKKER, M. C. Y VAN DAMME, J. (2001). Relationship between School Composition and Characteristics of School Process and Their Effect on Mathematics Achievement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 407-432.
- POWER, F, HIGGINS, A. Y KOHLBERG, L. (1989). *Lawrence Kolberg's approach to moral education*. Nueva York: Columbia University Press.
- RANGVID, B. S. (2005). Sources of Immigrants' Underachievement: Results from PISA-Copenhagen. *AKF working papers*, August, 9.
- RAUDENBUSH, S.W., ROWAN, B.Y CHEONG, Y.F (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- RESCALLI, G. (1995). *Il cambiamento nei sistemi educativi. Processi di riforma e modelli europei a confronto*. Florencia: La Nuova Italia.
- SCHIEERENS, J.Y BOSKER, R. (1997). *The foundation of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.

- STRINGFIELD, S. (1994). *The analysis of large data bases in school effectiveness research*. En D. REYNOLDS et al., *Advances in school effectiveness research and practice* (55-72). Oxford: Pergamon.
- THRUPP, M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic*. Buckingham: Open University Press.
- TROYNA, B. (1993). *Racism and Education: research perspectives*. Buckingham: Open University Press.
- ROYNA, B. Y CARRINGTON, B. (1990). *Education, Racism and Reform*. Londres: Routledge.
- ROYNA, B. Y HATCHER, R. (1992). *Racism in Children's Lives*. Londres: Routledge.
- ROYNA, B. Y SELMAN, L. (1991). *Implementing Multicultural and Anti-Racist Education in Mainly White Colleges*. Londres: Further Education Unit.
- ROYNA, B. Y WILLIAMS, J. (1986). *Racism, Education and the State*. Beckenham: Croom Helm.
- VAN EWIJK, R. (2006). *The effect of ethnicity and SES in the class on achievement: a meta-analysis*. Documento inédito. SCO-Kohnstamm Institute, University of Amsterdam.
- VAN ZANTEN, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: PUF.
- WEISS, M. (2002). Quasi-markets in education: an economic analysis. Futures of Education Conference, Zurich, 23 abril.
- WILLMS, J. (1992). *Monitoring School Performance. A Guide for Educators*. Londres: Falmer Press.
- WILLMS, J. Y ECHOLS, F. (1992): Alert and inert Clients: the Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*, 11 (4), 339-350.
- WOODS, PH. A., BAGLEY, C. Y GLATTER, R. (1998). *Schools choice and competition: markets in the public interest?* Londres: Routledge.
- YASUMOTO, J., UEKAWA, K. Y BIDWELL, C. (2001). The collegial focus and high school students' achievement, *Sociology of Education*, 74 (3), 181-209.

Dirección de contacto: Miguel Ángel Alegre Canosa. European University Institute. SPS Department. Badia Fiesolana. Via dei Roccettini, 9. 50014 San Domenico di Fiesole. Firenze. Italia. E-mail: miguelangel.alegre@uab.es

Diversidad cultural y contenidos escolares

Cultural Diversity and Curricular Content

Jurjo Torres Santomé

Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica.

A Coruña, España

Resumen

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo requiere analizar hasta que punto el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y las personas que tienen que convivir en esa institución. Esto obliga a repensar los contenidos culturales que se consideran básicos, y es preciso tener presente quienes seleccionan esos contenidos, y no otros, y reflexionar sobre cómo y por qué lo hacen.

La instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios, pero, en la medida en que tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que originan marginación.

En los centros escolares todavía se están presentes nueve estrategias curriculares incorrectas que es preciso superar: Segregación, exclusión, desconexión, tergiversación, «psicologización», paternalismo, «infantilización», extrañeza y «presentismo».

El educar implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita hacer hincapié en el modo en el que, en el pasado y en el presente, se fueron realizando y se realizan las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Palabras clave: diversidad, multiculturalismo, contenidos escolares, libros de texto, metodologías.

Abstract

Considering justice and equal opportunity in school systems means analyzing the degree to which school curricula are respectful with the various idiosyncrasies of individuals and collectives that interact in this institution. This fact leads to the necessity of rethinking about the cultural contents considered to be basic. Then, it also requires being well aware of who selects such contents, how, and why some are selected whereas others are not.

School institutions are just one more element in the production and reproduction of discriminatory discourses. However, since these institutions are responsible for the political task of educating, they can and must fulfill a much more active role as a space for resistance to, and denouncement of, the discourses and practices that in today's world -particularly within school walls- continue to legitimize actions that cause marginalization.

Nine misguided curricular strategies, which must be overcome, are still implemented in schools: Segregation, exclusion, disconnection, distortion, 'psychologization', paternalism, 'infantilism', strangeness and 'timelessness'.

Educating means helping students to construct their own vision of the world from the foundations of an informational organization that allows them to explore the ways in which social, cultural and scientific advancements were initially forged. This is the best way to form optimistic, democratic and solidary people.

Key Words: diversity, multiculturalism, curricular content, textbooks, methodologies.

Ser profesor o profesora nunca fue una tarea fácil, pues el trabajo en las instituciones escolares es un proceso en el que se ponen en juego numerosos procesos: interacciones emocionales, relaciones grupales, conocimientos y destrezas, valores asumidos, intuiciones y rutinas. Pero, en las actuales sociedades capitalistas de la información, esta tarea es aun más compleja y difícil, ya que, entre otras razones, también resulta un cometido muy laborioso saber cómo es el mundo de hoy, qué características tienen nuestras sociedades y, por lo tanto, qué tipo de persona se debe promover desde los sistemas educativos. Conocer cómo son y funcionan las actuales sociedades globalizadas obliga a descubrir de qué modo se producen las injusticias en nuestro contexto más próximo y, por supuesto, en las sociedades en las que vivimos y en el mundo en general. Toda persona educada tiene que ser capaz de analizar, entre otros, temas como:

- qué modelos políticos, económicos y sociales son más justos, y cómo operan;
- qué perversiones e injusticias generan los modelos de producción capitalistas hegemónicos y las sociedades de economía neoliberal;

- a través de qué medios se legitima una determinada opción cultural dominante;
- cuáles son los tipos dominantes de relación entre poder y conocimiento;
- de qué manera la racionalidad científica moldea las conciencias tanto en las instituciones escolares, como en la vida cotidiana en general.

Alguien puede pensar que una institución escolar comprometida con estos fines puede ser un espacio en el que únicamente se vea lo más negativo de la sociedad, pero debemos ser conscientes de que, entre los objetivos más urgentes de la educación de las generaciones más jóvenes, está el de educar con optimismo y confianza en las posibilidades del ser humano. Pero este optimismo requiere el desarrollo de la capacidad de reflexión, de análisis y de compromiso con la lucha por la justicia y la democracia. Conviene no olvidar el consejo de Pierre Bourdieu de que, es doloroso hacer visible el sufrimiento social y dedicarse a teorizar sus conexiones con las estructuras de poder, sabiendo que

sacar a la luz las contradicciones no significa resolverlas. Empero, por escéptico que uno sea respecto de la eficacia social del mensaje sociológico, no es posible considerar nulo el efecto que puede ejercer al permitir a quienes sufren descubrir la posibilidad de atribuir ese sufrimiento a causas sociales y sentirse así disculpados; y al hacer conocer con amplitud el origen social, colectivamente ocultado, de la desdicha en todas sus formas, incluidas las más íntimas y secretas (Bourdieu, P., 1999, p. 559).

Una de las formas en las que el poder dominante acostumbra a obtener el consentimiento de las personas y grupos dominados es culpando a esos colectivos marginados, a cada una de esas personas, de «su fracaso», no de «nuestro fracaso», y haciéndoles únicos responsables de su propio destino.

Una vez que ya no es admisible achacar los éxitos y fracasos escolares a problemas en la *estructura de los genes*, ni a los *dones otorgados por alguna divinidad*, ni a la *situación de los astros en el firmamento en el momento del nacimiento* o a cualquier otra explicación irracional (en la que se asume que las personas no tienen en sus manos el control de los asuntos humanos), uno de los retos más importantes de los actuales sistemas educativos es el de contribuir a asegurar el éxito escolar. La lucha por la justicia exige un compromiso ineludible con el alumnado procedente de situaciones y grupos sociales desfavorecidos social, cultural y económicamente. En consecuencia, obliga a garantizar una educación apropiada para

cada estudiante en particular, con independencia de sus capacidades intelectuales, sus modalidades de inteligencia, sus estilos de aprendizaje, sus capacidades físicas y sensoriales, o sus creencias religiosas y culturales, así como de su sexualidad, su género y su clase social.

Plantearse el tema de la justicia e igualdad de oportunidades en el sistema educativo pasa por analizar y evaluar el grado en que el currículum escolar es respetuoso con las distintas idiosincrasias de los colectivos y personas que tienen que convivir en esa institución.

El sistema educativo en los últimos años, ha tomado algunas medidas para atender a la diversidad, como, por ejemplo, la creación de *grupos de diversificación curricular*, de *refuerzo educativo*, *adaptaciones curriculares*, de *programas de educación compensatoria* y de *programas de garantía social*, el incremento de la *optatividad*, los *desdobles de aulas*, etc. Pero este tipo de medidas resultan insuficientes si no repensamos seriamente los contenidos que las instituciones escolares consideran básicos. Es preciso tener presente quienes, cómo y por qué seleccionan esos contenidos.

La diversidad del alumnado no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas para uniformizar y para imponer un canon cultural que pocas personas cuestionan, porque, entre otras cosas, tampoco desde las administraciones educativas se estimula este tipo de debate. Sin embargo, en el escenario social de fondo en el que los centros escolares se encuentran inmersos, las revoluciones políticas, sociales, culturales, económicas y laborales se suceden a un ritmo vertiginoso, algo que está provocando grados importantes de desconcierto en muchos colectivos y grupos sociales y, por supuesto, entre el profesorado.

Esta desorientación se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que, día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas, y ni los currículos obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración. Conviene ser conscientes de que, en el sistema educativo actual, son muchas las alumnas y alumnos que no se sienten reconocidos en las aulas, porque, entre otras cosas, los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos culturales que allí se trabajan, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares. No es infrecuente tampoco que, si alguna vez aparecen algunos datos sobre ellos, no se sientan reconocidos porque, o bien se basan en informaciones distorsionadas o, lo que es más frecuente, se recurre a noticias, dibujos y fotos que les ridiculizan o desvalorizan.

Intervenciones curriculares inadecuadas

Las instituciones escolares son un elemento más en la producción y reproducción de discursos discriminatorios. Sin embargo, en la medida en que estas tienen el encargo político de educar, pueden y deben desempeñar un papel mucho más activo como espacio de resistencia y de denuncia de los discursos y las prácticas que, en el mundo de hoy y, en concreto, dentro de sus muros, continúan legitimando prácticas que conducen a la marginación.

A modo de síntesis, pienso que en los centros escolares todavía se viene cayendo en nueve estrategias curriculares incorrectas. A ellas me referiré a continuación en este artículo.

Segregación

Esta modalidad de intervención se manifiesta con una contundente visibilidad cuando se opta por agrupamientos escolares del alumnado en función de su sexo, clase social, etnia y capacidades.

Es una de las formas más antiguas de educación segregadora y se corresponde con sociedades en las que los distintos grupos y clases sociales, etnias y sexos se escolarizan en instituciones diferentes o en aulas separadas. Además, también se segrega de acuerdo con las capacidades de cada una de esas personas. Cada uno de los colectivos se educa en espacios idiosincrásicos, sin contacto con los demás, e, incluso, en algunos momentos de la historia, cursando asignaturas diferentes. Este es el caso, por ejemplo, de los colegios de organizaciones como el Opus Dei o los Legionarios de Cristo, que agrupan en centros diferentes a chicos y a chicas, de acuerdo, por tanto, con un criterio de discriminación sexista.

Otra iniciativa segregadora, pero, en este caso, racista, se produce cuando el criterio al que se recurre para decidir los espacios donde escolarizar al alumnado se basa en su origen étnico. En nuestro contexto, conviene no olvidar, para no repetir, experiencias del pasado, como las denominadas «Escuelas Puente».

El proyecto de las Escuelas Puente se mantuvo en vigor hasta 1986, cuando entra en vigor la LODE, que desarrollaba el Artículo 27 de la Constitución Española, sobre el derecho a la educación, y no permitía este tipo de opción segregadora. A partir de ese momento, las medidas de apoyo pasan a circunscribirse a los Programas de Educación Compensatoria, pero dentro del marco de los propios centros escolares ordinarios.

Ya más próximos en el tiempo, podemos considerar como iniciativa segregadora, clasista y racista, lo que en algunas comunidades autónomas como, por ejemplo, la de Madrid, se denomina «aula de enlace»: aulas creadas con la finalidad de facilitar y acelerar el aprendizaje del idioma castellano al alumnado extranjero que pretende escolarizarse en centros sostenidos con fondos públicos. Esta legislación, en principio, se implanta con la finalidad de mejorar la integración del alumnado, pero su propia redacción deja márgenes suficientemente amplios como para permitir abusos segregadores, clasistas y racistas. Así, por ejemplo, en la Instrucción 4, apartado C, se concreta un compromiso que es demasiado ambiguo: la «aceptación del Centro para escolarizar de modo ordinario al alumnado del Aula de Enlace cuando finalice su permanencia en la misma, siempre que exista disponibilidad de plazas». No obstante, para un centro concertado, es muy fácil aducir que no existe tal disponibilidad y forzar así a la red pública a acogerlo.

En la actualidad, es muy visible una dualización del sistema educativo si consideramos donde están escolarizadas determinado tipo de poblaciones. Son contundentes los informes que vienen subrayando insistentemente que la escolarización mayoritaria del alumnado inmigrante se concentra en los centros de titularidad pública. Tanto los colegios privados, como la mayoría de los concertados vienen impidiendo, mediante estrategias de lo más variado, la matriculación en sus aulas de niñas y niños de grupos sociales desfavorecidos, grupos étnicos sin poder y de personas discapacitadas. Algo que también denunció el Informe sobre «la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España», elaborado por Defensor del Pueblo (2003), en el que se nos ofrecían datos tan significativos como el siguiente: «el 82,01% de los escolares procedentes de América Latina y el Caribe, África, Europa no comunitaria y Asia y Oceanía estudia en colegios públicos». Esta situación de clara segregación entre centros públicos y concertados «se mantiene, a veces de forma aún más marcada, en todas las Comunidades Autónomas» (p. 414).

Pero si analizamos la distribución del alumnado que no es extranjero, la agrupación en función de la dimensión clase social que puede apreciarse sirve también para denunciar la existencia de segregación en el sistema educativo del Estado Español. Esta es una de las modalidades de discriminación más antiguas en la historia de la educación y, lamentablemente, todavía se mantiene plenamente vigente. En este momento, los datos empíricos para evaluar su verdadero alcance siguen siendo tozudos. Los diversos informes publicados sobre las desigualdades en educación, siguen poniendo de manifiesto la existencia de un sistema educativo en el que la dimensión «clase social» desempeña un papel muy importante (Grañeras, M. et al., 1998).

Otra forma de educación segregadora es la que se realiza cuando se hacen agrupamientos de estudiantes en función de sus capacidades intelectuales y físicas. Los centros de educación especial fueron, hasta épocas muy recientes, reductos específicos en los que se venía escolarizando a niñas y niños con discapacidades intelectuales, físicas y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir para reforzar y legitimar, aún más si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas. Los estímulos educativos y las interacciones sociales en su interior solían ser muy pobres de ahí que los avances en su educación fueran, por regla general, muy limitados.

La eficacia de las luchas sociales de muchos grupos de activistas contra este tipo de discriminación, que comenzaron a llevarse a cabo en los países anglosajones desde finales de los sesenta, acabó por llegar también a nuestro territorio. A finales de los setenta, pero, especialmente, durante la década de los ochenta, distintas asociaciones de familiares de este tipo de alumnado, así como de profesionales de la educación que iban teniendo acceso a bibliografía e investigaciones relevantes sobre esta problemática, colectivos de renovación pedagógica, sindicatos y partidos políticos de izquierdas lograron que las legislaciones educativas de ese momento fueran facilitando la realidad de un sistema educativo más inclusivo.

Las reivindicaciones de estos grupos sociales insistían, desde el primer momento, en ir más allá de los discursos médicos y biológicos, para poner el énfasis en los modelos políticos y sociales vigentes. Sus luchas y discursos se basaban en concepciones que apostaban por otros modelos de justicia, en los que se atendiera a las dimensiones de reconocimiento, redistribución y de representación. Las interpretaciones socio-políticas de la discapacidad ofrecieron una mayor claridad conceptual, así como un vocabulario más respetuoso, y facilitaron que se llevaran a cabo reivindicaciones en esta línea (Barton, L., 1998). Surgieron así, diversas teorías con explicaciones más pertinentes y adecuadas acerca del significado y las posibilidades de las personas con discapacidades, que sirvieron para apostar por modelos plenamente inclusivos, modelos emancipadores también a la hora de hablar y de trabajar en las instituciones educativas.

Actualmente, la autosuficiencia tanto individual, como colectiva de estas personas debe servir de estímulo para la apuesta por una educación inclusiva. Como resultado de estas dos últimas décadas, en las que se ha producido un notable avance en las experiencias de educación inclusiva, podemos decir que contamos con la primera generación de adolescentes que sabe relacionarse con personas discapacitadas. Han estado conviviendo y trabajado con ellas en las aulas, y todo el mundo ha obtenido beneficios. Las personas discapacitadas se beneficiaron de un entorno normalizado,

mucho más rico en estímulos, y el resto de la población ha aprendido a ver a estas personas como colegas y muy capaces.

No comprometerse en la lucha contra la segregación escolar equivale a aceptar y ser cómplices de que en algunos de esos espacios destinados a educar a la ciudadanía más joven, no todos gozan de idénticos derechos, y muchos, por tanto, tienen auténticos problemas de reconocimiento, de redistribución y de representación.

Exclusión

Intervenciones curriculares favorecedoras de exclusión son aquéllas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad, en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces, y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófobos, etc.

No obstante, en algunos casos, es muy difícil eliminar la presencia de algunos colectivos sociales no bien considerados, por lo que se opta por una táctica más suave de exclusión: no dar la palabra a los miembros de estos colectivos. Contabilicemos la enorme cantidad de textos escritos por occidentales sobre culturas ajenas, sobre «ellos», presentes en las librerías españolas o en las columnas de opinión de los medios de comunicación, y comparémosla con los de autoría árabe. El resultado es obvio, quienes interpretan la realidad, quienes hablan por los «otros» son los «nuestros».

Asimismo, en el mundo de hoy, dado el gran desarrollo de las comunicaciones, que hace más accesibles textos y alocuciones originarios de cualquier parte del planeta, otro procedimiento de exclusión es el de vigilar y censurar quienes pueden hablar y ser oídos. Supervisar y censurar las fuentes informativas, reduciendo al silencio o manipulando a quien contradiga los discursos discriminatorios dominantes, o, también, amplificando exageradamente a quienes de «los otros» coinciden con «nuestras» concepciones dominantes. Así, es más fácil tener acceso a las informaciones de personas de religión musulmana que se muestren críticas con sus gobiernos y políticas, que a quienes de esas creencias contradicen las ideas hegemónicas de los grandes medios de comunicación occidentales. En general, los únicos miembros de los colectivos etiquetados como «los otros» que tienen alguna probabilidad de hablar en los medios de comunicación de masas occidentales son quienes dicen lo que aquí gusta, quienes refuerzan las ideas estereotipadas dominantes, las presuposiciones compartidas.

Los otros son interpretados y, muy difícilmente, pueden defenderse cuando son malinterpretados. Algo que, además, va contra aprendizajes que, más o menos, una gran parte de la población ha adquirido en esta época, en la que los viajes son más frecuentes. Conviene tener en cuenta lo difícil que es para cualquier persona que visita otro país interpretar gran cantidad de conductas, costumbres y rutinas que son idiosincrásicas de las personas nativas. Obviamente, pasaremos muchos más apuros si, además, tales comportamientos son realizados por personas de colectivos marginados que los imaginarios dominantes definen como hostiles. Ser consciente de este tipo de fenómenos debería bastar para exigir una mayor presencia de esas voces tradicionalmente silenciadas en los medios de comunicación occidentales y, obviamente, en los materiales curriculares.

Sin embargo, en los libros de texto que circulan en las instituciones escolares del Estado Español, las voces y representaciones de los «otros», son inexistentes o, en el mejor de los casos, una anécdota.

Culturas silenciadas

Este tipo de estrategias de omisión es aquél al que recurren los sistemas educativos que asumen un modelo de sociedad mono-cultural y, por lo tanto, reducen al silencio todas las demás realidades; puede que en algunos momentos se hable de los otros, pero siempre para acallarlos, no dejándoles hablar, y siempre representándolos según el imaginario del grupo hegemónico en la sociedad.

La inmensa mayoría de los libros de texto, todavía en la actualidad, siguen incorporando una filosofía de fondo que considera que en el mundo sólo existen hombres de raza blanca, de edad adulta, que viven en ciudades, están trabajando, son católicos, de clase media, heterosexuales, personas delgadas, sanas y robustas (véase Cuadro I). Difícilmente en los contenidos de tales materiales curriculares podremos encontrar información sobre temas como la historia y la vida cotidiana de las mujeres, sus ámbitos de discriminación (el trabajo doméstico, la maternidad y el cuidado de la prole, la violencia contra las mujeres, la precarización laboral, el «techo de cristal», la prostitución), o el análisis de la historia de la infancia, y de lo que significa en nuestro mundo ser niñas, niños y adolescentes. Tampoco se presta atención a las personas con minusvalías físicas y/o psíquicas, o a las personas ancianas y enfermas, y menos aún a las culturas gays, lesbianas y transexual, o a quienes viven en estructuras familiares diferentes a la tradicional. Asimismo no acostumbra a reflejar las condiciones de vida de las personas en situación de desempleo y en estado de pobreza, de las personas asalariadas con bajos salarios y soportando pésimas condiciones de trabajo. No se analizan las situaciones de la gente

que vive en los núcleos rurales de la agricultura y de la pesca. Las etnias oprimidas no aparecen, ni las culturas de las naciones colonizadas, así como tampoco todo el mundo de las personas inmigrantes y las situaciones de injusticia a las que suelen verse sometidas. Las concepciones dominantes acerca del ser humano y del mundo son las derivadas de la religión católica o coherentes con esta cosmovisión (Torres, J., 2006, cap. IV).

CUADRO I. Cultura escolar: voces presentes y voces ausentes

CULTURA ESCOLAR	
Voces Presentes	Voces Ausentes
Mundo masculino	Mundo femenino
Personas adultas	Infancia, juventud y tercera edad
Personas sanas	Personas minusválidas físicas y/o psíquicas
Personas heterosexuales	Culturas gays, lesbianas y transexuales
Profesiones de prestigio	Clases trabajadoras y la pobreza
Mundo urbano	Mundo rural y manirero
Estados y naciones poderosas	Naciones sin Estado
Raza blanca	Etnias minoritarias o sin poder
Primer mundo occidental	Países orientales y Tercer Mundo
Religión católica	Otras religiones, agnosticismo y ateísmo

Incluso cuando algunos de estos colectivos tradicionalmente silenciados, como fruto de sus resistencias y luchas sociales, aparecen como más activos, como agentes de transformación de la realidad y/o como creadores de cultura, de obras de arte, de ciencia, de tecnología, es fácil que alguna etiqueta trate de reubicarlos con explicaciones y valoraciones que dejen patente cierta forma de ineptitud natural o inferioridad en sus producciones. Algo que, por ejemplo, acostumbra a suceder con la utilización del calificativo «cultura popular», que siempre aparece contrapuesto, de manera visible o latente, la cultura, a secas, sin calificativos, o, lo que es lo mismo, la cultura oficial y valiosa dado que es la reconocida por los grupos hegemónicos de poder como modelo y, asimismo, es convertida en foco de atención. Ésta es la que lleva las valoraciones positivas lanzadas y proclamadas desde los espacios oficiales, la que se va a convertir obligatoriamente en contenido de los currículos escolares y la que aparece con auténticas posibilidades de abrir las puertas en el mercado de trabajo en las actuales sociedades neoliberales y conservadoras. Por consiguiente, cultura popular es la denominación con la que se refuerza todavía más la marginación de todas aquellas experiencias, formas, artefactos y representaciones producidos por determinados colectivos «sin poder», y que los grupos sociales hegemónicos desde posiciones institucionales de poder definen como de importancia menor o secundaria.

Desconexión

En esta opción metodológica se pueden detectar dos modalidades:

«El día de...»

Desde una perspectiva histórica, esta es una de las modalidades más habituales de trabajo de los temas transversales del currículum y, en general, de los problemas sociales y fenómenos culturales más próximos al alumnado que no suelen aparecer contemplados en los libros de texto, ni, de un modo visible, en el currículum oficial legislado.

Consiste en trabajar esporádicamente, por ejemplo, un determinado día del año, temas como las formas que adopta la opresión de las mujeres («el día de la mujer»), la lucha contra los prejuicios racistas («el día de la Hispanidad»), o dedicarse a reflexionar sobre la clase trabajadora («el día de la clase obrera»), investigar acerca de la contaminación («el día del árbol»), las guerras («el día de la paz»), los idiomas oprimidos («el día de las letras gallegas»), los derechos y deberes cívicos («el día de la Constitución»), etc.

Las situaciones sociales más conflictivas, abusivas y cotidianamente silenciadas pasan a convertirse en el foco de atención de las materias y actividades escolares en ese día concreto. El resto del año permanecen silenciadas, cuando no son directa o implícitamente tergiversadas y legitimadas. Estos temas más interdisciplinarios y con mayores posibilidades de resultar relevantes y significativos para el alumnado se trabajan, normalmente, como paréntesis en el proyecto educativo, o sea, de una manera que chicas y chicos no suelen ver vinculada a los programas, ni a las tareas que realmente cuentan en el momento de las evaluaciones. Esos días señalados acostumbran a vivirse como períodos de relajo en el ritmo de trabajo escolar.

No obstante, es preciso subrayar que esta estrategia fue una importante iniciativa creada por el profesorado más progresista e innovador para introducir en el aula temas socialmente fundamentales, pero que hasta ese momento no se consideraban como foco de atención por las instituciones escolares. En la actualidad, como es obvio, resultan claramente insuficientes.

Compartimentación en asignaturas

Una de las formas típicas de organización y sistematización de los contenidos que se estudian es compartimentándolos en asignaturas, pero que dificulta la verdadera comprensión de la realidad y, por consiguiente, de las situaciones y problemas sociales, culturales, políticos y religiosos. En este modelo de diseño y desarrollo curricular, las

informaciones con las que se enfrenta el alumnado están parceladas en asignaturas incomunicadas entre sí.

Los bloques temáticos de los que se componen las materias que se imparten en las aulas, y que, a su vez, acostumbran a ser el reflejo de los contenidos obligatorios que legislan tanto el Gobierno del Estado, como las correspondientes Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, no facilitan la creación de situaciones de aprendizaje relevante y significativo para el alumnado. Este fue el argumento decisivo en el que se apoyó el Gobierno de Felipe González para incorporar la educación transversal en la LOGSE. Mas, dado que no hubo una política decidida para fortalecer en la práctica esta modalidad de trabajo transversal, acabó por imponerse el tradicionalismo curricular, o sea, la compartimentación en asignaturas.

Las leyes posteriores marcarán un cambio en esta línea de fomento de una educación más interdisciplinar e integrada, y una buena prueba de ello es que ya apenas contemplan esta filosofía. Así, por ejemplo, la vigente Ley Orgánica de Educación (2006), sólo recurre al término transversal en dos ocasiones:

- Una, en la introducción, cuando, al referirse a una de las novedades de la nueva Ley la Educación para la ciudadanía, dice que «esta educación, cuyos contenidos no pueden considerarse en ningún caso alternativos o sustitutorios de la enseñanza religiosa, no entra en contradicción con la práctica democrática que debe inspirar el conjunto de la vida escolar y que ha de desarrollarse como parte de la educación en valores *con carácter transversal a todas las actividades escolares*.
- La otra, en el Artículo 121, referido al Proyecto Educativo, y donde se legisla que «el proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el *tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas*.

En el momento presente, las políticas de gratuidad de los libros de texto por las que están apostando las distintas Administraciones Educativas del Estado Español no son precisamente una de las medidas que faciliten este trabajo interdisciplinar. Por el contrario, pienso que son una auténtica bomba de relojería contra la interdisciplinariedad y los proyectos curriculares integrados, dado que estos materiales curriculares están contruidos de modo disciplinar.

Las asignaturas, las disciplinas, disciplinan las miradas. En consecuencia, favorecen que únicamente se preste atención a los contenidos de la realidad que directa y visiblemente son su foco de atención. Cada especialista se convierte en un guerrero dispuesto a conquistar más poder y recursos para su materia. Algo que se puede comprobar con facilidad cuando observamos en los claustros cómo cada departamento demanda más horas de docencia para sus asignaturas, más recursos, y mayor reconocimiento, sin que importe en qué medida otros departamentos y disciplinas deberían cobrar mayor peso.

Tergiversación

Esta es una de las estrategias didácticas más inmorales, injustas y peligrosas, pues se trata de presentar sólo textos seleccionados dentro de un marco de líneas discursivas que sirvan para legitimar las desigualdades sociales, económicas, políticas, religiosas, étnicas, de género y lingüísticas, en vez de recurrir a otros textos que, por discrepantes, posibiliten someterlas a análisis crítico.

En la realidad que construyen los distintos libros de texto y materiales curriculares con los que se trabaja en las aulas, es muy probable que los actores y actrices se presenten dibujados selectivamente. Cuando no se puede silenciar lo diferente y minoritario, la opción conservadora y discriminadora es optar por argumentar su inferioridad o, incluso, convertirlo en algo esperpéntico. Esta estrategia caracterizó las explicaciones racistas, sexistas, clasistas y homófobas a lo largo de la historia de las instituciones escolares.

Esta opción de recurrir a textos tergiversados es difícil de contrarrestar, pues va a chocar con el «sentido común» de la mayoría de la población. Tal «sentido común» es el resultado de los numerosos procesos educativos, intencionados e impremeditados, a los que nos vimos sometidos hasta el momento presente, pero en los que los poderes dominantes marcan la dirección.

Una de las peculiaridades del sentido común fruto de las ideologías dominantes es la construcción de categorías de valoración muy estereotipadas, que se caracterizan, especialmente, por ser de corte dicotómico: nosotros somos los buenos, ellos los malos; nosotros somos los listos, ellos los torpes; nosotros representamos la modernidad, ellos lo retrógrado, lo reaccionario; nosotros somos los pacíficos, ellos los violentos, etc.

Una educación verdaderamente emancipadora tiene que servir para sacar a la luz este tipo de falseamientos, así como los subterfugios a través de los que se vienen

construyendo las explicaciones racistas que impregnan nuestro sentido común, y, lo que es peor, la ciencia que se vende como neutral y objetiva. Los prejuicios y estereotipos «pueden manifestarse en todos los niveles discursivos, como en la elección de los tópicos, la manera en que los participantes del discurso son representados, los medios sintácticos de enfatizar y des-enfatizar la agencia y responsabilidad por las buenas y malas acciones, las metáforas y, en general, en el modo en que nuestras cosas buenas y sus cosas malas están resaltadas o atenuadas» (Dijk, T., 2005, p. 18).

A estas alturas de la historia, en este siglo de las comunicaciones, no debemos ignorar que es muy posible que se encuentren en nuestras aulas estudiantes que, en su período de escolarización anterior, en su país de origen, hayan estudiado una versión de un determinado fenómeno histórico, científico o artístico con interpretaciones y valoraciones distintas a las que en el momento presente aquí les ofrecemos. Pensemos, por ejemplo, en el análisis y valoración de muchos acontecimientos históricos y artísticos en un aula británica, sueca, árabe, sudafricana, latinoamericana o del Estado Español. Las discrepancias en el análisis y la apreciación de muchos de esos fenómenos deberían servir para repensar tanto las fuentes informativas que maneja el alumnado, como las tareas escolares que con ellas debe llevar a cabo.

No debemos ignorar que la explicación de la realidad desde parámetros coloniales fue algo que sirvió para convencer a la población de la «justicia» de las invasiones y las expoliaciones, y que, por ello, tanto las instituciones de investigación, como las educativas desempeñaron un papel fundamental en estos hechos.

Martin Bernal, profesor de la Universidad de Oxford con sus investigaciones divulgadas en su obra, *Atenea Negra* (1993) logró aportar valiosas y contundentes pruebas acerca del mito de Europa como heredera de las culturas clásicas de Roma y Grecia, de la aparición de lo que se denomina el euro-centrismo. Mito, que llega hasta nuestros días, y que se construyó a lo largo del siglo XVIII y, fundamentalmente, durante el XIX como estrategia decisiva para silenciar y minusvalorar las aportaciones de las culturas africanas y asiáticas. Fue para ello decisivo el borrar las aportaciones y préstamos culturales de Egipto y Oriente Medio durante el segundo milenio antes de Cristo, y, concretamente, en el período que va del 2100 al 1100 antes de Cristo.

Es la herencia griega, convertida en heleno-manía, la que ayudaría a explicar la supremacía de la raza aria. Diversas ciencias van a ofrecer la base científica a esta teoría, pero me interesa subrayar el papel que desempeñó una rama del conocimiento que, normalmente, se considera al margen de intereses políticos y, por lo tanto, una ciencia «neutral»: la filología. El descubrimiento de la familia de lenguas indoeuropeas llevó inmediatamente a considerar a sus hablantes como una «raza», la indoeuropea o

aria. Para ello, se hizo indispensable explicar que el griego era también una lengua indoeuropea.

Los países europeos, a medida que el euro-centrismo iba conformándose como «sentido común», se negaron a verse como deudores de los países que colonizaron y que expropiaron tan cruelmente. Su auto-percepciones son las de pueblos que se comportaron generosamente con los colonizados, «llevándoles» y regalándoles su legado cultural, conduciéndose con enorme generosidad y justicia, educándolos, etc. (Paraskeva, J., 2006).

Todos los ámbitos de la investigación científica, social y filosófica, son susceptibles de manipulación, dado que los intereses intelectuales, los marcos teóricos y las metodologías de investigación tienen como meta hacer frente a problemas sociales que surgen en contextos políticos y momentos históricos específicos. Siempre, desde las estructuras de poder, se trató de condicionar la producción y orientación del conocimiento. Así, por ejemplo, cualquier historia de la ciencia en el siglo XX nos puede ofrecer datos muy contundentes acerca de la utilización e, incluso, de la manipulación y falsificación de datos supuestamente científicos, para facilitar determinadas medidas políticas y sociales. Una mínima historia del nazismo serviría para ofrecernos numerosos datos acerca del papel que desempeñaron en su consolidación áreas de conocimiento de prestigio como la medicina, psiquiatría, antropología, biología, química, física, arqueología, filología, etc. Profesionales de prestigio de estos ámbitos con posiciones de poder en instituciones universitarias y de investigación, así como vinculados a oficinas gubernamentales encargadas de determinar políticas oficiales de sanidad y salud, desempeñaron un papel decisivo en la construcción y reformulación de teorías científicas que ayudarían a los políticos del momento a desarrollar, por ejemplo, conceptos como el de germanidad y el de la supremacía de la raza aria. Como pone de manifiesto Mark Walker, la mayoría de los miembros de la comunidad científica alemana establecieron «un pacto fáustico con el nacionalsocialismo, obteniendo apoyo económico y material, reconocimiento oficial y la ilusión de independencia profesional a cambio de un apoyo consciente o inconsciente a las políticas nacionalsocialistas que culminaron en la guerra, la violación de Europa y el genocidio» (Cit. en Cornwell, J., 2005, p. 397).

Igualmente, es imprescindible no olvidar que el movimiento feminista dedicó muchísimo esfuerzo en demostrar el sexismo en la ciencia, las humanidades y las artes. Todavía es ofensivo el escaso número de mujeres de renombre recogido en los libros de historia de la ciencia y, obviamente, en los de libros de texto de todas las materias, pero, muy especialmente, en los de ciencias y tecnología. Lo cual no quiere

decir que las mujeres no hubieran aportado nada en el pasado en tales ámbitos del saber, sino que permanecen silenciadas, tal y como demuestran numerosas investigaciones llevadas a cabo por mujeres en estas dos últimas décadas (Solsona, N., 1997).

Es necesario, por tanto, recuperar estas parcelas de la memoria y reescribir los diversos campos del conocimiento incorporando sus aportaciones, pero, además, subrayar las diversas razones de su ocultación. Es preciso que el alumnado que educamos para un mundo que deseamos más justo y no discriminador pueda analizar críticamente a lo largo de su proceso formativo las barreras que, en unos casos, impedirían y, en otros, dificultaban la participación de las mujeres en las comunidades científicas y, por tanto, en el desarrollo de la investigación. Esta es una de las estrategias que facilitarán que, en el futuro, semejantes tergiversaciones en el conocimiento y en sus aplicaciones no tengan cabida.

Si manipulaciones y tergiversaciones de este calibre tienen lugar en el seno de las instituciones universitarias y centros de investigación, obviamente los libros de texto que vehiculizan el conocimiento oficial en los demás niveles del sistema educativo reproducirán afirmaciones y discursos muy semejantes. Son numerosas las mentiras históricas que todavía en el presente aparecen en las páginas de los libros de texto y que, por tanto, se convierten en informaciones que, muy probablemente, van a agredir a estudiantes concretos que se encuentran en nuestras aulas. Pensemos, a modo de ejemplo, en todas las informaciones que se suelen incorporar en los manuales escolares españoles de ciencias sociales para estudiar el «descubrimiento de América». Si las comparamos con las de otros materiales curriculares desarrollados por los especialistas de esos países, seguramente nos veríamos sorprendidos con un buen número de informaciones que aquí se silencian o aparecen tergiversadas.

Naturalización

En las actuales sociedades de la información y de las comunicaciones, es probable que esas realidades silenciadas no puedan esconderse con facilidad, por lo que la opción más usual es reelaborarlas y reinterpretarlas para presentarlas como culpables de sus propios problemas e, incluso, de los que ocasionan a otros grupos sociales mayoritarios y/o con mayor poder. Tratar de demostrar, primero, que sus conductas son incorrectas y, después, procurar explicar que éstas son consecuencia de condicionamientos innatos, del dominio de determinados genes (sobre los que los seres humanos no tienen posibilidades de control), de aspiraciones inadecuadas a sus capacidades naturales, o que son el fruto de una voluntad de seguir aferrándose a alguna de sus tradi-

ciones «desfasadas», etc. En una palabra, se recurre a estrategias de *naturalización* de las situaciones de injusticia (Torres, J., 2007).

En momentos de fuerte auge del conservadurismo político, uno de los campos de conocimiento al que más se fuerza para realizar este tipo de naturalizaciones es a la biología. El siglo XX tiene a sus espaldas demasiadas políticas de *eugenesia científica* en la práctica totalidad de los países europeos más desarrollados económica y científicamente. Pero este tipo de prácticas no desaparece tan fácilmente, sino que suele reaparecer, pero con nuevos ropajes. Un buen ejemplo de ello es el documental *Why Men don't Iron* «Por qué los hombres no planchan», producido, en 1998, por Jim MEYER para el canal británico de televisión «Channel Four» y que, en el Estado Español, divulgó Canal Plus a través de la cadena Documanía (Torres, J., 2007, 176-178). El documental en el que, sirviéndose de entrevistas a diversos especialistas, de imágenes escaneadas del cerebro, de análisis clínicos, etc. se va a tratar de demostrar cómo nos condicionan las diferencias biológicas atribuibles al sexo. Los hombres y mujeres tendríamos una distinta estructura cerebral, fruto de la importancia de determinadas hormonas y de la red neuronal que éstas contribuyen a construir, lo que explicaría las diferentes opciones laborales por las que hombres y mujeres apostaríamos. O sea, es la biología la ciencia que mejor explicaría que no existe sexismo en la distribución y desempeño de los distintos puestos de trabajo en nuestras sociedades, sino que tal peculiaridad en su distribución es algo natural, respetuosa con nuestra naturaleza humana.

Como muy acertadamente subraya Sandra Harding:

las investigaciones recientes en biología, historia, antropología y psicología convergen para hacer totalmente inaceptables los supuestos de que el género y la sexualidad humanos identidades, conductas, roles y deseos están determinados por las diferencias sexuales necesarias para la reproducción. Beauvoir señala que las mujeres se hacen, no nacen; la bibliografía posterior muestra que no sólo las mujeres, sino también los hombres están socialmente contruidos (Harding, S., 1996, p. 117).

Una proclama biologicista muy semejante aparece también en el libro *La libertad de elección en educación* de Francisco López Rupérez (1995, p. 175). En él, podemos leer argumentaciones como la siguiente: «Sin entrar a discutir el detalle de su proporción, los factores de naturaleza genética constituyen la primera, en el tiempo, de las causas de la diversidad ante el rendimiento escolar y, por extensión, ante el hecho

educativo», pero, a continuación declara: «No ha podido aportarse hasta el momento una refutación decisiva a la tesis de la existencia de una cierta dependencia biológica del talento». El autor asume que tiene certezas, pero no le importa si están o no confirmadas por el desarrollo de la ciencia actual.

Si no se producen y promueven otros discursos y otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en asignaturas y temas muy concretos en los que se dificulta su aplicación a la realidad, entonces lo que se generará es la naturalización del discurso racista, sexista, clasista y de los estereotipos que las ideologías dominantes ponen en circulación. Esas visiones discriminadoras de la realidad aparecen ante los ojos del alumnado como naturales, objetivas, lógicas, como las únicas existentes, y serán las que conformen y representen el denominado «sentido común». Estamos, así, ante estrategias de manipulación que funcionan cual fábricas de elaboración de consentimiento o, más en concreto, como herramientas que permiten conseguir del alumnado un «consentimiento sin consentimiento» (Chomsky, N. y Herman, E. 1990). Mediante la deformación, la manipulación y el silencio acerca de determinados datos y situaciones se trata de construir una historia y una ciencia a la medida, o sea, una ciencia racista, sexista, clasista y homófoba.

«Psicologización»

Una de las formas más sofisticadas de tergiversación en la que, en la actualidad, también se acostumbra a caer con demasiada frecuencia, es lo que podemos denominar como la «*psicologización*» de los problemas sexistas, raciales y sociales. O sea, tratar de buscar la explicación de las situaciones de marginalidad basándose en análisis que tienen como centro de estudio a la persona individualmente considerada o las relaciones interpersonales, sin prestar atención a otras estructuras sociales. Así, todavía no hace mucho tiempo, se trataba de justificar que la marginalidad de la población negra se debía a que cada uno de los integrantes de esta raza tenía una dotación genética más deficitaria y/o un menor Cociente Intelectual que los de raza blanca. En estas formas de tergiversación, nunca se llega a prestar atención a las verdaderas relaciones y estructuras de poder causantes de esas situaciones de marginalidad: se ignoran las condiciones políticas, económicas, culturales, militares y religiosas en las que se fundamentan las situaciones de esa opresión.

No olvidemos que incluso hubo quien pretendió atacar la validez del marxismo recurriendo a la psicología. Así, Richard Herrnstein, en 1971, publicó un trabajo «IQ», en *The Atlantic Monthly*, que trataba de demostrar que el pensamiento de Karl Marx

y Friedrich Engels, proclamado en el *Manifiesto Comunista*, no concordaba con los descubrimientos de la psicología. El argumento de Richard Herrnstein, en aquel momento profesor de psicología y jefe del Departamento de Psicología de la Universidad de Harvard, se basaba en el siguiente silogismo:

1. Si las diferencias de aptitud mental se heredan, y
2. si el éxito social requiere esas aptitudes, y
3. si los ingresos y el prestigio dependen del éxito,
4. entonces el *status* social (que reflejan los ingresos y el prestigio) estará basado en cierta medida en las diferencias heredadas que se dan entre la gente (Cit. en EYSENCK, Hans, 1987, p. 163).

Este mismo autor gozará de gran impacto mediático a raíz de otro alegato clasista y, especialmente, racista de enorme impacto en la década de los noventa, la publicación de *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life* (1994), escrito conjuntamente con Charles Murray.

La tesis central que defienden es que hay diferencias genéticas mensurables en los niveles de inteligencia de las diferentes razas. Con lo cual tratarían de justificar que en EEUU, pero es algo que sería extensible a cualquier otro país, no existe discriminación por el hecho de que los principales puestos de trabajo estén desempeñados por personas blancas anglófonas. Estamos ante un intento más de demostrar que el racismo es una invención de la izquierda, ya que la actual estructuración de la sociedad no es más que el fruto de la herencia intelectual y genética de las personas que la componen, y no una consecuencia de los modos de los que nos dotamos para organizar las distintas sociedades.

Richard J. Herrnstein y Charles Murray tienen muy claro que

el Cociente Intelectual es heredable. El estado del conocimiento no permite una estimación precisa, pero después de medio siglo de trabajo, ahora contamos con centenares de estudios empíricos y teóricos, que posibilitan una conclusión certera: que el componente genético del Cociente Intelectual es improbable que sea más pequeño del 40 por ciento o más alto del 80 por ciento... Pero para los propósitos de esta obra, nosotros adoptaremos una estimación del 60 por ciento de heredabilidad (Ibídem, p. 105).

Estos autores sostienen que el Cociente Intelectual de la población negra es, por término medio, 15 puntos inferior al de la blanca. Algo que demostrarían los resulta-

dos de la aplicación de un sinnúmero de baterías de tests destinadas a medir la inteligencia. Pero lo que este y otros estudios semejantes dejan sin tomar en consideración son las condiciones de vida de estas personas de raza negra que puntúan tan bajo: cómo les afecta el hecho de vivir en barriadas degradadas, en hogares sin unas mínimas condiciones de habitabilidad y salubridad, y en el seno de familias en situaciones de pobreza, el asistir a colegios que no reúnen unas mínimas condiciones para ofertar una educación de calidad, el verse objeto de toda clase de expectativas negativas, el ser cacheadas continuamente por la policía y repudiadas por los integrantes de aquella población que se considera «digna», etc.

Este tipo de divulgaciones pseudocientíficas son las que están en la base de las imágenes estereotipadas de las personas y situaciones pertenecientes a colectivos sociales, de género y étnicos diferentes. Conforman las imágenes que funcionan en el inconsciente colectivo como explicaciones justificativas de las situaciones de marginalidad.

La obsesión de esta modalidad de psicología conservadora sería la de tratar de demostrar que la actual estratificación de la sociedad, el éxito socioeconómico, el fracaso escolar, al igual que las patologías sociales, son consecuencia de la dotación genética intelectual, eximiendo a cualquier estructura social de responsabilidades. En consecuencia, todo intento de tratar de compensar las desigualdades estaría abocado al fracaso, pues no podríamos ir *contra natura*.

El éxito y las posibilidades de promoción son vistas como actos de competitividad entre personas que, mediante el esfuerzo individual y sus capacidades naturales innatas, logran méritos con los que concursar y demandar acceso a privilegios sociales de manera también individual. En general, podemos decir que recobran valor las posiciones teóricas y políticas que propugnan la primacía de las elecciones personales y de la movilidad social individual, dejando sin consideración las condiciones estructurales que llevan al fracaso social y, lógicamente, escolar, a aquellos grupos sociales más alejados de los resortes de poder.

Otro ejemplo de reduccionismo psicologista fue el recurso a un *constructivismo individualista* en el que cayó buena parte de la divulgación que se hizo de esta filosofía a raíz de que la LOGSE lo legitimara como la clave de las innovaciones educativas, de la reforma educativa. Difusión que se hizo con frases-eslóganes que afirmaban que las personas construyen conocimientos, pero en lo que prácticamente nunca se centraba la reflexión es en interrogantes primordiales como: ¿Qué tipo de contenidos? ¿Cuáles? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿En qué condiciones? ¿Con qué finalidades? ¿Al servicio de quién? ¿Promovidos por quién? Es alrededor de interrogantes semejantes a estos en los que los silencios del discurso constructivista «oficial» resultaban muy llamativos.

Paternalismo/pseudo-tolerancia

Los análisis paternalistas tienen como sustrato *visiones jerárquicas, de «superioridad»* de unas culturas y realidades sobre otras. Algo que se deja ver en muchas aulas cuando se presenta a los pueblos y culturas oprimidas poniendo el énfasis en sus déficits contemplándolos, por ejemplo, como muy pobres, incapaces de salir adelante por sí mismos, y a nosotros como sus salvadores y redentores. Así, los ocho siglos de presencia árabe, de la cultura islámica, en la península, desde principios del siglo VIII hasta 1492, son denominados en la historiografía tradicional, y así lo solían reproducir los libros de texto hasta no hace mucho tiempo, como el período de las «guerras de Reconquista». Mientras que nuestras invasiones coloniales en África se dulcifican con otro tipo de lenguaje y tratamiento, como, por ejemplo, denominando como «Protectorado español de Marruecos» a la situación de ocupación colonial de aquellos territorios.

Este sesgo paternalista es el que explica, por ejemplo, que, en los libros de texto, no aparezcan autopistas colapsadas por el tráfico en la representación de los países africanos, que no se informe de rascacielos, grandes hospitales, personalidades de prestigio en el campo de la ciencia y de la tecnología, etc. Se les trata de comunidades incultas, ignorantes y atrasadas, ya que el rasero de medida es siempre el que establecen los grupos dominantes y colonizadores. No se subrayan los procesos de explotación y explotación a los que fueron y están sometidos, las dinámicas de colonización que se emplearon para alterar sus formas de vida y sus valores, e imponerles el idioma de la metrópolis, y, de este modo, facilitar que fueran dominados. En esta clase de trabajo curricular, es usual escuchar palabras como «donativos», «sacrificio», «caridad» para con los pueblos del tercer mundo, mientras que otras como «justicia», «solidaridad» e «igualdad» apenas tienen cabida.

En este tipo de planteamientos se acostumbra a insistir en la negación del racismo: «nosotros no somos racistas», sino todo lo contrario.

Tratamiento Benetton

Una de las estrategias características de este tipo de intervención la visibiliza muy bien el modelo publicitario que utiliza la empresa multinacional *Benetton* (Giroux, H., 1996). Modelo en el que se opta por contemplar imágenes acerca de las «diferencias», de las injusticias y los problemas sociales, como el sida, el racismo, la pobreza, etc... pero despolitizándolas y releyéndolas dentro de un nuevo escenario de colores, armonía y paz mundial. Algo inexistente en la realidad. En este marco, cuando se

recurre a representar grandes tragedias sociales se hace de modo sensacionalista, optando por alternativas que producen «compasión» y «pena» a título individual, y llegan a convertir a quienes contemplan esas imágenes en «voyeurs». Algo que podemos constatar cuando vemos como ciertos póster y cuadros que representan grandes tragedias humanas son utilizados, en muchos momentos, exclusivamente como algo decorativo: la pobreza y la mirada de las personas desvalidas pueden llegar a ser vistas sólo desde el punto de vista estético, dejando de lado un análisis político de mayor calado. No es fácil que la observación de tales fotografías o ilustraciones lleve a efectuar, automáticamente, análisis más profundos y reales de los significados de las situaciones en ellas representados, lo que, por lo tanto, dificulta su solución. No olvidemos cómo se celebran en muchos centros de enseñanza efemérides como «el día de la Paz»: «liberando» palomas, realizando juegos que para nada obligan a reflexiones de importancia sobre las razones de los conflictos más violentos del momento, prometiendo que todos se van a llevar bien entre sí, olvidando las peleas, pintando palomas de la paz, etc.

La información presentada se caracteriza por una notable descontextualización; no facilita, ni promueve que se problematice sobre las causas estructurales de las situaciones que pretenden denunciar. Por el contrario, se vuelve a contextualizar en el ámbito emocional de cada persona y, de este modo, provoca el sentimentalismo del espectador, al que se le hace ver que tiene suerte de vivir como vive y donde vive. En consecuencia, es fácil que, para la mayoría de los observadores y observadoras de esas, en numerosas ocasiones, impactantes y dramáticas imágenes, las soluciones se circunscriban a medidas asistenciales: donativos personales.

De esta manera, lo que se hace es seguir reproduciendo un modelo asistencialista, cuando no se continúa considerando la pobreza como algo inevitable y que siempre deberá acompañarnos en este planeta.

«Infantilización»

En las intervenciones educativas, suele caerse en este sesgo de dos maneras:

«Waltdisneyzación»

Esta estrategia es la consecuencia de la idea, sostenida por muchas personas adultas, de que hay que preservar al alumnado más joven de contemplar las desigualdades e injusticias sociales, y mantenerlo en una especie de limbo o paraíso artificial. Esto es

lo que explicaría el infantilismo y ñoñería de la mayoría de los libros de texto, en especial, de los de Educación Infantil y Primaria.

Es muy preocupante el avance de una especie de «Walt Disneyzación» de la vida y de la cultura escolar (Giroux, H., 1996), en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social son presentadas a los niños y niñas, de la mano de seres de fantasía, de personajes irreales y animales antropomórficos y, por tanto, suelen acabar reducidas a un conjunto de descripciones caricaturescas y almibaradas del mundo en el que viven. La mayoría de los libros de texto abusan demasiado de este tipo de imágenes e información.

El implícito que explica este sesgo en los materiales curriculares sería el que, al ir dirigidos a niñas y niños, no deberían reflejar la vida real tal y como es, que es conveniente mantenerles unos años más en un mundo más cercano a la fantasía. De ahí que las situaciones de la vida cotidiana que reflejan tales libros de texto apenas se diferencien, en la forma y en el tratamiento, de las que aparecen en sus libros de cuentos y cómics más «cursis» hay también buena literatura infantil donde la realidad tiene un tratamiento más correcto, sin desfiguraciones cursis. Esta modalidad de materiales curriculares artificialmente infantilizados acaba convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura de ocio conservadora, clasista, sexista, edadista y racista que promueven las multinacionales del tipo Walt Disney, Hanna Barbera o Mattel y su mundo de Barbie.

Currículum de turistas

Este tipo de «infantilización» es lo que explica mucho del trabajo que se realiza, aunque con la mejor intención por parte del profesorado, en bastantes centros escolares cuando el estudio de los colectivos sociales diferentes a los mayoritarios se realiza con gran superficialidad y banalidad, cayendo en una especie de *currículum de turistas*. O sea, tratando las realidades culturales diferentes con una perspectiva muy trivial, similar a la de la mayoría de las personas que hacen turismo analizando exclusivamente aspectos como, por ejemplo, costumbres alimenticias, folklore, formas de vestir, rituales festivos, la decoración de las viviendas o el paisaje.

En esta misma línea, una estrategia «infantilizadora» muy frecuente en la actualidad en la inmensa mayoría de los libros de texto es la de recurrir a presentar las culturas diferentes, las minoritarias, *recurriendo a dibujos* semejantes a los que se utilizan en las series de televisión de dibujos animados o en los libros de cómic. Estrategia con la que se favorece que tales situaciones así representadas y que, es muy probable, que en la intención de sus creadores tuvieran propósitos reivindicativos y ejemplificantes, sigan considerándose poco habituales, esporádicas, extrañas o, incluso, irreales.

Así, suele ser habitual que las personas de otras razas aparezcan únicamente dibujadas y, algo que no debemos pasar por alto, perpetuando los estereotipos dominantes por ejemplo, viviendo en situación de pobreza, en chozas, en núcleos rurales con calles sin asfaltar, o en medio de una naturaleza bucólica y salvaje. Un tratamiento semejante lo podemos ver cuando se representan situaciones en las que los hombres realizan trabajos domésticos o se dedican al cuidado de sus hijas e hijos. Los dibujos, y no las fotografías, son las imágenes con las que se suelen tratar tales conductas. Sin embargo, no deberíamos olvidar que las niñas y niños saben que los dibujos son sólo eso, dibujos. Nadie tuerce la cara viendo los dibujos animados de un ratón y un gato que se golpean y se hacen mil y una trastadas, o viendo a Popeye dar y recibir guantazos, pero ¿interpretamos del mismo modo ese tipo de conductas cuando son reproducidas como fotos en un periódico, o como imágenes reales en un telediario o, incluso, en una película?

Recurrir a la «infantilización» es una manera de no enfrentar al alumnado con la diversidad, y con sus verdaderos significados y consecuencias.

Como realidad ajena o extraña

Las situaciones sociales cotidianamente silenciadas y que, en general, se plantean como cuestiones discutibles y difíciles las culturas silenciadas, las discriminaciones de clase social, género, de edad, etc. pasan a ser contempladas, pero desde perspectivas de lejanía, como algo que no tiene que ver con nosotros; como algo extraño, exótico o, incluso, problemático, pero sin solución. En esta opción metodológica se enfatizan las diferencias, aquellas características que nos separan, hace aparecer como raras e insólitas, y se ocultan las semejanzas, los comportamientos e ideales que nos igualan, lo que tenemos en común.

Cualquier estudiante que sólo accediera a informaciones sobre países africanos mediante los libros de texto nunca podría imaginarse que allí hay casas semejantes a las nuestras, carreteras asfaltadas y autopistas, rascacielos, centros comerciales, etc.; que sus habitantes comparten con nosotros aficiones culturales; y que luchan organizados en partidos políticos, sindicatos y asociaciones diversas por ideales semejantes a los de la población de los países más desarrollados. Las escasísimas fotos y dibujos de África en los libros de texto acostumbran a convertir en visible lo que es coherente con los discursos hegemónicos estereotipados y racistas que inciden en la pobreza, la miseria, el subdesarrollo, la violencia instintiva de esos pueblos, la incultura, el primitivismo, el machismo, etc.

Las situaciones conflictivas en las que aparezcan implicadas personas del país receptor con inmigrantes de culturas minusvaloradas se tratan de minimizar o, incluso, de negar,

con el fin de que no afloren los aspectos racistas. Y si no se puede, lo que se va a tratar de dejar claro de un modo explícito o implícitamente es que esos grupos sociales etiquetados negativamente son autónomos y responsables de su propia suerte. Así, son los «otros», «ellos» quienes no se quieren integrar, «nosotros» no tenemos la culpa de su situación.

En la actualidad, dado que la sociedad es cada vez más sensible a las situaciones de discriminación y marginación, esta estrategia racista de culpabilización del «otro» suele dulcificarse sobre la base de ir intercalando, puntualmente, información positiva acerca de algunas personas concretas pertenecientes a esos colectivos, señalando alguna dimensión valiosa, pero de modo esporádico. Es algo que podemos observar en los periódicos e informativos de radio y televisión cuando, ocasionalmente, sacan a relucir alguna proeza de esas personas, generalmente en situaciones de ayuda a alguien de los «nuestros». Son noticias fortuitas que muy difícilmente alteran las líneas discursivas acerca de la «maldad» y la «criminalidad», por ejemplo, del Islam, que se reproducen diariamente.

En general, este tipo de situaciones, se acostumbran a contemplar haciendo hincapié en que nosotros no tenemos capacidad de incidir sobre ellas.

Este tipo de extrañeza es también la que explica el vicio del *Escepticismo normativo* que denuncia Martha Nussbaum (2005) a la hora de referirse a la educación multicultural errónea. Vicio consistente en que ciertas explicaciones de las culturas diferentes a la propia se agotan exclusivamente en la descripción de las formas de vida de esas culturas, pero dejando de lado todo juicio normativo acerca de su bondad o maldad. Esto es algo en lo que han caído ciertas posiciones bienintencionadas que están a favor de mayores cotas de tolerancia en las que se suele evitar, en todo momento, realizar juicios morales. El peligro de este tipo de *relativismo moral* es algo que perjudica incluso a muchos miembros de esas comunidades que están intentando luchar por el cumplimiento de los Derechos Humanos y que pretenden lograr mayores cotas de libertad en sus países y culturas. Es el caso, por ejemplo, de los colectivos de mujeres musulmanas que se oponen a las prácticas inmorales, criminales y machistas que muchos varones de su cultura profesan y defienden.

Presentismo/Sin historia

El trabajo curricular desde esta perspectiva, se basa en contemplar el mundo, las distintas culturas y realidades, pero sin dejar ver su evolución histórica y social. Así, por ejemplo, muy difícilmente en los libros de texto se deja ver la relación que puede existir entre el velo de las mujeres musulmanas y el que se exigía, hasta fechas muy

recientes, a las mujeres cristianas para entrar en las iglesias, asistir a los oficios religiosos o manifestar situaciones de luto o duelo.

No se deja patente que todas las culturas son fruto del mestizaje, que el esencialismo es el defecto o la estrategia de manipulación de la realidad consistente en presentar fotos fijas de la realidad. Es como mostrar un fotograma de una película, omitiendo todos los anteriores, que son los que permiten captar su significado real.

No se hace hincapié en la historicidad y condicionantes de quienes construyen la ciencia y el conocimiento. Se silencian sus biografías, con lo cual se dificulta que el alumnado tome conciencia de la gran variedad de situaciones que influyen y explican tal construcción.

En esta modalidad de tratamiento de la información, no se incorpora la perspectiva histórica, las controversias y variaciones que hasta el momento se dieron sobre el fenómeno objeto de estudio; a qué se debieron, a quiénes beneficiaban, etc. Algo que es de capital importancia en las actuales sociedades de la información y de cara a hacer consciente al alumnado de la provisionalidad del conocimiento y, por consiguiente, de la necesidad del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

En general, podemos decir que este tipo de tratamientos educativos contribuye a que el alumnado contemple sus realidades desde una pretendida despolitización y neutralidad, y sin prestar atención a los problemas de desigualdad política, económica y social de carácter estructural.

Este tipo de filosofías educativas es además coherente con el predominio de ideologías que propugnan que es conveniente no alterar el actual estado de cosas, el modo de funcionar de las sociedades, bien porque este es el mejor mundo de los posibles, bien porque cualquier otro modelo generaría aun más problemas. Estamos ante discursos con los que se pretende construir un tipo de personas que acepten como algo inevitable sus realidades, y que, normalmente, pueden llegar a limitarse en sus aspiraciones personales, puesto que asumen como mejor opción el «que me quede como estoy», pues, como diría alguna de esas leyes de Murphy que circulan entre la ciudadanía, «todo lo que tiene posibilidades de empeorar acabará haciéndolo».

Es también así como quienes ocupan puestos de responsabilidad en defensa del poder establecido tratan de frenar la conflictividad de las crisis en los mercados: procuran convencer a la población de que el desempleo que origina el capitalismo actual, las injusticias y la pobreza de este momento histórico, son algo normal, pero pasajero, en el camino hacia un mundo futuro de gran prosperidad.

Si no se producen y promueven otros discursos, otros conceptos que existen en la actualidad, sino que se silencian o se acotan en espacios y círculos muy reducidos,

entonces lo que se generará es una naturalización del discurso que circula. Esas visiones de la realidad que implícita y explícitamente se declaran a través de esos conceptos y discursos dominantes aparecerán como «naturales», como las únicas existentes y lógicas, y serán las que representen el denominado «sentido común».

Conviene, sin embargo, ser conscientes de que en todo proceso de naturalización y legitimación siempre hay grados, pues, en mayor o menor medida, hay otras concepciones rivalizando, de una manera más o meno exitosa. Es fácilmente constatable la existencia de una lucha por tratar de explicar la sociedad, el mundo, y por ofrecer argumentos que avalen esos modos de vivir y trabajar en él. Eso quiere decir que lo que denominamos como «sentido común» es, en gran medida, la consecuencia de una lucha de poder, de la confrontación de diferentes intereses, perspectivas y discursos ideológicos pero en la que las concepciones rivales perdieron la partida, o permanecen silenciadas, sin posibilidades de hacerse notar, todavía.

Cuando una concepción se convierte en hegemónica pierde su carácter de opción, deja de ser una alternativa entre otras; se desdibujan sus dimensiones ideológicas y se nos presenta como lógica y natural, como la única manera de ver e interpretar la realidad, como la representación de lo objetivo y neutral, o sea, como lo que la mayoría de la población califica como «sentido común».

La curiosidad es la clave del pensar y, por tanto, es preciso reivindicar la no indiferencia ante el otro, impedir el olvido del otro. Hay que reivindicar un espacio en el que estar juntos, en el que pueda hacerse realidad *el derecho a la diferencia*, pero *nunca la diferencia de derechos*.

Educación implica ayudar al alumnado a construir su propia visión del mundo sobre la base de una organización de la información que permita que se haga hincapié en los modos a través de los que en el pasado y en el presente se fueron realizando las conquistas sociales, culturales y científicas. Es esta la mejor estrategia para conformar personas optimistas, democráticas y solidarias.

Referencias bibliográficas

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España*. (2 Vols.). (Defensor del Pueblo. <http://www.defensordelpueblo.es/>)
- BARTON, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata/Fundación Paideia.

- BERNAL, M. (1993). *Atenea negra*. Barcelona: Crítica.
- BOURDIEU, P. (1999). *Post-scriptum*. En P. Bourdieu (Dir.), *La miseria del mundo* (557-559). Madrid: Akal.
- CHOMSKY, N. Y HERMAN, E. (1990). *Los guardianes de la libertad*. Barcelona: Crítica.
- CORNWELL, J. (2005). *Los científicos de Hitler*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T.A. (2005). Racismo, Discurso y Libros de Texto. *Potlatch*, 2 (Vol. 2), 15-37.
- GIROUX, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós.
- GRAÑERAS, M. et al. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Colección CIDE, 133. Madrid: CIDE.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ RUPÉREZ, FR. (1995). *La libertad de elección en educación*. Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES).
- NUSSBAUM, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- PARASKEVA, J. (2006). *Portugal Will Always Be an African Nation: A Calibanian Prosperity or a Prospering Caliban?* En D. MACEDO Y P. GOUNARI (Eds.), *The Globalization of Racism* (241-268). Boulder: Paradigm Publishers.
- SOLSONA I PAIRÓ, N. (1997). *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid: Talasa.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2004). *El contexto sociocultural de la enseñanza*. En J. GIMENO Y J. CARBONELL (Coords.), *El sistema educativo. Una mirada crítica* (39-53). Barcelona: CISS Praxis.
- (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. 5ª ed. Madrid: Morata.
- (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. 2ª ed. Madrid: Morata.

Dirección de contacto: Jurjo Torres Santomé. Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Pedagogía e Didáctica. Campus de Elviña, s/n. 15071, A Coruña, España. E-mail: jurjo@udc.es

Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas¹

Sociocultural Diversity in Schools. Some Anthropological Contributions

Adela Franzé Mudanó

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Antropología Social.
Madrid, España*

Resumen

Este texto se propone reflexionar sobre el papel asignado a la «cultura de origen» por parte del profesorado en las representaciones relacionadas con la «integración» y los resultados escolares de los alumnos de origen extranjero, como factor mediador en su «educabilidad». Para ello, se ofrecen datos obtenidos, mediante cuestionarios aplicados a 90 profesores de secundaria (ESO), en una investigación reciente (I+D+i; SEJ2005-08371), complementándolos con los de otras realizadas por diversos autores.

A través de la revisión de algunas contribuciones de base empírica y aplicada de la literatura de la Antropología de la Educación, de una parte, se contrastan aquellas representaciones poniendo de relieve los efectos paradójicos en los que se ven aprisionadas. Mediante tal revisión y su contrastación con las representaciones sobre los alumnos extranjeros, sus familias y «culturas», se considera un tipo de aproximación teórico-metodológica que favorece la «ruptura» con las prenociones de sentido común acerca de lo que la educación es y del papel jugado por la cultura en ella.

¹⁾ Este texto es una reelaboración actualizada a partir de los datos obtenidos en una investigación en curso de una conferencia oral impartida en el marco de un Curso de Verano organizado por el Instituto Superior de Formación del Profesorado (Segovia, 8-12 de septiembre de 2003). La investigación aludida está financiada por Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica (SEJ2005-08371) cuyo equipo está compuesto, además de por la autora, por D. Poveda, M. Jociles, A. Rivas, J. Sánchez Carrión, F. Villaamil, C. Peláez, P. Sánchez, P. Cucalón, A. Calvo y C. Herrero. Los resultados han sido parcialmente expuestos en el IX Congreso FES (Franzé, Jociles, Sánchez Carrión; Villaamil, Peláez, Cucalón, Calvo y Sánchez-Messeguer, 2007).

De otra parte, se intenta iluminar algunos de los caminos a explorar en la acción educativa, poniendo de relieve cómo la concepción y aproximación antropológica a los procesos culturales, trasciende el sentido restringido atribuido a ella en los discursos educativos.

Finalmente, a lo largo del texto se ponen de relieve algunos de los obstáculos epistemológicos que comporta la investigación en la escuela..

Palabras clave: Antropología, minorías, escolarización, etnografía, integración, educación intercultural.

Abstract

This paper is a reflection of the role assigned to the 'native culture' by some teachers in their representations related to the 'integration' and to the performance of foreign students as a mediating factor in their 'educability'. Thus, we present some data obtained through questionnaires applied to 90 secondary teachers (ESO) in a recent research (I+D+i; SEJ2005-08371) which are complemented with other ones performed by different authors.

A revision of some empirical and applied contributions founded in the Anthropology of Education literature allow us, on the one hand, to contrast these representations pointing out the paradoxical effects in which they are trapped. Making use of such revision and its contrast with the representations of foreign pupils, their families and 'cultures', a kind of theoretical and methodological approach which favours the 'rupture' with common sense pre-notions about what education is, and with the role played by culture, is considered. On the other hand, we attempt to shed light on some fields to be explored in education, showing how anthropological notions and different approaches to cultural processes transcend the restricted sense attributed to 'it' in educational discourses.

Finally, the article emphasizes some of the epistemological obstacles implied in research in schools.

Key Words: Anthropology, minorities, schooling, ethnography, integration, intercultural education.

Introducción

La antropología atraviesa un momento de cierto reconocimiento a juzgar por el hecho de que, como señala Hannerz, la cultura está en todas partes, y «parece que los antropólogos podemos hablar con cierta autoridad acerca de ella» (Hannerz, 1996, pp. 55-56). Actualmente se nos invoca para enfrentar las problemáticas de la «convivencia» que genera el «encuentro intercultural». Sin embargo a muchos de nosotros esta situación nos pone nerviosos, en tanto en cuanto se nos reclama desde una concepción atávica de la disciplina: como ciencia especializada en culturas «ajenas», a la que se solicita desvelar ante «nosotros» las «claves culturales» que harían inteligibles y eventualmente «integrables», a los «otros».

Afortunadamente tenemos algo más que decir. De un lado, desde la perspectiva de su contribución al conocimiento de los procesos histórico-culturales, el estar mediatizados por significaciones histórico-culturales a las cuales acuden los agentes sociales para representarse la realidad y actuar sobre ella. De otro, más específicamente, desde las experiencias acumuladas en cuanto a la comprensión de los procesos socio-educativos que ciertamente rebasan y no pueden ser confundidos jamás con los que acontecen en las instituciones formales.

Resulta notable comprobar, como han señalado convincentemente Carrasco (2002b), Poveda (2001) y Jociles (2006) que, a pesar del interés por la diversidad y la interculturalidad en España, una extensa producción desarrollada en el marco internacional permanece prácticamente desconocida para el discurso educativo. Tal vez, una de las razones de su escasa difusión resida en el espacio relativamente marginal ocupado por la antropología (y otras disciplinas afines), frente a la pedagogía y la psicología, en el campo educativo.

Este texto se propone reflexionar, en primer lugar, sobre el papel asignado a la «cultura de origen» por parte del profesorado en las representaciones relacionadas con la «integración» y los resultados escolares de los alumnos de origen extranjero. Para ello, se ofrecen datos obtenidos en una investigación reciente, complementándolos con los de otras realizadas por diversos autores.

En segundo lugar, a partir de la revisión de algunos aportes de la literatura antropológica sobre procesos educativos, que propician la ruptura con la noción común acerca de lo que la «educación» es y el lugar de «la» cultura en ella, se pretende contrastar aquellas representaciones e iluminar algunos problemas enfocándolos desde otros parámetros teórico-metodológicos.

La integración escolar

Dificultades escolares en la perspectiva del profesorado

Algunos datos obtenidos en nuestra investigación realizada en la ciudad de Madrid², revelan «visiones» respecto a la integración del alumnado inmigrante/extranje-

⁽²⁾ En la primera fase de investigación previa a un análisis etnográfico se han aplicado cuestionarios a profesorado y a alumnado de primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO, así como a los equipos directivos de 30 centros escolares públicos y concertados del municipio de Madrid. Se ha utilizado una muestra de centros estratificada, según la cual un 50% de los seleccionados están por encima de la media de concentración de alumnado extranjero y el otro 50% por debajo. En este apartado se exponen algunos resultados del análisis de los cuestionarios aplicados a 90 profesores. Algunos resultados reflejados aquí han sido presentados en el IX Congreso FES (Franzé, Jociles, Sánchez Carrión; Villaamil, Peláez, Cucalón, Calvo y Sánchez-Messeguer, 2007).

ro que sirven de punto de partida para la reflexión que pretendo desarrollar aquí.

A través de cuestionarios administrados al profesorado hemos indagado en sus opiniones respecto a los factores que intervienen en el rendimiento escolar, en las dinámicas de aula, en las relaciones entre alumnos, alumnos y profesores todo ello tanto en lo que respecta a los alumnos «españoles» como a los «extranjeros», así como acerca de su formación específica y el uso y valoración de estrategias de atención a la diversidad cultural.

Sorprende constatar que al ser preguntados acerca de los factores que influyen en las dificultades de rendimiento de sus alumnos –sin distinguir entre extranjeros y españoles– el profesorado las atribuye mayoritariamente a elementos que pueden considerarse «externos», en el sentido de que no dependen o no dependen tanto de su intervención socioeducativa: se decantan por atribuirles –en igual medida (78,8%)– a la «implicación de los padres» y a la «motivación de los alumnos». Es considerable, además, la elevada puntuación que recibe en dicha apreciación, el «país de origen» (35,0%), por encima del estatus socioeconómico (28%) o el nivel de estudios de los padres (20%). En cualquier caso todos ellos, como se ha dicho, son factores que proceden de «fuera» y, por tanto parecerían no depender de su responsabilidad. Sólo un bajo porcentaje piensa que en las dificultades influye la «metodología docente» (13,85%) o el «proyecto educativo de centro» (2,5%), esto es, aquellos elementos que estarían bajo su control y pertenecen a la responsabilidad docente (elaboración propia a partir de cuestionarios, pregunta de respuesta múltiple).

Otro tanto sucede cuando atendemos a los factores que el profesorado piensa influyen en los buenos resultados (Tabla I). Y es interesante destacar que no se establecen diferencias significativas a este respecto entre los alumnos españoles y los extranjeros/inmigrantes, salvo en que se le concede mayor importancia al dominio

TABLA I. Factores a los que se atribuyen...

	Buenos resultados españoles		Buenos resultados extranjeros		Buena dinámica en el aula españoles		Buena dinámica en el aula extranjeros		Buena relación profesores /alumnos españoles		Buena relación profesores /alumnos extranjeros	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estatus socio-económico	13	16,3	17	21,5	9	11,0	7	8,4	8	9,6	5	6,0
Nivel estudios de los padres	12	15,0	9	11,4	3	3,7	3	3,6	4	4,8	4	4,8
Grado de implicación padres	60	75,0	57	72,2	39	47,6	33	39,8	39	47,0	34	41,0
Dominio lenguaje escrito	27	33,8	37	46,8	3	3,7	10	12,0	3	3,6	5	6,0
Dominio lenguaje oral	8	10,0	24	30,4	9	11,0	22	26,5	8	9,6	14	16,9
Género alumnos	1	1,3	1	1,3	1	1,2	1	1,2	0	0,0	0	0,0
Proyecto educativo centro	3	3,8	3	3,8	16	19,5	20	24,1	16	19,3	18	21,7
Metodología docente	12	15,0	8	10,1	38	46,3	38	45,8	32	38,6	34	41,0
Motivación alumnos/as	53	66,3	36	45,6	52	63,4	45	54,2	43	51,8	43	51,8

Fuente: elaboración propia sobre cuestionarios. Preguntas de respuesta múltiple.

del lenguaje escrito y al oral, como factor condicionante de los buenos resultados escolares de los alumnos extranjeros sobre el de los españoles.

La «externalización» sobre la que insistimos se ve reforzada al observar que el proyecto educativo y, sobre todo, la metodología docente aparecen como relevantes sólo a la hora de dar cuenta de las dinámicas de aula, tanto en lo que respecta a los alumnos españoles como, de modo particular, a los extranjeros. Así parecería que el profesorado considera que lo que está bajo su control son las relaciones que se establecen en el aula, y no tanto el rendimiento académico que, como se dijo, parecen depender de factores «externos». Ello resulta sorprendente si se tiene en cuenta que dicho rendimiento es el que debería constituir el centro del cometido profesional del profesorado. En este sentido, puede pensarse en una suerte de desplazamiento de los empeños profesionales hacia los aspectos disciplinarios en detrimento de los objetivos propiamente educativos.

Al ponderar las medidas de atención a la población extranjera, no sorprende la alta valoración que, en general, reciben medidas de atención a la diversidad como las aulas de enlace de inmersión lingüística (bastante o muy importantes para el 83,4% del profesorado). No ha de olvidarse que el dominio del idioma (oral o escrito) es el factor señalado por un número importante de profesores, después de los referidos a la «motivación» e «implicación de los padres», como más influyente en el rendimiento académico del alumnado extranjero / inmigrante (Tabla I). Este alto porcentaje sólo es superado por otros recursos: los profesores de apoyo y la redistribución equitativa de los alumnos extranjeros / inmigrantes entre diferentes centros.

TABLA II. Importancia otorgada a las medidas de atención a la población inmigrante extranjera

Medidas...	Grado de importancia											
	Nada		Muy poco		Poco		Bastante		Muy		No contesta	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Disminución del núm. alumnos por grupo	4	4,4	3	3,3	4	4,4	24	26,7	48	53,3	7	7,8
Profesorado de apoyo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	33	36,7	53	58,9	4	4,4
Material didáctico adaptado	1	1,1	2	2,2	10	11,1	34	37,8	36	40,0	7	7,8
Actividades extraescolares de apoyo	0	0,0	3	3,3	11	12,2	43	47,8	24	26,7	9	10,0
Formación del profesorado en diversidad cultural	1	1,1	3	3,3	10	11,1	34	37,8	35	38,9	7	7,8
Proyecto acogida alumnos inmigrantes	1	1,1	0	0,0	12	13,3	38	42,2	32	35,6	7	7,8
Redistribución equitativa alumnado inmigrante por centros	0	0,0	5	5,6	5	5,6	19	21,1	57	63,3	4	4,4
Presencia de mediadores culturales	1	1,1	8	8,9	18	20,0	33	36,7	21	23,3	9	10,0
Aulas enlace	1	1,1	2	2,2	6	6,7	33	36,7	42	46,7	6	6,7

Fuente: elaboración propia sobre cuestionarios. Preguntas de respuesta múltiple.

La importancia otorgada a la redistribución por centros se encuadra en la «conflictiva» cuestión de la concentración escolar, la cual no puede explicarse como a menudo se pretende sólo a partir de la composición sociodemográfica del entorno³.

Pero más allá de esto, los datos reflejan la valoración por parte del profesorado de un tipo de medidas tendientes a derivar al alumnado de origen extranjero hacia dispositivos que operan fuera de las aulas «ordinarias» (profesores de apoyo / aulas de enlace) (Duque y Cucalón, 2007) o a disminuir su presencia en el centro o aula, antes que aquellas que propicien la mejora de sus propias competencias o instrumentos de enseñanza. Ello resulta acorde con lo dicho previamente, en cuanto a que los profesores atribuyen los resultados académicos básicamente a factores «externos», y por tanto es coherente que las medidas más valoradas para favorecerlos sean aquellas que «externalizan» los apoyos y al alumnado.

El origen, la cultura, la familia

He destacado anteriormente el peso relativo atribuido al «país de origen» (35%) como factor influyente en las dificultades educativas del alumnado.

El estudio encargado por el Defensor del Pueblo (2003) revela algunos datos relativamente semejantes. En dicho estudio los docentes consultados, si bien atribuían al dominio de la lengua (6,8%), al número de años de escolarización (41,6%) y otros factores (como la edad) un mayor peso en la «integrabilidad» del alumnado extranjero / inmigrante, consideraban significativo, el «país de origen» (41%)⁴.

Un elemento que reiteradamente aparece en nuestro estudio al consultar al profesorado sobre otros aspectos es el origen. Al pronunciarse sobre los factores del contexto familiar de los alumnos extranjeros / inmigrantes que los docentes consideran facilitadores de su integración, el dominio de la lengua castellana -por parte de los padres- emerge como elemento prioritario (65,4%). Le siguen en orden de importancia, la participación de los progenitores en la educación de sus hijos (62,8%), el nivel educativo (55,1%) y la situación económica (24%). No obstante, sea en términos

³ En Madrid ciudad se constata una pauta de concentración desigual en función de la titularidad de los centros: en los colegios públicos los alumnos extranjeros están sobrerrepresentados, así de cada 100 alumnos de ESO 25 son extranjeros, frente a los diez de los de concertada (Poveda, Franzéz, Jociles, Rivas, Villamil, Sánchez, 2007). Sobre la concentración escolar, véase también Franzéz, 1998 y Poveda, 2003. Se trata de un fenómeno «globalizado», cuya génesis y dinámicas han sido estudiadas, por ejemplo en Francia, por Van Zanten (2006).

⁴ Dicho estudio se realizó en 50 centros públicos y concertados de educación primaria y secundaria de las cinco comunidades autónomas incluyendo Madrid con mayor porcentaje de alumnado extranjero. Los que aquí se utilizan corresponden al conjunto de datos obtenidos sobre esa muestra sin desglosar por Comunidad ni ciclo educativo.

«nacionales» o «étnicos», las atribuciones al «origen» no son nada despreciables (32,1%) (Elaboración propia a partir de cuestionarios, pregunta de respuesta múltiple).

Al relacionar estos datos con los que resultan de las respuestas relativas a los factores que el profesorado estima influyentes en la generación, por su parte, de buenas dinámicas en el aula, se advierte, nuevamente, la importancia otorgada a la cultura de origen: la formación en la diversidad (68,4%) y el conocimiento de otras culturas (28,9%) se consideran relevantes en su gestión del aula. Es notable el hecho de que son los docentes de los centros con más porcentaje de alumnado extranjero quienes tienden a hacer mayor hincapié en estos aspectos, y menos, por ejemplo en la «experiencia». En suma, aquellos cuya labor los sitúa en una relación más estrecha con el alumnado extranjero tienden a hacer recaer sobre «tópicos» culturalistas el peso de la gestión de las aulas.

TABLA III. Factores que tienen influencia en la generación de buenas dinámicas en el aula por parte del profesorado

Factores...	Porcentaje extranjeros			
	0-22,7		+22,7	
	Nº	%	Nº	%
Formación específica	21	55,3	17	56,7
Edad	8	22,1	6	20,0
Ideología política	0	0	3	10,0
Años de experiencia docente	22	57,9	15	50,0
Poseer título de licenciado	1	2,6	2	6,7
Conocimiento de otras culturas	11	28,9	17	56,7
Formación en diversidad	26	68,4	20	66,7

Fuente: Elaboración propia a partir de cuestionarios. Pregunta de respuesta múltiple.

Es interesante poner de relieve, además, que la mayor parte del profesorado consultado considera bastante o muy importante (76,7%) la necesidad de conocer las culturas como medidas de atención al alumnado inmigrante (Tabla II). Al mismo tiempo, si bien una mayoría (52,2%) de ellos dice conocer bastante al respecto, un porcentaje importante reconoce su escaso conocimiento (muy poco o poco) de las sociedades y culturas de origen de las familias y alumnos (47,8%) (Elaboración propia a partir de cuestionarios, preguntas de respuesta múltiple). Estos datos son semejantes a los ofrecidos en el informe del Defensor del Pueblo (op. cit.)⁵.

⁵ Arroja los siguientes resultados sobre el conocimiento de las culturas de origen: Algo: 53%; Nada/poco: 26%, Bastante/mucho: 21%. Respecto a su conocimiento: Necesario: 73%; No relevante: 17%; No necesario: 10%. Véase también: Cuesta-Azofra 2000; García y Moreno, 2003, quienes extraen apreciaciones semejantes.

Otras investigaciones han explorado las consideraciones y opiniones de la comunidad educativa en torno a la incidencia de la «cultura de origen» en la integración del alumnado extranjero, y al papel atribuido a la familia como facilitadora u obstaculizadora de sus oportunidades. Según un estudio sobre la escolarización de niños de origen marroquí (IOÉ, 1996), aunque el área de origen no parece ser en sí misma un factor importante, llega a serlo cuando de la zona de procedencia dependen otros factores como la lengua, la religión y parámetros culturales más generales: valores, normas, actitudes (véase también: Defensor del Pueblo, op. cit.; García y Moreno, 2003).

Los «rasgos» socioculturales de los entornos primarios de la familia básicamente conforman una pieza clave en los discursos elaborados en el ámbito escolar cotidiano, articulándose en ellos como factores decisivos en las oportunidades educativas y de integración socio-escolar del alumnado, no sólo del de origen inmigrante / extranjero, sino también del autóctono. En este sentido, un conjunto de elementos configuran las nociones de «riesgo» «dificultad» socio-educativa. La privación económica y «cultural» -en términos de instrucción-, además de otros aspectos más o menos ambiguos -«deestructuración familiar»- se encuentran entre los aludidos recurrentemente. Pero si estas condiciones amenazan a los niños y niñas procedentes de los sectores «desfavorecidos» en general, cuando de los menores de origen inmigrante se trata, las *pautas culturales* agregan un plus diferencial: los usos lingüísticos, la valoración de la educación, las expectativas hacia los hijos y otros valores y pautas de comportamiento o socialización familiar: religiosas, disciplinarias, papeles de género, etc. que se atribuyen al origen son percibidos como factores específicos de las familias inmigrantes (Franzé, op. cit.).

Como indican los resultados expuestos, la participación e implicación de los padres y madres en la vida escolar de sus hijos es, en la opinión docente, una variable de contexto familiar fuertemente asociada a las posibilidades de «integración» y éxito. Según el estudio del Defensor del Pueblo (op. cit), buena parte del profesorado (48,8%) opina que la participación en el centro de las familias inmigrantes es menor a la de las autóctonas y se implican escasamente en la vida escolar de sus hijos⁶.

La exigua participación se atribuye desde el contexto escolar a diversas razones laborales, lingüísticas y económicas, pero también a *actitudes diferentes de los padres hacia la institución escolar*, y a las *bajas expectativas sobre el éxito académico de sus hijos e hijas*: todo lo cual se relaciona con modelos socio-culturales de

⁶ Así la mayor colaboración de las familias, es uno de los cambios deseados por los docentes (37%) para mejorar las condiciones de escolarización del alumnado de origen extranjero / inmigrante (Ibidem, p. 131).

origen (Defensor del Pueblo, op. cit.; Cuesta Azofra, op. cit; Colectivo IOÉ, op. cit; Franzé, 2002).

A través de entrevistas y grupos de discusión con docentes y otros profesionales de la intervención social, pueden ilustrarse perspectivas semejantes evocadoras de la cultura de origen como categoría explicativa de actitudes y comportamientos de los progenitores y de las facilidades o dificultades de integración de los menores (CATEP, 1997; Franzé, op. cit.).

... claro, han venido a eso, a trabajar y juntar dinero, pero también sus países... ellos son analfabetos y con que sus hijos sepan leer un poco... ya está, es así, en sus países no se valora la educación... (Trabajadora Social)
... los padres no dan importancia a si estudian o no, no traen la idea de prepararlos para el futuro... (Profesora)

El retrato de las familias -de algunos «colectivos»- suele atribuirles un apego excesivo a los «valores tradicionales» y un extremado celo en su preservación. Estas actitudes se encontrarían, según estas atribuciones, relacionadas con los conflictos relativos a la identidad, el «choque cultural» y/o la «falta de referentes» que amenazarían a su descendencia.

Pero no puede obviarse, además, que estas representaciones arrojan sobre la familia inmigrante pobre, la imagen de debilidad y limitación para «orientar» y «guiar» a sus hijos, para regir su presente y su futuro (Franzé, op. cit.):

(...) los padres se mantienen aislados en sus grupos familiares... están desorientados, nos saben a dónde van... el desconocimiento de la cultura española, de las pautas... les impide la supervivencia aquí y no saben orientar a los hijos. Es necesario trabajar con las familias para ayudarlas a dirigirlos y orientarlos, para que puedan preparar a sus hijos... No es sólo una cuestión de trabajo y vivienda digna, también de pautas culturales... (Profesora).
Los que trabajamos con ellos, debemos darles figuras de referencia y... límites, porque les faltan. (...) pero debe ser una atención integral, el niño y la familia son el objetivo principal (...) una atención integral para recuperar a las familias (...) (Trabajadora social)

La comunidad educativa el profesorado en particular y las entidades de intervención social, no obstante, suelen pronunciarse favorablemente, en términos generales, respecto a la necesidad de respetar las tradiciones culturales de este alumnado.

El estudio del Defensor del Pueblo (op. cit, p. 77), consultó al profesorado acerca de si «lo mejor para los alumnos y alumnas inmigrantes es que aprendan la lengua y cultura española y olviden la de su país de origen» o, por el contrario, «lo mejor es que aprendan a conservar su lengua y sus costumbres, aprendiendo también la lengua y la cultura españolas».

La práctica totalidad de los docentes (94,7%) escogió esta segunda afirmación.

Aunque, puestos a precisar, estas afirmaciones encuentran sus límites:

Interrogados acerca de su grado de acuerdo sobre la posibilidad de que el alumnado «lleve a la escuela atuendos característicos de su cultura o religión» emergen las dudas y las disconformidades: si bien el 39% lo considera aceptable, el 35% no lo tiene claro, y al 25,6% le resulta «negativo» (Ibídem, p. 78).

Estas cautelas suelen ser compartidas por parte de las instituciones y agentes que rodean la escuela:

...no puede ser que las pautas culturales que van contra los derechos humanos más elementales se sigan manteniendo, el maltrato físico para ellos puede ser normal, la situación de las mujeres.. el velo, el ayuno.. los chicos van al colegio y se caen... (Educador de calle) (Franzéz, op. cit.).

Paradojas

Detengámonos, en primer lugar, en algunas paradojas, que ponen de manifiesto, a mi juicio, un uso estereotipado, «abstracto», de la «cultura de origen».

Resulta sorprendente el hecho de que, al tiempo que el profesorado no duda en atribuir a la cultura de origen significación en la «integrabilidad» del alumnado extranjero inmigrante, reconoce su escaso conocimiento y, más aún, considera la necesidad de conocerlas.

Asimismo, cabe preguntarse cómo, siendo escaso el contacto directo entre las familias y los centros escolares –según el profesorado manifiesta–, circulan, no obstante, ideas más o menos constantes acerca de sus conductas, actitudes y expectativas. Por lo pronto, las opiniones recogidas por diversos estudios citados reflejan la opinión de que los padres *no se implican lo suficiente* en la educación de sus hijos.

A la luz de estas representaciones y contradicciones cabe pensar con Juliano (2002) que la conciencia multicultural actual es antes resultado de un imaginario diferencialista que sustancializa como presuntas diferencias culturales lo que preferentemente son diferencias raciales o de clase social, antes que un término descriptivo de la realidad.

No voy a insistir en algo que la antropología ha señalado reiteradamente, en cuanto a lo inadecuado y hasta perverso del concepto homogeneizante, estático y esencialista de cultura, «como si [fuese] algo virtualmente grabado en los genes de la gente, que distingue y separa para siempre» (Dietz, 2003, p. 35). Una concepción que, advierte Jociles (2003, p.195); «(...) radica en que se conceptúan como diferencias culturales unos 'contenidos' que definen a los actores sociales por cómo son o, a veces, por lo que tienen o hacen, pero un tener o un hacer que en último extremo es remitido al ser, de manera que la cultura pasa a tratarse como un esencia (inmutable o sólo modificable por acción de otra esencia) (...) El culturalismo o esencialización de la cultura consiste en tratarla en términos de una entidad, de algo a lo que 'se puede atribuir de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta instituciones o procesos sociales' (Geertz, 1986, p. 27)»

Quisiera detenerme en algunos aspectos más de las representaciones en circulación sobre la infancia de origen extranjero / inmigrante y sus familias.

La «ajenitud» -percibida en términos etno-culturales- atribuida a estas familias, refuerza el mecanismo de exteriorización respecto a la escuela, puesto en juego por las propias representaciones escolares, multiplicando su responsabilidad en la integración y el éxito escolar de sus hijos. Así, las desigualdades socio educativas, las causas estructurales y los sutiles artilugios que las animan, se diluyen, puesto que aparecen primordialmente como diferencias culturales que se «traen» de fuera. Igualmente, la sociedad de «acogida» y el sistema escolar se eximen de objetivar los mecanismos, patrones y criterios a través de los cuales colaboran aún sin saberlo en su perpetuación.

Más específicamente, estas imágenes que anclan actualmente en la *diferencia cultural*, no dejan de aunar la diferencia a la carencia: se define a los «otros» por la «penuria», y no en cuanto al acceso a recursos materiales que curiosamente pasan a un segundo plano (Tabla D), sino, por un catálogo de insuficiencias culturales, instruccionales, actitudinales, motivacionales (García y Moreno, op. cit.). Una percepción cercana al «miserabilismo» (Grignon y Passeron, 1992) que al concebir sus prácticas en referencia exclusiva a las dominantes, trata las diversidades como si fuesen «faltas», y las desigualdades como responsabilidades individuales.

Estas visiones y percepciones sobre las necesidades y obstáculos educativos de las familias y del alumnado extranjero, no surgen espontáneamente en el mundo escolar, ni proceden sólo de este ámbito. Ni, menos aún, señalan a los docentes como artífices y sostenedores de un diferencialismo malicioso e intencionalmente ocultador. En verdad, están alentadas por la «culturalización» de los discursos institucionales públicos -nacionales e internacionales- (Stolcke, 1995) y posee una larga historia -plagada de contradicciones y reinvenções- en la que han colaborado paradójicamente,

los nuevos movimientos sociales, diversos campos del conocimiento y dispares corrientes filosófico-políticas (Dietz, 2003; García Castaño, Granados y Pulido, 1996).

Sin embargo, el discurso culturalista / diferencialista que acompaña la incorporación del alumnado extranjero a la escuela, ha introducido nuevas fuentes de incertidumbre para el profesorado. Su aceptación escolar debe analizarse a la luz de un conjunto de procesos estructurales más amplios que afectan y atentan localmente al campo escolar, a la labor docente, a las dinámicas barriales, etc. (Franzé, 2002). De hecho, parte de los discursos expertos que plantean propuestas de intervención intercultural escolar, a través de su fuerte presencia en el campo escolar contribuyen, mediante un conjunto de operaciones teórico epistemológicas engañosas, a perpetuar en él -y legitimar científicamente- un *diferencialismo* culturalista construido a partir de estereotipaciones culturales convertidas en signo (Franzé, 2005).

Estos constructos contribuyen a fijar rasgos homogeneizantes y generalizadores y, en tanto tales no sólo eliminan las semejanzas y equivalencias -entre «nosotros» y «ellos»- sino que, y es lo que me interesa subrayar, actúan como anteojeras ocultando una compleja realidad.

Uno de los efectos de esta «mirada» es la invisibilización -negación- de los recursos socio-familiares, de los capitales culturales puestos en juego en la socialización, de los esfuerzos que las familias invierten bajo la forma de modalidades y procedimientos concretos aunque a menudo resulten discrepantes con los validados por la escuela, orientados a la promoción socio-escolar de sus hijos. Y, *last but not least*, oscurecen su articulación en relaciones de «poder cultural».

Déficit, discrepancia, poder y conflicto

Aquellas formas de visión no son nuevas. En algunos de sus términos evocan aún hoy una de las explicaciones más influyentes acerca de los rendimientos escolares de las minorías y de las clases sociales «desaventajadas»: el llamado modelo de *la privación cultural* que ha servido de base a estrategias de actuación educativas generalizadas en Estados Unidos y Europa. Bastaría con desempolvar los textos de Basil Bernstein (1999), entre otros, para recordar algunos de los cuestionamientos a dicho modelo, que se funda en -y transmite- una imagen *culturalmente depravada* de las familias (de las minorías y de otros grupos sociales subalternos), a los que presenta como «sistemas deficitarios».

Aportaciones antropológicas

Un cúmulo de investigaciones inspiradas en hipótesis antropológicas ha conseguido trastocar los fundamentos teóricos -y, necesariamente metodológicos- de las perspectivas del déficit, dando cuenta de las relaciones y tensiones entre los *saberes* locales y los escolares.

El refinamiento interdisciplinar de la perspectiva etnográfica junto a otros aspectos de índole teórica (Mehan, 1992), ha permitido abordar la vida externa / interna de las instituciones, las modalidades concretas que asumen los procesos *producción* cultural, el examen de las interacciones y formas sociales en las acontecen.

No reiteraré las sistematizaciones realizadas por otros autores (Carrasco, 2002a y 2002b; Poveda, 2001; Jociles, 2006). Entre estos estudios pueden destacarse por una parte, los basados en la hipótesis de las discontinuidades escuela-familia cuyos análisis -con fuerte impronta de la etnometodología y la etnolingüística- se centran en los microprocesos comunicativos. Por otra, los representados por autores como J. Ogbu, Lahire que toman en cuenta los contextos estructurales e históricos más amplios -estatus desiguales y relaciones de poder comunitarias, legitimidad cultural- como factores explicativos de lo que sucede «dentro» de las aulas y en las interacciones.

Los primeros, ocupados en desvelar el modo en que intervienen en los encuentros y desencuentros escolares, formatos de interacción, estilos cognitivos e incluso «contenidos» dispares, desprenden corolarios que alientan un cambio para conectar los contenidos y procedimientos del saber escolar con la experiencia que los niños adquieren en su medio social -validar los «fondos de conocimiento»- para trabajar sobre lo que ellos «traen» -no sobre aquello de lo que presuntamente carecen-: se trataría de acercar la cultura escolar a los intereses, habilidades y experiencias «locales». Nada demasiado ajeno a los fundamentos de las perspectivas constructivas del aprendizaje, a las nociones de «desarrollo próximo» o de «relevancia» y «significatividad» de los aprendizajes.

Lo que me interesa destacar aquí es que los estudios de Heath (1983) Paradise, (1991), y otros ampliamente citados y revisados en la literatura (Banks, 2001, Mehan, et. al, 2001) son ejemplos de un tipo de práctica investigadora de los procesos educativos que implica un ejercicio de ruptura sistemática con, al menos, unos cuantos obstáculos específicos que presenta al conocimiento la lógica particular de la institución educativa (Díaz de Rada, 2005; Wollcott, 1999). En particular, se trata de los obstáculos planteados por la «inmersión» y «familiaridad» con el universo escolar y la educación formal sobre la configuración de los «horizontes interpretativos» de quienes se

encuentran «enculturados» en la cultura escolar y «entregados» a los problemas, expectativas, objetivos, procedimientos, (Wolcott, op. cit.) y modos de procesamiento cultural (Díaz de Rada, op. cit) propios del campo escolar. Estas advertencias, es de notar, afectan particularmente a las perspectivas de los profesionales del campo escolar.

Por ilustrar lo que sostengo, Heath (1983), explorando las prácticas comunicativas en distintas comunidades norteamericanas, puso de relieve la valoración y utilización en una comunidad afroamericana rural de los juegos del lenguaje y las elaboraciones narrativas fantasiosas. Al escolarizarse, los niños de estas comunidades acumulaban retrasos considerables, puesto que –entre otras cosas– este «género de uso de la lengua» resultaba incompatible con las prácticas de decodificación escrita favorecida por la escuela en los primeros años. En trabajos posteriores (Heath, citado en Wells, 1990), identificó distintos patrones de usos de la lengua en diversos medios socioculturales, que están en la base del desarrollo de lo que Wells denomina «pensamiento alfabetizado». Aún cuando se crea y en esta percepción nuestra cultura de la imprenta ha colaborado bastante que el «desarrollo intelectual» depende de la lectura y la escritura, y que en ausencia de lectura sistemática, se compromete su desarrollo, existen otros eventos de habla cruciales en pro de la alfabetización: otros acontecimientos lingüísticos practicados por las familias en el contexto ordinario la búsqueda de etiquetas, explicaciones de lo que se ha estado haciendo, relación de sucesos, etc. y otros materiales, que constituyen recursos potenciales para la escuela (incluyendo el caso de niños y niñas que no dominan la lengua vehicular). Una de las conclusiones extraídas por estas experiencias es que los patrones de interacción / participación *esperados* y valorados en el aula al ser para algunos grupos sociales excesivamente discrepantes con los utilizados en su medios primarios, inhibiría su implicación en las aulas. (Mehan, 2001, Wells, 1990).

Los niños pertenecientes a los grupos nativos americanos, habitualmente han sido retratados como extremadamente pasivos y no participativos, silenciosos y no verbales. Las explicaciones «clásicas» a este comportamiento residen en que en sus comunidades acostumbran a aprender mediante la observación, y por tanto están poco familiarizados con la abstracción y el aprendizaje no contextualizado. Sin embargo Mc Carthy (et al. 1991) muestran otros aspectos que animan a cuestionar algunos persistentes tópicos. Un programa implementado en una escuela donde asistían niños/as navajos, consistió en organizar un programa de ciencias sociales estructurado en torno estrategias de «investigación». En ocasiones, los profesores pedían a sus alumnos que identificaran los problemas de la comunidad y aquellas cosas que les eran necesarias. Después de acumular largas listas de necesidades, los profesores demandaban a sus alumnos que las

agruparan en orden de importancia y que justificaran sus elecciones: eventualmente los chicos alcanzaban consensos, unos consensos que conducían a proposiciones generales, a generalizaciones deductivas. Para el autor, ello demuestra que en ciertas condiciones propiciadas por la escuela, los alumnos respondían entusiastamente a las tareas implicándose activamente en la solución de los problemas planteados, realizaban generalizaciones, resolvían nuevas cuestiones y desplegaban instrumentos conceptuales y procedimentales adecuados. Ilustra otro aspecto importante: que el desarrollo de habilidades cognitivas -la generalización y la abstracción- no son aspectos inhibidos o bloqueados por patrones socioculturales particulares. Sino que su despliegue depende de las situaciones educativas creadas para activarlas (de los contextos).

Para continuar con los obstáculos que se presentan a la investigación educativa, es relevante notar que esta línea de trabajo escapa a la intención normativa que habitualmente preside y anticipa las formulaciones pedagógico-escolares, centrándose en la exploración de los capitales culturales y lingüísticos *en acto*, es decir, en las mediaciones culturales concretas y en los procedimientos de socialización en el marco de interacciones «reales», que ocurren en diversos contextos (familiares, escolares...).

Pero algunas las bases teóricas de estos trabajos han sido objeto de cuestionamientos socio-antropológicos: las críticas se centran en la *infrateorización* de los factores histórico-estructurales y de poder en la comprensión de las desigualdades educativas de las minorías y grupos sociales subalternos, en tanto parecen reducir el problema a meros malentendidos comunicativos y «desocializan» al los sujetos abstrayéndolos de las constricciones múltiples en los que las interacciones se inscriben (Ogbu, 1993, 2001; Henriot-Van Zanten, 1991, Carrasco, 2002a y 2002b, Lahire, 2005).

Las críticas del antropólogo Ogbu (1993) han subrayado el conjunto complejo de fuerzas sociales y factores sociopolíticos y económicos (estructura de oportunidades) que repercuten en la escolarización y actúan sobre los aprendizajes, las expectativas y comportamientos en el marco de las relaciones mayorías/minorías. La comunidad afroamericana, constituida en «minoría involuntaria» debido a la historia de subordinación y subyugación al que se ve sometida, desarrolla *estrategias* identitarias ciertas formas de comportamiento, símbolos, significados y valores opuestos a los valores dominantes -de la cultura blanca- como instrumentos «defensivos». Formas opositivas a la escuela que hunden sus raíces, pues, en el contexto sociohistórico y estructural, y que consecuentemente, no pueden ser explicadas como meros «atributos» inherentes- «comunitarios». El fracaso escolar sería una forma de «acomodación» cuando la experiencia prolongada demuestra que la desigualdad estructural persiste y no hay expectativas de cambio del estatus social *minoritario*.

Distinto el caso, señala Ogbu, de las «minorías voluntarias», producto de la migración, y que depositan altas expectativas en el ascenso social y en la escolarización de sus hijos, aún cuando sus condiciones objetivas sean difíciles. Si bien para estas minorías voluntarias las diferencias se manifiestan con la entrada de los niños a la escuela, no necesariamente se convierten en instrumentos defensivos, al estar más predispuestas a adoptar otras estrategias –el contexto histórico-estructural, en principio es otro–, estarían en disposición de atravesar los umbrales distanciados, *hibridando* referentes culturales. Algunas de estos aspectos, descritos por Ogbu, se reflejan en las perspectivas de los padres de los alumnos de origen inmigrante-extranjero: tienen confianza en la escuela, resaltan la importancia de adquirir en ella esas credenciales que les serán útiles en el mercado laboral (Defensor del pueblo, op. cit.).

Desde una perspectiva, que a mi parecer, aún los beneficios teórico-metodológicos de ambas líneas de trabajo, Lahire (1995; 1998; en prensa) ha ahondado en las formas de socialización familiar y escolar y en la constitución/incorporación por los agentes sociales de esquemas *múltiples* de acción *relativamente* conectados entre sí –de percepción, apreciación, evaluación. Se trata de esquemas que se organizan y activan en los contextos pertinentes –diversos–, repertorios a la espera de los «resortes» que los pongan en movimiento, constituidos, junto al sentido de la pertinencia contextual, en el curso de la experiencia. Además, ha considerado los *múltiples marcos de socialización –y resocialización–*, que operan a lo largo de las trayectorias vitales, aunque bajo diversas constricciones y límites socioestructurales.

Por tanto señala a la vez la necesidad de tomar en cuenta:

- No solo la génesis de los esquemas de acción, sino su carácter múltiple (por tanto no reductibles al «origen»).
- La multiplicidad de marcos de «socialización» y resocialización en su combinada y contradictoria acción sobre la configuración disposiciones infantiles y juveniles (por tanto nunca reductibles a un único universo –el familiar–, ni a un único momento vital constitutivo).
- Las características específicas de los contextos micro y macro estructurales y su influencia sobre la acción.

Para finalizar un sugerente estudio suyo (1995), indaga en las formas de socialización familiar en medios socioculturales populares, incluyendo familias de origen inmigrante. Su trabajo, entre otras cuestiones, desbarata el mito escolar –señalado con relación a las percepciones sobre las familias inmigrantes– de la «indiferencia» o «escasa

implicación» de los progenitores en la educación de los hijos. Observando de cerca –con instrumentos adecuados– las prácticas familiares cotidianas, nos revela las diversas modalidades mediante las cuales los progenitores se implican en la escolaridad de sus hijos e hijas: a través del control de las tareas escolares, de explicaciones cuando pueden hacerlo, de la provisión de materiales complementarios a su alcance o, mediante castigos cuando las calificaciones son insuficientes. Independientemente de cuán eficaces se consideren, es indudable que señalan el interés activo de los progenitores.

En la línea de otros estudios, muestra cómo en la vida cotidiana hay multitud de situaciones en las cuales y por las cuales los niños son conducidos a construir competencias y «formas de hacer», sin que exista una intención pedagógica explícita, sin que haya ninguna acción expresa de «transmisión» por parte de los progenitores. Tal el caso de los padres que, aún siendo analfabetos, otorgan un lugar efectivo y simbólicamente relevante para el niño escolarizado dentro de los intercambios familiares. Aunque no «comprendan» del todo lo que sus hijos hacen en la escuela, o estén desprovistos de medios de ayuda «directa», la escucha atenta o las interrogaciones interesadas sobre lo que en ella hacen, son formas de transmitir apego y valor hacia las experiencias escolares. Asimismo, los padres que poseen débiles competencias en lectoescritura, que demandan a sus hijos ayuda para leer el correo, para hacer la lista de la compra, o buscar números de teléfono en las guías etc., crean una función familiar reputada para el niño o niña escolarizado que gana en reconocimiento y legitimidad en el seno de la familia.

Aún cuando las condiciones de vida familiar sean difíciles para prestar tiempo al apoyo escolar, o cuando sus niveles de instrucción están muy lejos de las competencias valoradas por la escuela para ayudarlos a tener éxito, los términos moralizantes –*despreocupación, desinterés, indiferencia, etc.*– que reenvían a un acto voluntario, no se corresponden con estas realidades complejas.

Corolarios

Las líneas de investigación que he bosquejado, permiten extraer algunas consideraciones respecto a las prácticas educativas e implican indudablemente complejidades para la escuela.

Estas experiencias –y muchas otras– proporcionan pistas para comprender las complejas tramas que inciden en los desencuentros que se producen entre ciertos

grupos sociales y la escuela. Es evidente que en las experiencias educativas de las minorías y en sus trayectorias educativas y laborales, actúan factores que no crea la escuela, pero que son «aumentados» por ella, en la medida de su *desconocimiento*.

Nos advierten sobre las falacias a las que abocan las prenociones manejadas sobre los grupos minoritarios y desaventajados. Tales experiencias reflejan circunstancias bien distintas a las representaciones en circulación, e invitan a construir modelos más complejos de comprensión. Invitan a comprender los procesos socioculturales en *acto*, *haciéndose*, antes que a fórmulas reconstruidas sobre las culturas de origen; esos «fondos de conocimiento» son antes que «valores etnoculturales en abstracto», disposiciones y *saberes* en estado práctico, contextualizados y variables –y no las versiones esencializadas de «la» cultura reproducidas por doquier en tantas propuestas de «educación intercultural».

Proporcionan sugerencias sobre la clase de recursos y experiencias puestas en juego en el encuentro –y desencuentro– educativo y sobre las formas de reconocimiento –y desconocimiento– de los «capitales culturales», de sus formas de legitimación –y deslegitimación–, sobre los factores socio-estructurales que sobredeterminan las vidas de los grupos *minorizados*.

Pero, para acceder a su comprensión, es preciso atravesar, insisto, los obstáculos que se imponen a la investigación, agudamente definidos por Díaz de Rada (2005). Entre otros, el modo peculiar de procesamiento de la diversidad en el que la escuela nos familiariza: sus procesos educativos específicos, al estar extraídos intencionalmente de los procesos ordinarios de comunicación, operan una reedificación de los *saberes prácticos*, objetivándolos, descontextualizándolos, seleccionándolos y legitimando dicha selección; convirtiendo, finalmente, *lo cultural* en una metáfora: «la» cultura.

Por retornar finalmente a la relación familia-escuela, Lahire (1995), puede ayudar aún a reflexionar sobre algunas de las prenociones mencionadas aquí.

El discurso sobre la *indiferencia* parental hacia la vida educativa de los hijos, se mantiene, particularmente, en los casos en los que los padres y madres están relativamente «ausentes» del espacio escolar. En tanto no se los «ve» y la distancia social es amplia, esa invisibilidad es interpretada como *indiferencia*. Es corriente pensar –como se ha visto– que la ausencia de contacto con las familias daría cuenta, en parte, de las dificultades escolares y de integración de los niños. De ahí la «necesidad» percibida de cambiar la relación con las familias y los esfuerzos por «hacer venir» a los padres y madres a la escuela: a las reuniones, a las festividades escolares (interculturales, entre otras), pero también a actividades incluidas en dispositivos que se multiplican en los centros escolares y entornos «desfavorecidos», como las «escuelas de padres».

A la luz de estos estudios, relativos a la existencia de recursos y a las estrategias de socialización desplegadas por las familias, aunque *invisibilizadas* por las lógicas de la «deficiencia», de las jerarquizaciones culturales o de la cosificación «culturalista», podemos preguntarnos con Lahire si, tras la necesidad de «ver» y «acercar» a las familias a la escuela, no se esconde una nueva imposición (no necesariamente planeada ni consciente) de los modelos de sociabilidad, de patrones simbólicos y normas de comportamiento, que poco tienen que ver con el «beneficio» educativo de los niños, sino con la necesidad de «encuadrar» a los adultos de los medios sociales subalternos. Lo que lleva, en realidad, a no enfrentar cuestiones cruciales.

Una buena parte de las reflexiones y acciones sobre las relaciones familia-escuela llevadas a cabo en nombre de la lucha contra el fracaso escolar, tiene una débil relación con este objetivo (...) tiene que ver, primordialmente, con la integración moral y simbólica de los sectores populares en las instituciones y actividades legítimas (...) conciernen las normas legítimas de sociabilidad, una cierta forma histórica de vida pública, pero no tocan en nada los fundamentos de las separaciones y los malentendidos que se encuentran en el origen de las dificultades existentes entre una parte de las familias de medios populares y la escuela (Lahire, op. cit., p. 272)

Reflexión perfectamente aplicable a nuestros actuales contextos, aquellos que nos empeñamos en denominar «multiculturales».

Referencias bibliográficas

- BANKS, J. (Ed.) (2001). *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BERNSTEIN, B. (1999). *Una crítica de la educación compensatoria*. En M. FERNÁNDEZ ENGUITA, Sociología de la educación (457-467). Barcelona: Ariel.
- CARRASCO, S. (2002a). *Antropología de la Educación y Antropología para la Educación*. En A GONZÁLEZ Y J. L. MOLINA (Eds.), *Abriendo surcos sobre la tierra. Homenaje a Ramón Valdés*. Barcelona: UAB.
- (2002b). *Inmigración, minorías y educación en España. Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de John Ogbu*. Actas del IX Congrés d'Antropologia FAAEE. FAAEE: Barcelona, s/p.

- CATEP (1997). *Propuestas de intervención con población inmigrante en la zona centro de Madrid. Informe de Investigación*.  rea de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid/Proyecto Europeo LIA (en papel).
- CUESTA AZOFRA, M. (2000). *La escolarización de los hijos de inmigrantes en España*. Madrid: Fundación 1  de Mayo.
- DÍAZ DE RADA, A. (2005). * Qu  obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?* En A. FRANZÉ, M. JOCILES, B. MARTÍN, D. POVEDA Y S. SAMA (Coords.), *Actas de la I  Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación (19-52)*. Alzira/Valencia: Germania.
- DIETZ, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- DUQUE, P. Y CUCALÓN, P. (2007). *Aulas de enlace: representaciones sociales y prácticas educativas*. II  Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Migraciones y Ciudadanías, Barcelona, 5-8 Septiembre (en papel).
- FRANZÉ, A. (1998). Une  cole difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante. *Revue Européenne des Migrations Internationales* 14(1), 105-120.
- (2002). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- (2005). *Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la «cultura de origen»*. En G. CARRERA DÍAZ y G. DIETZ (Coords.), *Patrimonio Inmaterial y gestión de la diversidad (297-315)*. Granada: IAPH/Junta de Andalucía.
- FRANZÉ, A., JOCILES, M., SÁNCHEZ-CARRIÓN, J., VILLAAMIL, F., PELÁEZ, C., CUCALÓN, P., CALVO, A. Y SÁNCHEZ-MESSEGUER, P. (2007). *La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO*. IX Congreso FES, Barcelona 13-15 septiembre (en papel).
- GARCÍA CASTAÑO, J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. Y PULIDO MOYANO, R. (1996). *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia*. En J. GARCÍA-CASTAÑO Y A. GRANADOS, *Lecturas para una educación intercultural (15-46)*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA, J. Y MORENO, I. (2003). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- GRIGNON, C. Y PASSERON, J.C. (1992). *Lo Culto y lo Popular*. Madrid: La Piqueta.
- HANNERZ, U. (1996). *Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra.
- HEATH, S. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.

- HENRIOT-VAN ZANTEN, A. (1991). La sociologie de l'éducation en milieu urbain: discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990. *Revue Française de Pédagogie*, 95, 115-142.
- IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: CIDE/ Laboratorio de estudios Interculturales de la Universidad de Granada.
- JOCILES, M. I. (2003). *Escuela, etnias y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos*. En D. POVEDA (Coord.), *Entre la Diferencia y el conflicto. Miradas etnográficas a la diversidad cultural en educación (185-209)*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- JULIANO, D. (2002). *Antropología, educación e interculturalidad. Una historia de encuentros y desencuentros*. Actas del IX Congr s d'Antropología FAAEE. Barcelona, FAAEE, s/p.
- LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de familles*. Paris: Gallimard-Seuil.
- (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- (2005). *Un soci logo en el aula: objetos en juego y modalidades*. Actas de la I reunión Científica internacional sobre etnografía y educación. Alzira (Valencia): Germania, 53-68.
- MCCARTHY, T., LYNCH, R., WALLACE, S. y BENALLY, L. (1991). Classroom inquiry and Navajo learning styles: A call for reassessment. *Anthropology and Education Quarterly*, 22(1), 42-59.
- MEHAN, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1-20.
- MEHAN, H., LINTZ, A., OKAMOTO, D. y WILLIS, J. (2001). *Ethnographic Studies of Multicultural Education in Classrooms and Schools*. En J. BANKS (Ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education (129-144)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- OGBU, J. (2001). *Understanding Cultural Diversity and Learning*. En J. BANKS (Ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education (582-583)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- (1993). *Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple*. En H. VELASCO, J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (Eds.), *Lecturas de antropología para educadores (145-174)*. Madrid: Trotta.
- PARADISE, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia y aprendizaje*, 55, 73-86.
- (2003). *La segregación étnica en contexto: El caso de la educación en Vallecas - Puente de Vallecas*. Education Policy Analysis Archives/Archivos An liticos de Políticas Educativas, 11 (49) (from <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n49/>).

- POVEDA, D., FRANZÉ, A., JOCILES, M., RIVAS, A., VILLAAMIL, F., PELÁEZ, C. Y SÁNCHEZ-MESSEGUER, P. (2007). *La segregación étnica en la ESO en la ciudad de Madrid. Un mapa y una lectura crítica*. II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Migraciones y Ciudadanías. Barcelona, 5-8 Septiembre 2007 (en papel).
- STOLCKE, V. (1995). Talking Culture: New Boundaries, New Rethorics of Exclución in Europe. *Current Anthpology*, 36(1), 1-24.
- VAN-ZANTEN, A. (2006). *Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires*. En D. y E. FASSIN (Eds.), *De la question sociale à la question raciale?* (195-210). Paris: La Découverte.
- WELLS, G. (1990). *La lengua en clase: alfabetización y charla colaborativa*. En M. SIGUÁN (Coord.), *Lengua del alumno, lengua de la escuela* (57-88). Barcelona: ICE.
- WOLCOTT, H. (1999). *Sobre la intención etnográfica*. En H. VELASCO, J. GARCÍA CASTAÑO Y A. DÍAZ DE RADA (Eds.): *Lecturas de antropología para educadores* (127-144). Madrid: Trotta.

Páginas web

- DEFENSOR DEL PUEBLO. *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. (Consulta: 03/07/07) www.defensordelpueblo.es.
- JOCILES, M. I. (2006). Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención. *Gazeta de Antropología*, 22, 22-27. (Consulta: 07/06/07)
<http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome.html>
- POVEDA, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31. (Consulta: 15/07/07)
<http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome.html>

Dirección de contacto: Adela Franzé. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Antropología Social. Facultad de CC. Políticas y Sociología. Campus de Somosaguas. 28223, Pozuelo de Alarcón., Madrid, España. E-mail: adelafranzé@cps.ucm.es

Escuela, familia de origen inmigrante y participación

School, Immigrant Families and Participation

Jordi Garreta Bochaca

Universitat de Lleida. Departament de Geografia i Sociologia. Lleida, España

Resumen

Las relaciones entre las familias y la escuela se inscriben en la articulación entre dos instituciones con asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados. Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos. Y esto comporta que el territorio de la escuela y el de la familia se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión. El artículo analiza la participación de los progenitores de origen inmigrante en la escuela en España. Realizando una breve referencia a la legislación, se centra en la situación organizativa confederal, federal y asociativa (utilizando como fuente de información datos propios obtenidos en cinco grupos de discusión organizados en los diferentes niveles organizativos) y, por último, se aproxima la realidad de las Asociaciones de Padres de Alumnos (a través de una encuesta a 594 presidentes de asociaciones). Además de constatar la baja participación general y, en particular, la de las familias de origen inmigrante (menor entre unos orígenes que entre otros) se evidencia la necesidad de trabajar para incorporarlos al movimiento de padres, hecho que se considera imprescindible para su desarrollo.

Palabras clave: escuela, familias de origen inmigrante, participación, asociaciones de madres y padres de alumnos, información y comunicación, formación de padres y docentes.

Abstract

The relationships between families and the school are those of two institutions with asymmetry of power and based on a social and political context which places them in the debate between public and private interests. Although they should not be considered juxtaposed places, what is often perceived is the separation, distance and even conflict between them.

This also means that the territory occupied by the school and the family are watched over and controlled against the threat of invasion or intrusion.

This article analyses the participation of immigrant-origin parents in school in Spain. After a brief reference to current legislation, it focuses on the confederal, federal and associative organizational situation, using as a source of information the data obtained from five discussion groups organized on the different organizational levels. Then, the paper concentrates on the situation in Parents' Associations (through a survey carried out with 594 presidents of these associations). Apart from verifying the low general participation, which is more evident among immigrant origin families and lower among certain origins than others, the need to work in order to incorporate them into parents' associations is shown, a fact that is also considered essential for their development.

Key Words: school, immigrant origin families, participation, parents' associations, information and communication, parents and teachers training.

Introducción

La relación familia-escuela es un tema clave en educación: los trabajos de sociología histórica han mostrado el control del Estado sobre las familias y el papel de la escuela como instrumento de control social; la sociología de la familia, después de una fase funcionalista, ha estudiado la relación de la familia con su contexto y, en éste, con la escuela; y la sociología de la educación se cuestiona el papel de la escuela en la sociedad y su relación con el entorno. La familia, tradicionalmente considerada una agencia de socialización, y a la que se atribuía handicaps culturales, poco a poco ha ido siendo reconocida como actor con estrategias más o menos visibles y acordes con la institución educativa (Montandon y Perrenoud, 1994).

Las relaciones entre las familias y la escuela deben situarse en un contexto histórico e institucional. Más concretamente, se inscriben en la articulación entre estas dos instituciones que tienen asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados. Para J. Epstein (2001) la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad es clave para la mejora de la educación del alumnado. Pero afirma que cada una de estas agencias tiene historia y dinámicas propias que hacen que la relación y el efecto educativo sea diferente.

El interés por la educación (no siempre coincidente con la obtención de un título o aprobar unas materias) se puede expresar de diferentes formas e intensidades, y

todas ellas son legítimas y, a menudo, lógicas. En España, en los setenta y ochenta, convivían familias esforzadas en acercarse a una escuela que veían lejana y apoyaban la escolarización aun teniendo pocos o escasos recursos culturales con otras con muchos más, unas pocas, y otras muchas para las que la escuela era una imposición poco valorada o deseada ya que sus estrategias y expectativas iban en otras direcciones. La «presión» que ejercían en sus hijos e hijas para que fueran superando materias y cursos era desigual y, mientras unos estaban dispuestos a pagar clases particulares ya que ellos no podrían dar el refuerzo requerido, adquirirían materiales (por ejemplo enciclopedias que llegaban a muchas casas y eran infrautilizadas) que representaban el conocimiento y se acercaban al profesorado, que aún era el ostentador del conocimiento y el que sabía cómo se debía enseñar a los hijos, otros no lo hacían. Éstos serían indicadores de interés, preocupación, de las expectativas depositadas en la escolarización de los hijos y las hijas (frases como «estudia para que no tengas que trabajar en lo mismo que yo», o que «lo hagas en mejores condiciones», parecen ser parte del imaginario colectivo de una generación de estudiantes), especialmente para lograr la movilidad social y también autonomía, si nos referimos a las mujeres. Fueron años en que muchas familias vieron en una escolarización exitosa la oportunidad de materializar un proyecto de movilidad social que ellos no siempre habían conseguido y «se volcaron», según sus posibilidades, en este nuevo proyecto. Hoy en día esta motivación ya no es tan evidente, la estructura familiar ha sufrido mutaciones importantes y los papeles que se atribuyen a familia y escuela se han ido modificando. Como indica J. Torres (2007) se ha pasado de una familia que valora y confía en la escuela a una situación más plural en la que, en general, los progenitores no admiten la relación de subordinación con el profesorado.

M. Fernández, X. M. Souto y R. Rodríguez (2005), consideran que antes de los años sesenta la escuela se diferenciaba por realizar la socialización secundaria y la familia la primaria, pero a partir de los años noventa la escuela pasa a realizar ambos papeles ya que, como en otros lugares, la familia ha cambiado profundamente en este período de tiempo.

Coincidimos con la argumentación del profesor Tedesco en las modificaciones que aparecen en el seno de la familia a finales del siglo XX. La socialización primaria llena de afectos y de simbolismo, de tal manera que creaba un mundo infantil a partir de los cuentos, leyendas, narraciones de los adultos, ha dado paso a una pérdida de este mundo simbólico con la entrada del televisor en los hogares familiares, introduciendo al niño en los secretos que antes eran preservados

por los adultos: la violencia, el sexo, la incompetencia de los propios adultos (...). El caso de la familia es paradigmático respecto al fracaso de los medios tradicionales de socialización. Si antes de los años sesenta del siglo XX la institución familiar era la responsable de crear unos modelos de referencia de comportamiento (los padres) y difundía unos valores de colaboración y solidaridad de pequeño grupo (la familia extensa) en los cuales se descubrían los secretos del mundo adulto, a partir de la segunda mitad del veinte los cambios son muy importantes. Tanto en la composición del núcleo familiar (es más pequeño e incompleto) como en los tiempos disponibles para intercambiar informaciones y sentimientos (pp. 48-49).

Para estos autores, las familias han entrado en una nueva situación en la que no tienen criterios claros de socialización y sus hijos e hijas acuden a las aulas con otros objetivos que la sola instrucción, pero también es cierto que han aumentado las desigualdades sociales y se ha incrementado notablemente la diversidad de situaciones de partida.

La experiencia previa de estos progenitores, tanto en su vida laboral como en la escolar, además de las oportunidades del contexto, es importante por lo que supone de definición de las actitudes y expectativas que se forman respecto a los hijos e hijas (no siempre coincidentes) y por lo que representa de definición e implicación en este proyecto educativo/escolar. Pero, además, creemos que existen espirales positivas y negativas en la comunicación¹ que se van construyendo y que acaban definiendo la relación que mantendrá una familia con la escuela y sus profesionales, distancias previas, errores de interpretación de mensajes en un determinado momento, etc. pueden conducir a una espiral negativa de relaciones por la mala predisposición de alguno de los interlocutores y, por tanto, seguir generando situaciones mal interpretadas que llevarán a un distanciamiento, cuando no conflicto, con algún profesor, con el director, con la escuela. Al contrario, una distancia inicial también puede ser superada por una espiral de experiencias positivas.

Estas dinámicas se construyen a partir de la experiencia sociocultural y escolar de los padres y madres que les predispone a unos u otros tipos de relación, pero también por las experiencias (comunicación e información que recibe o cree recibir de la

¹⁾ G. Chauveau (2000) sugiere la existencia de dinámicas, espirales, positivas o negativas que caracterizan la comunicación entre la escuela y las familias. Concretamente considera importante el contenido didáctico de esta relación, es decir, la relación entre la enseñanza/aprendizaje y el éxito escolar, y el contenido social, es decir, los efectos sobre la movilización y la promoción de los protagonistas de la situación educativa.

escuela, mensajes que les llegan de otros padres, docentes, personal de la escuela, etc.) que se van viviendo a lo largo del proceso de escolarización de sus hijos e hijas². Ello va configurando modelos diferentes de relación y comporta que una situación sea para unos «normal y óptima» y para otros «intolerable». Aunque no es el objetivo de el trabajo describir todo este abanico de formas de implicación y relación con la escuela, sí que es una cuestión que aparece en diferentes momentos y que nos muestra un panorama complejo, que comporta tener presentes las diferentes percepciones (de los profesionales y de las familias) y la necesidad de trabajar con ellas para poder mejorar la relación entre las familias (cada vez más diferentes) y la escuela (que tampoco responde a un único patrón).

Las relaciones familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?

Si miramos atrás, la escolarización universal es una invención relativamente reciente, así como el desarrollo de los sistemas educativos que la hacen posible, y la promoción de la implicación de las familias en los centros educativos aún lo es más ya que no siempre se ha considerado necesaria y, cuando lo es, no se lleva a cabo sin resistencias. De ahí que la relación entre familia y escuela pueda ser vista todavía como una cuestión pendiente (Garreta, 2007), aunque se considere clave³, como indica el hecho de que frecuentemente se cree necesario establecer un nuevo contrato entre familias y escuela para reconducir una situación desequilibrada en la que la escuela debe potenciar la implicación, los docentes mantener su derecho a ejercer libremente y los progenitores a defender sus intereses y los de sus hijos.

Estos principios son inspiradores de numerosas intervenciones y tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de las familias en la vida escolar. Y no sólo ésta por sí misma, sino por lo que representa de que la familia sienta como propia la escuela -evitando lo que X. Bonal (2003) ha llamado «la alteridad

² Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek y Bernard Favre (2003) han analizado cómo se establecen las relaciones entre familias de contextos populares y la escuela confirmando, como otros trabajos, que las actitudes de los progenitores no se deben sólo al origen social y cultural, sino que influye de forma importante la relación que establecen con la institución escolar y con la cultura de ésta, los beneficios que esperan de invertir en escuela y el sentido que le dan.

³ Véase, entre otros, S. L. Christenson, T. Rounds, y D. Gorney (1992) que identifican como importantes para el logro escolar: las expectativas educativas, el clima familiar respecto al aprendizaje, las relaciones que se establecen entre progenitores e hijos e hijas, las estrategias disciplinares y la implicación de los progenitores en el proceso educativo en el seno familiar y en el contexto escolar.

familiar respecto a la escuela», uno de los elementos que considera claves, junto con la «referencialidad de la inserción sociolaboral familiar», para comprender el paso del alumnado por esta institución.

Como en otros ámbitos de la sociedad, en el mundo de la educación se miran cada vez con más interés la idea del trabajo en red y la puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre los centros de enseñanza y otros agentes presentes en su entorno. No es sólo una moda (aunque también lo sea) sino, ante todo, el resultado de la atracción por las experiencias desarrolladas en otros campos, tal vez particularmente los de la actividad empresarial, la movilización ciudadana y la práctica investigadora, así como de la creciente conciencia de las posibilidades y potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el centro movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosos articulados en redes más amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada (Fernández Enguita, 2007, p. 22).

Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre familia y escuela. Y esto comporta que el territorio propio de cada institución se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión (Maulini, 1997) de los respectivos «espacios». Por ello, Dubet (1997) afirma que existe una paz armada entre escuela y familia y como manifestación de la tensión existente pone en evidencia, como otros, el uso de vocabulario bélico para referirse a esta relación.

Para C. Montandon y P. Perrenoud (1994) la evolución de la escuela y la familia ha tendido a marcar las distancias entre ellas, aunque, por otro lado, algunos cambios culturales recientes favorecen una mejor relación. La mejora del nivel de instrucción conduce en determinados países al incremento de la ideología de la participación (social y educativa entre los diferentes agentes), en línea con la democratización de la sociedad. Además, la actitud de los ciudadanos respecto a los servicios públicos ha evolucionado, refiriéndose cada vez más a los derechos y comportándose como consumidores, por lo que las instituciones y los profesionales deben rendir cuentas

de sus actuaciones⁴. En último lugar, hay que considerar que las luchas por la producción y el reparto de la riqueza en las sociedades industriales son cada vez menos frecuentes y son, cada vez más, las cuestiones culturales las movilizadoras de los grupos sociales (Touraine, 1984) y, entre estos movimientos, los de madres y padres de alumnos adquieren un relevante papel. Tales condiciones han favorecido la lenta pero continua presencia de las familias en la escuela y la creencia y reivindicación de que ésta favorece los objetivos de la escuela y de las familias respecto a sus hijos e hijas. Ahora bien, esto no es óbice para que aún nos encontremos lejos de un marco en el que la escuela reconozca a las familias como *partenaires* y que estas asuman su papel en la relación. Como veremos, no siempre está claro o es bien entendido.

La en apariencia, mayor posibilidad de participación puede verse no como una opción, sino como una imposición, como una obligación no querida, más que como una oportunidad de elección de los grupos sociales interesados en la educación, ya que no se ha tomado conciencia de su influencia potencial en la calidad que ésta puede tener (Fernández Prada, 2003). Para F. Fernández, algunos padres limitan su participación a la elección de centro, unos porque desconocen el papel que pueden realizar más allá y la incidencia que pueden tener, y otros porque no conocen los cauces adecuados, las competencias, tareas y responsabilidades. Además existen «ideas previas acerca del proceso en sí o de unos colectivos sobre otros; informaciones sesgadas, incompletas o incorrectas, derivadas de experiencias iniciales poco afortunadas y prejuicios que desvirtúan el auténtico sentido de la participación» (p. 49). Y, cuando nos referimos a familias de origen inmigrante, estas diferencias e incomprendimientos son incluso mayores. Hohl (1996, 1996a) y Kanouté y Saintfort (2003), entre otros, han mostrado la distancia existente entre progenitores y docentes por las imágenes mutuas, no coincidentes, que se forman. El trabajo de Hohl, centrado en familias de origen inmigrante haitiano y salvadoreño que residen en Québec, indica que los progenitores no conocen las reglas, lo que se espera de ellos, la definición institucional de sí mismos, etc. Estos padres proyectan sus imágenes preconstruidas y lo que ellos esperan de la escuela, de forma que se encuentran a gran distancia de lo que realmente se

⁴ «Des travaux anglo-saxons ont montré que les écoles n'ont jamais réellement été appelées à informer la communauté, à rendre des comptes, à présenter des résultats. Aux Etats-Unis et à un moindre degré en Grande Bretagne, des lois nouvelles obligent à l'école à une grande transparence. Par exemple les parents peuvent exiger de voir tout ce qui est écrit dans les dossiers de l'école au sujet de leur enfant.

En Europe, on pense que cette conception du rôle de l'école est valable pour les Etats-Unis où, pour diverses raisons historiques et culturelles la tradition veut que les parents s'engagent dans les affaires scolaires. Dans la tradition américaine, tout parent mécontent peut faire valoir ses griefs auprès des commissions scolaires locales ou auprès de la direction de l'école, et cela est considérée tout à fait normal, comme le fait qu'il doit recevoir une réponse satisfaisante». (Montandon y Perrenoud, 1994, p. 32).

les pide o espera. Además existe poca comunicación con el profesorado, lo que alimenta la idea de que existen déficits entre las familias difícilmente superables.

En España, los estudios sobre la relación familia de origen inmigrante y escuela no son numerosos (véase Baráibar, 2005; Bueno y Belda, 2005 y Ortiz, 2006), pero ya a inicios de los noventa encontramos alguno. Uno propio (Garreta, 1994) analizaba las actitudes y las expectativas de las familias de origen africano relacionándolas con el origen social, el nivel de estudios, el proyecto familiar, la situación socioeconómica que vivían en ese momento, etc. El estudio diferenció tres grupos: uno de padres «ilusionados» en el proyecto escolar de sus hijos que tenían una actitud participativa y estimulante; un segundo grupo de padres «desilusionados» que hacían constante referencia al retorno a origen, más aferrados a la tradición y que se mostraban poco motivadores y participativos; y un tercer grupo «en transición» hacia la desilusión por la situación que estaban viviendo en destino y para los que la escuela no era una prioridad. En este trabajo, además del bagaje que las familias llevaban consigo, resultó clave la situación socioeconómica actual (la dificultad de materializar el proyecto migratorio) para definir las actitudes hacia la escuela y los docentes y las expectativas educativas. Por su parte, un reciente trabajo de Terrén y Carrasco (2007) ponen de manifiesto que el proyecto migratorio, las ilusiones y los miedos, se ven reflejados en las expectativas educativas que elaboran en destino, especialmente en lo referente a la confianza que depositan en la educación (que en pocas ocasiones se traduce en una abierta participación), y explican el lugar que ocupa la educación de la nueva generación en el proyecto familiar. «Siempre que no medie dificultades derivadas de la lengua, de un ingreso tardío o de un traslado a España a edad avanzada (e incluso en muchos casos en que se den estos casos), es muy probable que la moral de trabajo imperante en las familias inmigrantes constituya un importante factor de motivación para el desempeño de sus hijos en la escuela. Sin embargo, la historia de una familia inmigrada es (...) una historia plagada de ajustes y reestructuraciones a realidades nuevas que exigen rápidas adaptaciones» (p. 24).

Simplificando, un trabajo canadiense centrado en la relación entre el personal de las escuelas y los padres de «comunidades culturales» distingue entre cuatro grupos de dificultades en la comunicación escuela-familia y, como se puede ver, algunos no sólo son pertinentes para los progenitores culturalmente diversos (Services aux Communautés Culturelles, 1995):

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por

parte de las escuelas para tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, las calificaciones, la agrupación y los problemas de comportamiento).

- Las barreras socioeconómicas: no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.
- Las barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares (no es igual lo que conocen los padres que lo que se encuentran en destino, las divergencias pueden llegar a: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente que en otros países no existe enfermero, trabajador social..., programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, papel de la escuela y estatuto del personal docente, etc.); diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa), papeles en el seno de la familia (por ejemplo, importancia o no de los abuelos), diferencia entre valores educativos privilegiados (sobre el cuerpo, la autoridad y la disciplina).
- Las barreras institucionales: dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

Para los docentes catalanes se trataría principalmente de dificultades lingüísticas, culturales y socioeconómicas y la «responsabilidad» de que la comunicación funcione mejor sigue cayendo en general, al parecer de los docentes, en las familias (Garreta, 2003). Por otro lado, para los representantes de las asociaciones de madres y padres del alumnado que hemos entrevistado la institución escolar también debe dar pasos.

A continuación, presentaremos algunos resultados de un trabajo recientemente finalizado y no publicado (Garreta, 2007a) que centrado en una de las formas de implicación de las familias en la escuela, la más institucionalizada pero también una de las que representa mejor cómo la define la escuela, nos debería permitir retratar la participación de las familias de origen inmigrante en los centros escolares españoles. Evi-

dentamente nos referimos a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)⁵. En primer lugar analizaremos, brevemente, la evolución del movimiento a partir de la opinión de sus protagonistas y desarrollaremos uno de los retos principales a los que se enfrentan: incorporar a las familias de origen inmigrante.

El movimiento de madres y padres de alumnos en España y la inmigración

La evolución de la legislación educativa en España nos indica el creciente, aunque tímido, reconocimiento del papel de las familias en la escolarización de sus hijos a través de las posibilidades de influencia, en un primer momento, o participación en las decisiones que se toman⁶. Aunque ciertamente no podemos considerar que la situación sea óptima, ya que no se les otorga el papel de *partenaires* que deberían tener, también es cierto que, con altibajos, ha sido cada vez más relevante y más valorado.

Una de las expresiones de esta participación, quizá la más visible y reconocida, es la creación y desarrollo de las asociaciones de madres y padres de alumnos⁷. Pero, como indica Mariano Fernández Enguita (1995, 2001), el movimiento asociativo de madres y padres de alumnos es un movimiento débil por causas estructurales (relación accidental y puntual de los padres con la escuela; posición dependiente y subordinada respecto a los docentes) e históricas (debilidad y poca tradición de asociacionismo y participación, democratización, de los centros escolares), además de que los padres no acostumbran a saber cuál es su papel en la escuela y nadie hace el esfuerzo para explicárselo, eso sí, a veces los docentes lo hacen para reducirlos al papel de intendencia.

⁵ A lo largo del texto utilizaremos en muchas ocasiones, como lo hacen algunos entrevistados, estas siglas aunque no coincidan con la terminología más utilizada, que sería APA (Asociación de Padres de Alumnos), que también utilizaremos cuando la fuente así lo haga, con la intención de introducir la perspectiva de género y, como veremos, destacar que es un movimiento ampliamente formado por mujeres, sobre todo en la base, y que desde este punto de vista son invisibles.

⁶ Un análisis de esta legislación se puede encontrar en Fernández Enguita (1993) y Garreta (2007a).

⁷ Para A. J. Pulpillo (1982) la creación y puesta en marcha de las asociaciones de padres de alumnos se hallaría en la Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964 y en sus normas complementarias (Decreto de 20 de mayo de 1965). Posteriormente la Ley General de Educación (1970) expone la necesidad de estimular la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias para establecer cauces de participación que se desarrollan, especialmente, en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), que sienta los cimientos fundamentales de la participación de los padres y las madres de los alumnos.

El movimiento asociativo de los padres de alumnos es en este país, por esencia, un movimiento débil, algo en lo que confluyen causas estructurales, inherentes a la relación de los padres con la escuela en cualquier contexto, e históricas, específicas del caso español. Entre las primeras están la relación accidental y pasajera de los padres con la escuela y, sobre todo, entre sí, que dificulta su comunicación y su trabajo en común; su posición subordinada, dependiente y deferente hacia el profesorado, que les hace retraerse a la menor indicación de que se están entrometiendo en su esfera profesional; y, sobre todo, la presunta identidad de intereses entre ellos y la *dinámica del gorrón*. La identidad de intereses desalienta, en principio, la participación, ya que cada uno espera obtener los mismos beneficios colectivos que los demás pero sin participar en los costes; es decir, se esperan que sean otros padres quienes asistan a los consejos escolares y las múltiples comisiones, busquen y aporten recursos, organicen actividades y servicios y así en más, puesto que los beneficios son indivisibles, pero sin perder tiempo en reuniones, ni pagar cuotas, ni correr el riesgo de una fricción con el tutor del niño; se trata, dicho técnicamente, de bienes públicos o semipúblicos que podemos dejar que sean provistos por los demás. Paradójicamente, como esta posición es moralmente insostenible en público aunque lo sea, y sin problemas, en privado o en confianza, la contradicción se sublima arrojando la sombra de la duda, y algo más, sobre quienes participan en los asuntos comunes, que lo harían por motivos políticos, por medrar, por no tener nada mejor que hacer... La pregunta, como decía *El Gallo*, es ¿Qué querrán? (2001, pp. 63-64).

Como indicamos⁸, el origen del movimiento de padres se sitúa en los últimos años del franquismo cuando por la falta de canales de participación, el movimiento obrero, vecinal y educativo se convierten en una plataforma política. En esa época las necesidades en el campo educativo son muy importantes. Son años de considerable aumento de la natalidad (*baby boom*), de grandes desplazamientos de población del ámbito rural al urbano, de concentración en las grandes ciudades españolas y sus áreas metropolitanas, etc. A las necesidades cuantitativas de plazas escolares se une un movimiento por la calidad de

⁸ Lo que a continuación se expone es el resultado de un trabajo empírico propio basado en cinco grupos de discusión realizado durante los últimos meses de 2006. Concretamente se realizaron en Madrid con representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), en Barcelona con representantes de la Federación Catalana, en Lleida con representantes de la Federación de la provincia, en Monzón con representantes de una asociación de un instituto y en Lleida con representantes de una asociación de madres y padres de alumnos de un centro de infantil y primaria con alta presencia de inmigrantes. En total asistieron 30 personas. Como se puede ver, nuestro trabajo se centró en la CEAPA y en sus asociados dado que se trata de la Confederación que agrupa más asociaciones, cerca de 12.000 (véase: www.ceapa.es).

la enseñanza y por la recuperación de movimientos de innovación pedagógica y social que apenas pudieron empezar a expresarse durante la Segunda República y fueron reprimidos por el franquismo. De la confluencia de este movimiento de renovación pedagógica con el movimiento de padres surgen numerosas escuelas privadas pioneras en la renovación pedagógica que tienen una clara voluntad de escuela pública. Éste será el núcleo del movimiento de padres por una enseñanza pública de calidad, laica y gratuita, cuyos objetivos conservan su vigencia hasta hoy. Todos estos factores hacen que los años setenta sean un momento de gran auge del movimiento de padres, que se consolida y cristaliza estructuralmente a finales de la década y principios de los años ochenta, con la formación de distintas federaciones autonómicas y confederaciones estatales.

La transición democrática abre vías institucionalizadas de participación y representación política. Los movimientos populares, entre los que se cuentan el de padres o el vecinal, ganan representatividad institucional, pero pierden buena parte de sus líderes, que pasan a formar parte de las diversas administraciones e instituciones. La vía reivindicativa, que había producido resultados importantes, tanto por los logros alcanzados como por la unidad y cohesión que confería al movimiento de padres, se detiene, pasa a un segundo plano o se abandona. Junto a un mayor reconocimiento social e institucional se produce una notable pérdida de vitalidad, ilusión y participación directa. El distanciamiento entre padres, la asociación de madres y padres de alumnos, y las federaciones o la confederación comienza a manifestarse en esos años⁹.

En los años ochenta y primeros noventa se aprecia un considerable descenso de la natalidad, y disminuye la presión demográfica sobre el sistema educativo, pero no se plantea la mejora de la calidad de la enseñanza. Por el contrario, se inicia una estrategia de racionalización económica por la cual muchos de los centros públicos que tenían comedor escolar con cocina propia dejan de ofrecer este servicio. También la disminución de horas lectivas de los profesores es asumida por la administración acortando el horario en lugar de aumentar el número de docentes. Las asociaciones de padres pasan a gestionar servicios como el de comedor y las actividades extraescolares. Estas actividades son expulsadas del sistema educativo y el criterio económico

⁹ «Hi ha el gran avantatge o la gran misèria, al mateix temps la gran desgràcia, diguem de la democràcia, és que correm aquest perill, hi ha un moment en què dius, bueno, ja hem aconseguit teòricament això, les formalitats, per tant, d'alguna manera jo penso que sí que hi ha una certa consciència, més o menys tàcita, de què la gent quan pensa en el terme de l'àmbit educatiu, a qui li correspon? és a dir, correspon representar-lo i executar-lo i ordenar-lo al canal polític, és a dir, jo per pèrdua de temps o perquè m'irrito amb un partit polític, tinc una representació política, on fan les lleis d'educació, al parlament, allà decideixen quantes escoles hi ha... patatim, patatam, aquest canal de participació s'emporta una certa... una certa importància d'una considerable quantitat de gent».

«Esto no es solamente las APAS, sino en todo el sistema asociativo se ha perdido. Y ahora no hay movimiento de padres. Dicen "no, no, que para esto está el APA"? Y quién es el APA? Si el APA eres tú que estás afiliado».

pasa a ocupar un lugar esencial en su organización, ya que deben ser financiadas por los padres. Los comedores escolares y las actividades extraescolares de mediodía pasan a ser realizadas, en la mayoría de los casos, por empresas de catering.

La necesidad de estos servicios hace que las AMPA se generalicen, y exista una en muchas escuelas para poderlos gestionar. El asociarse también supone un aliciente para los padres en el caso de que las actividades se realicen exclusivamente para los miembros del AMPA. Aunque la necesidad hace que el número de socios de las AMPA se amplíe, este incremento coincide en el tiempo con el abandono de objetivos que históricamente habían sido importantes para el movimiento de padres.

A partir de mediados de los años noventa, con el nuevo impacto de la inmigración, se rompen todas las previsiones respecto a las necesidades educativas. Se produce una enorme presión sobre el sistema de enseñanza, que debe acoger un gran número de alumnos, y al mismo tiempo afrontar una situación completamente nueva y desconocida hasta entonces en España. Algunos elementos sobresalientes de estos cambios son la matrícula viva, la enorme movilidad, la gran diversidad de culturas que componen el grupo clase y su falta de continuidad, las dificultades lingüísticas, las diferentes maneras de comprender la alimentación, el sueño, la higiene o la salud, la educación o la función de la escuela y de los padres en ella.

En la actualidad el movimiento de padres se enfrenta a un reto importante, ya que la defensa de una escuela pública, laica, gratuita y de calidad es tan necesaria como cuando surgió el movimiento. Una enseñanza que garantice una educación integradora y de calidad puede ser clave para gestionar la convivencia en una sociedad plural y en cambio constante. Incorporar a este movimiento a todos los padres y madres, con independencia de su origen y condición, con el objetivo común de obtener la mejor educación posible para sus hijos constituye un reto aún mayor.

Para los representantes de los diferentes niveles de la organización (confederal, federal, asociativa) los principales objetivos que se deben marcar para los próximos años se sitúan en: definir los objetivos comunes prioritarios, potenciar la participación, realizar política educativa y potenciar la incorporación de las familias de origen inmigrante en las asociaciones. A continuación nos detendremos en este último punto (los otros se desarrollan en Garreta, 2007a).

Algunos de los elementos que configuran los discursos de los representantes del movimiento respecto de la inmigración son tópicos¹⁰. Se argumenta la poca experiencia

¹⁰ «En principio nosotros si tuviéramos que hablar todos estaríamos a favor de la inmigración: No hay ningún inconveniente que nuestros hijos estén con chavales de otras culturas (...) Es verdad que la etnia gitana es algo aparte...»

de España en el tema de la inmigración, y la oportunidad de hacerlo mejor que en otros países europeos con una larga experiencia. Los miembros de la confederación consideran que a nivel de la realidad cotidiana de los centros son necesarios una serie de recursos que debería proporcionar la administración para el encaje de la inmigración en la comunidad educativa. Detectan que en la práctica en muchas escuelas se crean tensiones y problemas por la concentración de inmigrantes¹¹, y que en estos casos los padres autóctonos buscan otro centro donde haya menos en lugar de quedarse y buscar soluciones. En definitiva, aquellos padres que se preocupan por el nivel de instrucción de sus hijos y se lo pueden permitir los llevan a centros privados concertados, donde hay menos concentración de inmigrantes. Pero no se trata tanto de posiciones en un debate ideológico a favor o en contra de la inmigración, o de la integración o segregación étnica, sino de estrategias familiares en defensa del derecho de sus hijos a la mejor educación posible, ya que, por la situación actual de concentración y falta de recursos, algunos centros no pueden garantizar cierta calidad de la enseñanza.

Situar las cuestiones a nivel real puede permitir buscar salidas satisfactorias. Las diferentes federaciones se plantean algunos problemas que les afectan y la inclusión de las madres inmigrantes en las AMPA se ha convertido en una necesidad. De hecho, es una cuestión importante para la supervivencia de estas asociaciones porque en algunas zonas de alta concentración, son inmigrantes la gran mayoría de monitores en los centros¹².

Por otro lado, la participación de los padres y madres en los centros educativos no es homogénea. Se tiende a participar más cuando los hijos son más pequeños, durante los cursos más bajos de la educación infantil y primaria, cuando hay un contacto constante entre los componentes del grupo clase, para irse distanciando a medida que los niños crecen y el contacto con el resto del grupo y con el centro es menos cotidiano. Pero cuando se han establecido canales de comunicación entre los padres, cierto hábito y una estructura participativa, ésta tiende a conservarse y es relativamente más fácil que participen también en la enseñanza secun-

⁽¹¹⁾ «Es decir, la escuela pública, hay familias que retraen sus hijos de la escuela pública porque hay diversidad cultural, porque además establecen una pequeña distorsión en la convivencia porque cuanto más variado sea el panorama del aula es más enriquecedor, pero es más trabajoso esas dinámicas, entonces sin recursos especiales de forma natural se está aportando una integración que muy dulce, muy sin altibajos sin distorsiones, no voces mal sonantes».

⁽¹²⁾ «Yo creo que hay un problema que tenemos que... Hay núcleo de habitantes porque se centran allí los habitantes y son la mayoría, desde las APAS nos tenemos que plantear cómo integrar a las madres inmigrantes en el APA, claro, porque hay centros que se están quedando ellas y como no trabajemos eso se van a quedar ese centro sin APA, ese tenemos que empujar a planteárnoslo también porque una cosa que nosotros en Valencia sí que estamos mirando».

daria, aunque en menor proporción. Esta dinámica de participación puede llegar a invertirse en los centros donde se han incorporado recientemente un gran número de inmigrantes¹³.

La participación de las familias en las AMPA presenta diferencias importantes que dependen tanto de las dinámicas presentes en cada centro como del entorno donde se sitúa. La colaboración entre los distintos estamentos de la comunidad educativa producen sinergias muy favorables a la participación en todos los ámbitos y a la consecución de objetivos importantes para la comunidad. En algunos centros detectados el reclutamiento de familias de origen inmigrante, cuando se realiza, se hace casi por coacción con la ayuda del director¹⁴. Por otro lado en muchas ocasiones el AMPA no se plantea ningún acercamiento a ellos, puesto que no son socios, ni ofrecen algún tipo de facilidades si alguna madre de origen inmigrante se interesa.

La poca participación en las AMPA, o su inexistencia, en algunos centros donde hay una elevada concentración de inmigrantes, al parecer de nuestros interlocutores, está en relación con las situaciones precarias en las que viven, que no les permiten dedicar tiempo a relacionarse con la escuela de sus hijos, o a su diferente percepción de cómo debe ser la relación de la familia con la misma. Pero ésta no es la única razón para no participar en ciertas AMPA, y a veces no hacerse socio puede ser una decisión operativa y consecuente con las estrategias y los intereses de estas familias. Por otra parte es frecuente que estos padres carezcan de las competencias sociales que en nuestra sociedad se consideran básicas, por lo que no es esperable que intervengan o se relacionen con la escuela de la manera que se ha establecido como normal, y a la que buena parte de los padres autóctonos tampoco responden. Nadie duda de que la aparición de inmigrantes en las comunidades escolares reestructura por completo el panorama de la comunidad educativa¹⁵.

⁽¹³⁾ «A ver son los mayores, porque es lo que decimos aquí, empiezas con él (lee la lista de alumnos de P-3...), todos extranjeros y te vas a sexto (vuelve a leer la lista de alumnos...) todos estos son los que ya vienen pagando de años atrás, son los mayores en sexto de 27 alumnos, son 16 que son de la APA. Pero de éstos, de P3 hay cuatro. (...) Aquí años atrás, era así, de P3 eran casi todos».

⁽¹⁴⁾ «Entró uno nuevo, y gracias al director, que le hizo pagar el APA. Porque el director no les obliga, pero casi. (...) gracias a eso (...) Lo que pasa que el año pasado entró una... árabe y tal como entró se fue, no sé por qué (...) Pensábamos que si entra una arrastrará a las de su... Me parece que fue cuando le dijimos que... Tenía que dar ejemplo, tenía que pagar el AMPA. Entonces dijo que no. Y hacer guardia, que cuando se hace extraescolares, al mediodía y a la tarde de cinco a siete, nos quedamos responsables»

⁽¹⁵⁾ «Yo estoy en una AMPA de 570 alumnos y tengo en la Junta Directiva cuatro padres. (...) y tengo 297 alumnos, de otros lugares, de la periferia, Sur, Norte, China, hemisferios y alrededores. Los padres de estos alumnos no colaboran porque quieren trabajos, quieren pelas y la sociedad y la administración no les da facilidades, esa es mi opinión».
«Estos padres no hablan español y no saben de qué va el tema. El otro día pregunté a una madre qué curso hacía su niño y no tenía ni idea ni del curso ni de la maestra, no se preocupan de la educación de sus hijos».

La participación de las familias de origen inmigrante en las AMPA

En el apartado anterior se ha puesto de manifiesto la existencia de dificultades procedentes de la baja participación, pero resulta muy difícil tener datos globales de la misma y más si nos referimos a población de origen inmigrante. Por ello incorporamos a nuestra encuesta¹⁶ preguntas relativas a esta participación que nos pueden llevar a conclusiones menos intuitivas. Concretamente preguntamos sobre la participación en diferentes niveles de la organización, sea de inscripción, de asistencia a las reuniones o de participación en las actividades que organizan.

Una primera aproximación general nos indica que, en el 31,13% de los centros, el porcentaje de inscripción en el AMPA supera el 75% de las familias del centro, pero otro 31% tan sólo tienen una inscripción del 26 al 50% de las familias, y un importante 19% de los centros tienen una inscripción inferior al 25%. Una lectura más clara de los datos nos la da la media de inscripción que existe en las AMPA, que es del 57,5% de las familias del centro. Algo más de la mitad. Este dato nos resultaría poco clarificador si no diferenciamos internamente. En concreto se reduce en los centros de titularidad pública (57% respecto al 62% de los privados) y la inscripción es mayor en los centros con niveles inferiores (representan el 61% en los de infantil y primaria y el 43% en los de secundaria). Por otro lado, destaca que en los centros que tienen alumnado de origen inmigrante se reduce la media de inscripción (58% respecto al 69% en los centros sin esta población) en línea con lo apuntado en el análisis cualitativo del apartado anterior.

Si analizamos la *participación*, vemos que las familias participan muy poco en las reuniones organizadas por el AMPA. Recurriendo, de nuevo, a la media: el porcentaje de familias que asisten a las reuniones es del 18,3%. Diferenciando la muestra hallamos otra vez que en los centros de titularidad privada el porcentaje aumenta (22,5% respecto al 18,2% de los públicos), se reduce en los centros que imparten secundaria (13,8%) y es menor en los centros con presencia de inmigración (17,8% en comparación en los que no tienen, donde sube a un 29,2%).

Analizando, en tercer lugar, la *participación* de las familias en las actividades que organiza el AMPA, el porcentaje aumenta notablemente siendo la media del 32%, existe

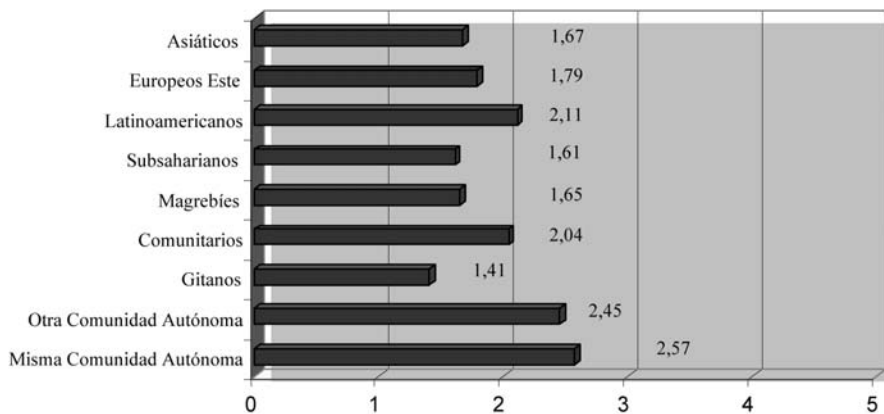
¹⁶ Con el objetivo de conocer mejor la situación, las necesidades y los retos de futuro de las asociaciones, otra fase de la investigación consistió en una encuesta, concretamente un cuestionario semiestructurado como instrumento de recogida de la información que sería autocumplimentado por presidentes u otros representantes conocedores de la asociación. Entrevistamos a un total de 594 personas representativas de la mayoría de comunidades autónomas españolas (a excepción de Murcia, País Vasco, Ceuta y Melilla) distribuidas proporcionalmente por provincias a la población de asociaciones de CEAPA y distribuyendo aleatoriamente (dado que dispusimos del listado) el cuestionario. La muestra, en el caso más desfavorable $p = q = 50\%$ y con un grado de confianza del 95,5%, presenta un error muestral del ± 4 . Hay que decir que el trabajo empírico se realizó durante los meses de noviembre de 2005 y febrero de 2006.

menor distancia por titularidad de centro (32% en las públicas y 33,7% en las privadas) aunque se mantiene la reducción en los centros de secundaria (13,5%) y en los centros con presencia de inmigrantes (32,5% respecto al 38,5% entre los que no tienen).

Siendo sintéticos, más allá de constatar la necesidad global de potenciar la participación, especialmente en las reuniones, los datos indican que en los centros con presencia de inmigrantes se reduce, en todos los casos, la inscripción en el AMPA, la asistencia a las reuniones y la participación en las actividades organizadas¹⁷.

Aunque de forma espontánea no creen nuestros interlocutores que el origen geográfico sea importante para definir la participación¹⁸, nuestro interés por profundizar en la inmigración nos ha llevado a preguntar sobre la participación de familias de orígenes diversos. Y el resultado indica que la implicación de los distintos orígenes es diferente¹⁹ y todos, aunque con diferencias, suspenden en participación. A pesar de todo, la percepción es que los que participan más son los autóctonos (especialmente los de la propia comunidad autónoma), seguidos por los de origen latinoamericano y comunitario. En la cola hallamos a los gitanos, seguidos por los de origen subsahariano, magrebí y asiático (ver el Gráfico I).

GRÁFICO I. Participación en el AMPA en función de la procedencia



¹⁷ M. Martín et al. (2005) analizan, a través de un cuestionario a ayuntamientos y a asociaciones de padres y madres de alumnos y entrevistas, la participación en las asociaciones. Concretamente se indica que es baja, aunque se valore ésta por los que la realizan, pero poco por los que no participan. Por ello se solicita más reconocimiento, pero también formación, información y apoyo.

¹⁸ Sólo el 13,3% lo menciona, ante el 80,6% que cree que es por el interés, el 59,6%, el 58,1%, el 46,1% lo relacionan con la disponibilidad, el nivel formativo y las expectativas educativas, respectivamente.

¹⁹ Calculada en una escala de 5 puntos, donde el 5 corresponde a una excesiva participación; el 4 a una notable participación; el 3 es el valor que define una suficiente participación; el 2, una insuficiente o no suficiente participación, y el 1 indica una participación inexistente.

Diferenciando entre los que tienen y los que no cada una de estas procedencias en su centro, detectamos que magrebíes, asiáticos y europeos del Este no reciben diferente respuesta, mientras que sí se da entre los comunitarios y los subsaharianos y latinoamericanos al mejorar, dentro de la puntuación otorgada, su percepción los que los tienen en los centros. Por otro lado, los gitanos, que recordemos son los que se sitúan como el exponente más negativo, serían menos participativos entre los que tienen a estas familias al compararlos con los que no los tienen. Estos resultados, basados en información de representantes asociativos que tienen estas procedencias, nos indican que las familias de origen comunitario (2,25) serían las más participativas, seguidas, a poca distancia, por las latinoamericanas (2,17), europeas del Este (1,82), subsaharianas (1,79), magrebíes (1,69) y gitanas (1,40). De esta forma, más allá de las impresiones y de mayores concreciones que este artículo no permite desarrollar los encuestados nos confirman que los diferentes orígenes tienen diferentes niveles de implicación.

Más concretamente detectamos que los obstáculos que dificultan la comunicación entre la escuela y los padres y alumnos inmigrantes al parecer de los encuestados son el desconocimiento del sistema educativo (44,3% de los que tienen familias de origen inmigrante), el escaso interés de los padres (33,6%), el idioma (32%), la incompreensión de los padres de lo que les pide la escuela (25,5%) y el conflicto cultural de la escuela con la familia (23%), profesorado que a menudo no comprende lo que quieren y piden las familias (11,6%), falta de preparación (10,3%) e interés (9,4%) del profesorado, etc.

Dada la situación de baja participación de las familias de origen inmigrante y la evidencia de que existen obstáculos, se podría pensar que se está actuando para, como se decía en el apartado anterior, incorporar este importante número de familias. Pero eso aún no es así. Las AMPA que han hecho alguna actuación para favorecer la participación de los progenitores de los alumnos inmigrantes son pocas, representan el 27% de los que tienen estas familias en el centro educativo. Por otro lado, las actuaciones realizadas han sido de carácter informativo sobre el AMPA (26,8%) y el centro (26,8%) y, sobre todo, la organización de jornadas y/o semanas culturales (36,6%), que se ha convertido en un recurso frecuentemente utilizado en las escuelas que quieren tener en cuenta a su alumnado de diversas procedencias y que quieren implicar a las familias de origen inmigrante en actividades del centro. También es cierto, como hemos indicado en otras ocasiones (Garreta, 2003 y 2006), que muchas veces se oculta que no se quiere, no se puede o no se sabe ir más allá.

Cuando preguntamos qué actuaciones podríamos hacer para mejorar la relación entre la familia y la escuela, nos encontramos con un importante 32,7% que no sabe o no nos responde, lo cual nos indica la necesidad de encontrar referentes de actuación;

le sigue un casi 30% que nos proponen hacer más actividades que favorezcan la relación entre padres y profesionales, y luego, ya a mayor distancia, encontramos la importancia de potenciar la participación de los padres y dar información sobre el funcionamiento del centro. Aparece pues prioritario mejorar la relación con los docentes, que como hemos indicado anteriormente no siempre están predispuestos a una relación fluida con las familias. A continuación, y repitiendo también datos anteriores, se cree necesario mejorar la participación de los progenitores e informar sobre los centros escolares y las formas de implicarse en ellos.

TABLA I. Actuaciones necesarias para mejorar la relación familia-escuela

Es bueno	1,5
Difícil mejorarla	1
Educar para participación social	7,6
Escuela de padres	6,7
Sensibilizar sobre la importancia participación padres	18,9
Concienciar/motivar a los padres	13,6
Actividades conjuntas padres/hijos	12
Más información de las AMPAS	5,2
Más información padres sobre AMPAS	7,2
Información funcionamiento centro	16,2
Más actividades padres-profesionales	29,3
Favorecer horarios	4,5
Actividades dirigidas a familias de origen inmigrante	2,9
Otros	5,2
No sabe/no responde	32,7

Como presentamos, se considera importante mejorar la información, pero esta es una actuación que acostumbran a realizar. Para Jaeggi, Osiek y Favre (2003) el error se halla en que se confunde informar con comunicar, es decir, a menudo se cree que con dar abundante información a las familias es suficiente. Así puede darse la situación de que la escuela o el AMPA se encuentre satisfecha con la numerosa información que da y, por otro lado, las familias (por ejemplo de origen inmigrante) no tienen la sensación de tener los elementos necesarios que les permitirían realizar su papel. Se debería pues pensar no sólo en informar sino en comunicar, adaptándose a las diferentes especificidades, de la forma más adecuada para que los padres y las madres asimilen y utilicen estas informaciones. De hecho, los citados autores constatan que ninguna familia de las entrevistadas se desinteresa totalmente de la escolarización de sus hijos e hijas o es indiferente a la institución, eso sí, algunas pueden evitar las relaciones con los representantes de la misma debido a la imagen negativa que tienen de ella.

Otra cuestión que se desprende de los datos anteriores y que creemos hay que tener muy presente es la sensibilización de las familias y de los docentes sobre la necesidad de participar y la formación sobre la forma de hacerlo (Mérida, 2002; López, Rido y Sánchez, 2004). Para M. Martín et al. (2005) un requisito general y poco atendido es la formación de todos los participantes. Esta formación debe iniciarse con el profesorado que a menudo tiene una imagen negativa del papel educativo de los padres y que reclama la distancia adecuada para poder desempeñar su profesión (Kñallinsky, 1999) y que los centros de formación de docentes han tenido poco en cuenta, así como las AMPA en sus proyectos formativos (Martín et al., 2005).

Conclusiones

La familia ha diversificado considerablemente su estructura y su papel y, a esta diversidad, hay que añadirle la que comporta la llegada de familias de origen inmigrante que no responden, precisamente, a una única cultura, forma de entender la educación y, por el tema que tratamos, la relación con la escuela y los docentes.

Partimos de la idea de que la experiencia previa y actual de estos progenitores, sea escolar, laboral... propia (o adquirida a través de otros), es importante por lo que supone de definición de las actitudes y expectativas que se conforman respecto a la escolarización de sus hijos e hijas en destino, pero además existen espirales positivas y negativas en la comunicación que también van configurando las diversas formas de encarar esta relación. Como hemos indicado, nuestros interlocutores creen que la colaboración entre la comunidad educativa produce sinergias favorables de la que también se ven beneficiadas estas familias (o sinergias negativas). De ahí la diversidad de formas de interactuar que creemos que existen y la importancia que otorgamos a la institución escolar y al AMPA ya que, aunque la experiencia de personas de un mismo origen sea parecida (no idéntica), el modo como son acogidos y la relación que se va construyendo no tienen por qué serlo. Mientras unos van a centros donde la participación de estas familias es valorada o cuando menos requerida, otros no son recibidos de la misma forma. Todo ello conduce a lo que hemos llamado espirales positivas y negativas que vendrían a enriquecer esa primera, y más general, clasificación de la participación de las familias en la escuela que hemos realizado.

Pero de nuestros datos obtenidos de las asociaciones de madres y padres de alumnos y de sus niveles organizativos superiores se desprende que, aunque sea una prioridad la incorporación de las familias de origen inmigrante, parece presentarse como

una tarea difícil. La baja participación del conjunto de padres, menor entre las familias de origen inmigrante, es el escollo principal a superar, además que las distancias y resistencias son numerosas. Potenciar la participación de todas las familias, promover espirales positivas, mejorar la información y, particularmente, la comunicación, y sensibilizar respecto a la necesidad y formar sobre cómo hacerlo a las familias y al profesorado son las prioridades para conseguir algo que parece comúnmente aceptado: la necesidad de reducir las distancias entre dos instituciones que en lugar de colaborar en un proyecto común a menudo vigilan sus respectivos «espacios».

Referencias bibliográficas

- BARÁIBAR, J. M. (2005). *Inmigración, familias y educación infantil*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- BONAL, X. et als. (2003). *Apropiacions escolars*. Barcelona: Octaedro.
- BUENO, J. R. Y BELDA, J. F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universidad de Valencia.
- CHAUVEAU, G. (2000). *Comment réussir en ZEP Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: Retz.
- CHRISTENSON, S. L.; ROUNDS, T. & GORNEY, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- DUBET, F. (Dir.) (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris: Les Editions Textuel.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Ariel.
- (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- (2007). *Educación es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*. EN J. GARRETA (Ed.), *La relación familia-escuela (13-32)*. Lleida: Universidad de Lleida.
- FERNÁNDEZ PRADA, F. (2003). *Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?* En VV.AA., *La participación de los padres y madres en la escuela (45-59)*. Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ, M.; SOUTO, X. M. Y RODRÍGUEZ, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: Octaedro.

- GARRETA, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociología*, 43, 115-122.
- (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- (2006). Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (2), 261-279.
- (Ed.) (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.
- (2007a). *La participación de las familias en la escuela: las asociaciones de madres y padres de alumnos en España*. Lleida: Universitat de Lleida/CEAPA [no publicado].
- HOHL, J. (1996). *Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires*. En F. GAGNON, MCANDREW & M. PAGE, Pluralisme, citoyenneté & éducation (337-348). París/Montreal: Harmattan,
- (1996a). Qui sont «les parents»? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC)*, 35, 51-62.
- JAEGGI, J. M., OSIEK, F. ET FAVRE, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: ébec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Gêneve: Service de la Recherche en Education.
- KANOUTE, F. Y SAINFORT, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43 (1), 28-31.
- KÑALLINSKY, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas.
- LÓPEZ, I., RIDAO, P. Y SÁNCHEZ, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- MARTÍN, M. et als. (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Alcalá: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- MAULINI, O. (1997). La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La Revue des Echanges*, 15 (4), 3-14.
- MÉRIDA, R. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la escuela de madres y padres. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 441-467.
- MONTANDON, C. Y PERRENOUD, P. (Dir.) (1994). *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* Berne: Lang,
- ORTIZ, M. (2006). *Escuela y familias inmigrantes: agentes de aproximación*. EN M. M. OSORIO, A. J. GONZÁLEZ Y E. SORIANO, Interculturalidad y género (152-160). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- PULPILLO, A. J. (1982). *La participación de los padres en la escuela (estudio pedagógico y legal)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- TERRÉN, E. Y CARRASCO, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22 [en prensa].
- TORRES, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa*, 60, 24-27.
- TOURAINÉ, A. (1984). Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique. *Revue Française de Sociologie*, XXV, 3-19.

Páginas web

www.ceapa.es

Dirección de contacto: Jordi Garreta Bochaca. Universidad de Lleida .Plaza Victor Ciurana, 1. Departamento de Geografía i Sociología. 25003, Lleida, España. Email: jgarreta@geosoc.udl.cat

¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado

Are there Borders in Classrooms? Transcultural Exchange and Endogamy in Students Interactions¹

Mariano Fernández Enguita, José Manuel Gaete y Eduardo Terrén

Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y comunicación. Salamanca, España

Resumen

La escuela pasa por ser una fábrica de integración para los descendientes de familias inmigrantes. El objetivo de este trabajo es averiguar si tiene y cómo tiene lugar en realidad esta integración en la vida cotidiana de la escuela. Para tal fin utilizamos una metodología de análisis de redes que nos ha permitido explorar si alumnos nativos y no nativos comparten el mismo tipo de redes de amistad y cooperación; si se observan estrategias de establecimiento de puentes entre unos y otros; o si la endogamia o la exogamia hacen que el patrón de interacciones dominante se incline más hacia la inclusión o hacia la exclusión. Los conceptos y enfoques propios del análisis de redes se han puesto de moda en muchos campos de las ciencias sociales actuales, pero –con la excepción de las técnicas sociométricas simples utilizadas en la observación de dinámicas de aula– apenas se han utilizado en la sociología de la educación intercultural. El trabajo que aquí se presenta parte de la idea de que se pueden entender mejor los patrones de integración entre alumnado nativo y no nativo a partir del análisis del tipo de redes de interacción que alimentan en su vida cotidiana. Este enfoque ha permitido captar en qué medida y en qué casos determinados supuestos étnicos o raciales regulan las posibilidades del contacto intercultural cotidiano en la escuela. Se concluye que alumnado nativo y no nativo disfrutan de recursos relacionas distintos, con posiciones sociométricas y patrones de endogamia/exogamia diferentes.

Palabras clave: contacto intercultural, inclusión-exclusión, endogamia-exogamia, redes de interacción

Abstract

School is supposed to be a fabric of integration for the descendents of immigrant families. The aim of this paper is to find out how this integration takes place in school everyday life. For this purpose, a network analysis was used to deal with issues such as whether native and non native pupils share the same cooperation and friendship networks or not; whether there are bridging strategies to be observed or not; or whether endogamy or exogamy push interaction towards social inclusion or exclusion or not. Network concepts and analysis have been widely used in several fields of current social sciences, although –exception made of very simple sociometric tools generally used in class-group dynamics– they have been very rarely applied within the field of intercultural education sociology.

This paper stands from the idea that integration patterns of native and non-native pupils can be better understood by learning how they interact and what kind of networks they establish in their daily life. The network approach makes possible to understand to what extent and in which cases certain racial and ethnic assumptions may regulate the possibilities of intercultural contact at school daily life. Conclusions point to the fact that native and non-native students show different sociometric positions and patterns of endogamy/ exogamy.

Key Words: Intercultural contact, inclusion-exclusion, endogamy-exogamy, interaction networks.

Introducción

Las relaciones interindividuales de amistad y cooperación o relaciones positivas entre pares constituyen una importante fuente de apoyo emocional a las relaciones sociales entre individuos o grupos cultural o racialmente diversos. Por consiguiente, suministran un recurso fundamental a la hora de establecer estrategias de inclusión social y de trasvase de fronteras entre grupos, sobre todo si existe escasa tradición de contacto. Lo que vale para la vida social en general, vale en este caso para la vida escolar. Después de todo, sigue teniendo vigencia la vieja imagen del aula como microsociedad (Parsons, 1976), constantemente revisitada por la investigación educativa (Ortega y Mora-Merchán, 1996). Pero, aceptando que la autoctonía sea un criterio de diversidad cultural, y que ésta complica los sistemas de amistad porque disminuye la familiaridad o similitud que le sirve de base (Harris, 1999, p. 183), podemos preguntarnos: ¿difiere el patrón de relaciones interindividuales que caracteriza al alumnado autóctono del que caracteriza al no autóctono? ¿Tienen los alumnos autóctonos a ser más solicitados que los extranjeros o éstos a ser más rechazados? ¿Tienen unos más que otros a elegir sus amistades entre los étnicamente similares?

Inclusión/exclusión y endogamia en la dinámica de las microrredes

La medición de la proximidad o el distanciamiento entre personas o grupos y la exploración de las dinámicas a través de las que se produce la exclusión y el cierre social en la vida cotidiana son cuestiones que han intrigado a la sociología de las relaciones interétnicas desde sus comienzos norteamericanos, sobre todo allí donde la preocupación por la cuestión racial de la *escuela de Chicago* se unió con la psicología social y la dinámica de los grupos pequeños². Desde entonces, y ya con carácter más general, en el estudio del impacto del fenómeno migratorio sobre las sociedades receptoras se ha constatado cómo en la propia dinámica de las interacciones interindividuales cotidianas se producen patrones de afinidad que pueden tanto atravesar las fronteras de la diversidad como afianzarlas, lo que conduce en un caso al aumento de la inclusión y, en el otro, de la exclusión.

La integración educativa es un componente esencial de la integración social con las poblaciones inmigrantes. La tesis dominante (íntimamente derivada de la famosa «hipótesis del contacto») afirma que el contacto propiciado por la convivencia escolar tiene efectos socialmente inclusivos. Ahora bien, ¿favorece la escuela realmente la inclusión de (con) el alumnado procedente de familias inmigrantes? ¿o más bien la mera coexistencia de unos y otros no hace más que cubrir con una ilusión de contacto lo que en realidad es una dinámica de exclusión? ¿Favorece la permeabilidad intergrupal y la exogamia de los alumnos? ¿o más bien refuerza las dinámicas de afinidad intragrupal y los contactos endogámicos?

Para buscar respuesta a estas preguntas analizamos en este trabajo las dinámicas a través de la que se produce la exclusión (o inclusión) del alumnado procedente de familias inmigrantes mediante la observación y medición de su participación en las redes formales y afectivas que se entretienen en las aulas. Dicho de otra forma, lo que en este trabajo se presenta es un estudio comparativo de la estructura de relaciones del alumnado autóctono y el no autóctono para explorar si en ella se encuentran indicadores que muestren una situación de exclusión por parte de los primeros o que indiquen un patrón de endogamia o exogamia característicamente diferenciado en ambos grupos.

² En este sentido, la recepción de Simmel por la escuela de Chicago resultó decisiva, sobre todo, por lo que respecta al concepto de «distancia social», que Park tomó de él. De Park la tomó a su vez Bogardus para elaborar su conocida *escala de distancia social* (1925). Dado nuestro objeto, no está de más recordar que el interés tanto de Bogardus como de Moreno (el fundador de la sociometría) era estudiar cómo se producía la integración y aceptación en los EEUU de los primeros inmigrantes.

En relación con lo primero partimos de una definición elemental de «exclusión social»³ y la analizamos en el marco de lo que –siguiendo a Federico (2004), inspirada a su vez en la clasificación de sistemas relacionales de Ferrand (1997)– denominaríamos la «integración relacional a nivel micro». En relación con lo segundo, entendemos la permeabilidad entre grupos a partir de la estimación de la densidad diferencial de las relaciones intra e intergrupos.

La hipótesis básica que probar refutaría la hipótesis clásica del contacto, pues si probáramos que la posición del alumnado procedente de familias inmigrantes (derivada de su estructura relacional) es claramente desfavorable en comparación con la del alumnado autóctono y/o que su patrón de relaciones interindividuales es característicamente endogámico, esto querría decir que en la práctica su vida escolar funcionaría con un grave lastre de exclusión y aislamiento, es decir, que serían víctimas de una práctica de exclusión o microsegregación. Si es así, confirmaríamos la hipótesis de la «ilusión del contacto» Taylor & Mogghadam (1987), por la que la mera convivencia de alumnado de diferente procedencia en el aula habría de traducirse en una estructura similar de integración. De hecho, como se verá, ésta parece ser la dirección confirmada por nuestros resultados.

La perspectiva sociométrica del análisis de redes (que se comenta más detalladamente en la sección metodológica posterior) parece una perspectiva adecuada a la hora de analizar la «exclusión racial», pues, en el fondo, «exclusión» (al igual que su antónimo, «inclusión») son nociones netamente relacionales que remiten a la distancia o intensidad de los vínculos que unos individuos (o nodos) guardan respecto a otros y a su desigual acceso a los recursos de la red. De acuerdo con esta perspectiva, entendemos aquí la inclusión o la exclusión en el aula como la mejor o peor posición de que se disfruta en ella en términos de centralidad sociométrica; y la exogamia o endogamia (apertura o cierre) como la mayor o menor densidad diferencial entre las relaciones intergrupos e intragrupos. A mayor centralidad, más aceptación y mayor inclusión, y, por ende, mejor integración, pues hay menos dependencia y más autonomía. Y, análogamente, a mayor exogamia, menor exclusión, pues existe una mayor posibilidad de traspasar las fronteras. En resumen, pues, entendemos que los individuos poco conectados con los demás cuentan con una estructura relacional más débil, se encuentran

³ Nuestra acepción básica del concepto es dinámica y se contrapone a la de integración. Seguimos la definición de Walker y Walker (1997, p. 8), por la que la exclusión se refiere al «proceso dinámico de ser apartado, total o parcialmente, de cualquiera de los sistemas sociales, económicos o políticos que determinan la integración de una persona en una sociedad. La exclusión social puede, pues, ser vista como la negación (la no realización) de los derechos civiles, políticos o sociales de la ciudadanía».

más distantes y están más excluidos, aunque al análisis de la endogamia puede igualmente mostrar estructuras relacionales que aun siendo fuertes no son inclusivas porque no traspasan la frontera de grupo.

En efecto, en el estudio de la integración escolar del alumnado procedente de familias inmigradas está suficientemente constatada la importancia de la estructura y dirección de las interacciones interindividuales en relación con diferentes aspectos del comportamiento escolar. Así, parece probado que la forma en que el niño percibe su propia imagen en términos positivos o negativos -autoestima- es en gran parte un producto del grupo social al que pertenece (Musitu y Román, 1989). Ser o sentirse más o menos excluido por los pares refuerza el papel de éstos como agente de socialización horizontal que compite con los otros agentes clásicos de socialización vertical (Strain, 1981; Harris, 1999). La razón de ello estriba en que en la formación de la identidad personal (Erikson, 1980; Mead, 1972; Rubin et al., 1990) y el grupo de compañeros tienen una función esencial a la hora de proporcionarle al niño una información básica en su percepción de sí mismo, una percepción que está fuertemente ligada a su experiencia escolar (Chikering, 1969), que -no está de más recordar- no es sólo una experiencia académica. Es decir, los niños y los preadolescentes construyen imágenes de sí mismos a través de la imagen de sí mismos que reciben de los otros significativos con los que interactúan.

La investigación más específicamente educativa ha constatado además la importancia de las relaciones establecidas con el grupo de iguales sobre los aprendizajes. Se sabe, así, que la influencia del tipo de interacción entre los pares es especialmente significativa en el nivel de aspiración educativa y el logro académico (Alexander y Campbell, 1964; Coleman, 1974; Epstein y Karweit, 1983; Hartup, 1996) y en el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que les rodea (Chickering, 1969; Hartup, 1992), lo que resulta relevante en la construcción de la identidad étnica, las afiliaciones juveniles y el desarrollo de las competencias interculturales. De hecho, en la literatura general sobre los efectos de las relaciones interindividuales de los niños y adolescentes se han señalado cuestiones directamente relacionadas con el estudio de la experiencia de integración educativa de los niños procedentes de familias inmigrantes, como, por ejemplo, que la construcción y el mantenimiento de relaciones de amistad con los pares puede considerarse como un buen indicador de salud psicológica (Roff, Sells y Golden, 1972) al suministrar fuentes de apoyo en situaciones de estrés (Hartup, 1992 y 1996).

En la confluencia del análisis de las microrredes en el campo educativo y de la producción de inclusión y exclusión en las relaciones interétnicas existen ya algunos

trabajos precedentes. En España, Sánchez i Peris et al. (2004) detectan que los índices de aceptación o rechazo del alumnado no autóctono no son diferentes a los del resto del alumnado y que incluso obtienen un índice de aceptación mayor que los alumnos autóctonos de etnia gitana, por lo que entienden que el hecho de ser inmigrante no es la causa de mayor o menor socialización en el aula. Sin embargo, Arnaiz y de Haro (2003) –centrados en el alumnado de origen marroquí– encuentran resultados más sombríos que les llevan a describir como bajo el nivel de integración obtenido por éste. En su investigación sólo el 11% del mismo se halla en situación de integración y un escaso 1,5% aparece como sujeto popular, al tiempo que tres cuartas partes son rechazados y otro 10% permanece en situación de aislamiento o marginación. Según sus datos, pues, la tónica general es de desintegración y exclusión debido a que el alumnado magrebí obtiene muchos rechazos y pocas elecciones por parte del grupo. Este resultado se encuentra en la línea de los encontrados en los EEUU por Jackson et al. (2006), de los que resulta que los niños negros reciben por lo general nominaciones sociométricas más pobres que los blancos. Como se verá, nosotros hemos encontrado resultados que abundan en esta línea.

Metodología y muestra

Tal y como hemos señalado, nuestro estudio de las relaciones interindividuales que se producen en la escuela se alinea en la perspectiva del análisis de redes, pues se trata de un estudio de las relaciones entre actores y de las estructuras sociales que surgen de la recurrencia de esas relaciones (Cornejo, 1990). El análisis sociométrico de redes es una de las herramientas que permite cuantificar las relaciones interpersonales e intergrupales, y parece adecuado para abordar el objetivo de esta parte de la investigación: la cuantificación de las relaciones de atracción y rechazo, las relaciones afectivas positivas y negativas, y, en definitiva, las relaciones de proximidad o distancia social que diferencian al alumnado autóctono del no autóctono.

Un elemento central de esta perspectiva es que la unidad básica de análisis es el dato relacional o vínculo específico que se da entre dos o más elementos, a diferencia de los análisis tradicionales que explican, por ejemplo, la conducta individual en función de atributos como la clase social o la caracterización sociodemográfica. Por el contrario, el análisis de redes sociales se centra en las relaciones y no exclusivamente

en los atributos de los elementos (Molina, 2001; Sanz, 2003). El estudio de las redes sociales nos permite conocer la extensión e intensidad de las relaciones entre los distintos individuos, y, a través de indicadores como los de centralidad nos permite medir la mayor o menor influencia ejercida por los diferentes nodos y su mayor o menor participación de los recursos de la red.

El análisis sociométrico aquí aplicado se ha basado en un test construido sobre preguntas estandarizadas acerca de elección y rechazo en relación con dos criterios que tradicionalmente se consideran relevantes: el trabajo y el juego. Las situaciones sobre las que se demanda la selección de preferidos y rechazados están planteadas en términos de elecciones reales de unos alumnos por otros. Las preguntas sólo permitirían elecciones limitadas de los alumnos en las distintas actividades propuestas, ya que no es objetivo de esta investigación ver la expansividad de las elecciones, sino más bien las preferencias de los alumnos en términos de sus respectivos grupos étnicos de referencia⁴.

Para la primera parte del análisis nos centramos en los índices individuales normalizados porque no nos interesan la redes como tales (su densidad, cohesión, etc.), sino la posición sociométrica de los individuos en ellas. Elecciones y rechazos son los valores básicos para calcular el grado de ascendencia o aislamiento o rechazo de un individuo. A partir de allí se optó por calcular los llamados indicadores de centralidad de todos los alumnos y alumnas para comparar luego su posición en función de su origen. La medida clásica de centralidad es el estatus sociométrico (centralidad de grado de elecciones menos la centralidad de grado de rechazos) que –básicamente– refleja el recuento de todo lo que el sujeto recibe de los restantes miembros del grupo y sirve para establecer la posición del sujeto en el grupo.

Hay que destacar, sin embargo, que se han medido diferentes dimensiones de centralidad, y no sólo el clásico estatus sociométrico. Efectivamente, se puede ser central de muy diferentes formas. Primeramente, se puede entender en términos de cantidad de relaciones que pueda tener un nodo (tanto de elecciones como de rechazo), lo que –como ya hemos visto– se corresponde con el estatus sociométrico clásico. Pero se

⁴ El cuestionario fue aplicado en castellano y con la asistencia del investigador y/o del profesor del aula a fin de poder resolver dudas de comprensión del instrumento, en aulas de 6º de Educación Primaria y 3º de ESO de 64 centros de Madrid, Extremadura y Castilla y León, 84% de ellos públicos. El mismo cuestionario recogió también información relativa a ciertas variables demográficas (sexo, nacionalidad y región de origen) y socioeducativas (tipo de centro, porcentaje de alumnado extranjero en el aula, ciclo y curso). Además de la aplicación del instrumento, se solicitó a cada uno de los colaboradores que realizarán un informe sobre las incidencias y observaciones que pudieran darse durante el proceso de aplicación del test sociométrico. Tras una criba de calidad y suficiencia, se utilizaron para la primera parte del análisis las respuestas suministradas por 985 alumnos de ambos sexos pertenecientes a 57 aulas y (una vez descartados además las aulas en las que no había más dos alumnos procedentes de familias inmigradas) se utilizaron para la segunda parte las de 700 alumnos de 46 aulas. El porcentaje de alumnado no autóctono en cada una de las fue del 20 y del 25% respectivamente.

puede entender también como la capacidad de intermediar entre los caminos que conectan a los nodos (aquí el poder viene dado por la capacidad de negociación al estar «en medio» y poder cortocircuitar o activar conexiones, Hanemann, 2001, p. 13). Y se puede ver igualmente como la cercanía/lejanía de un nodo respecto a sus pares dentro de la red (está en una posición más favorable quien está más cerca de los demás y, consiguientemente, debe recorrer menos distancia –geodésica– para llegar a otros). Para dar cuenta de todos estos matices es para lo que nuestro análisis pretende toma en cuenta dimensiones como cercanía/lejanía, las conexiones o grado y la distancia geodésica. Para atender a estas otras dimensiones de la centralidad sociométrica es para lo que se ha recurrido a indicadores tales como el *rango de entrada* (*indegree*) y el *vector característico* (*Eigenvector*), considerados como más robustos a la hora de describir la centralidad de un nodo o individuo.

Para la segunda parte del análisis se ha partido no de indicadores individuales, sino grupales o colectivos⁵, referidos a las densidades intragrupo (y las dispersiones), el índice E-I (y el análisis de varianza sobre los atributos) y los roles intermediarios (Haneman y Riddle, 2005). Las densidades grupales se calculan simplemente como la relación entre los vínculos observados y los esperados, y su nivel de significación a partir de un test de permutaciones. Por su parte, el índice E-I expresa la proporción entre las relaciones con miembros del propio grupo (endogámicas) de los demás grupos (exogámicas) y resulta un algoritmo robusto y pertinente para determinar el grado de cierre o apertura de los grupos⁶: tiene además la particularidad de contabilizar y ponderar el tamaño relativo de los grupos (en este caso, étnicos, es decir, la composición étnica del aula), a fin de dar cuenta de si la diferencias son propias del azar o, más bien, presentan un patrón consistente más allá de los condicionantes estructurales de la red en la que se calcula.

Si bien lo anterior permite salvar los problemas de distintos tamaños de los grupos y estructuras particulares de cada red (cada aula), ello no implica que los valores obtenidos puedan ser comparados entre distintas redes, dado el distinto tamaño total de las mismas, por lo que se procedió a normalizar dichos valores dividiéndolos por los máximos valores posibles (McCarthy et al., 2007).

⁵ Los dos colectivos de referencia que se definen aquí (nativos e inmigrantes) remiten a la dicotomía nacional/extranjero. Huelga explicar que el segundo grupo es, por tanto, un grupo altamente heterogéneo, en el que pueden coexistir alumnos con lenguas maternas distintas, religiones diferentes, modos de vida dispares, fenotipos diversos, variados periodos de permanencia en España, etc. Sin embargo, la condición común de extranjeros o inmigrantes no es una mera formalidad o arbitrariedad.

⁶ El índice discurre entre -1 y +1, pasando por 0 (o, en %, -100 y +100, pasando por 0), que indican, respectivamente el cierre/endogamia y la apertura/exogamia absolutos (pasando por la neutralidad/indiferencia).

Finalmente, los roles de intermediación permiten identificar funciones estratégicas que pueden realizar los alumnos en la interacción en el aula, y más específicamente los roles facilitadores o entorpecedores de las relaciones intergrupales. De los roles posibles nos interesaban los de *guardián* (nodo que es elegido por un nodo externo a su grupo y, a su vez, se conecta a un miembro de su mismo grupo) y *representante* (nodo que es elegido por un miembro de su grupo y, a su vez, elige a otro nodo externo al grupo). La comparación de los roles entre distintas aulas/redes se ha llevado a cabo a través de indicadores basados en la relación entre los datos observados y esperados, esto es, normalizados de acuerdo con las particularidades de cada grupo y red de pertenencia.

Estatus sociométrico y proximidad

El primer paso en el análisis propuesto, es identificar la existencia (o no) de diferencias significativas entre los dos grupos (nativos y extranjeros) en cuanto a distintos indicadores sociométricos reformulados a partir de la definición entregada por Cornejo (1990):

- *Popularidad*: grado o cantidad de elecciones *positivas* recibidas por un alumno en actividades de trabajo/juego.
- *Rechazo*: grado o cantidad de elecciones *negativas* recibidas por un alumno en actividades de trabajo/juego.
- *Estatus*: diferencia entre las elecciones positivas y negativas recibidas por un alumno en actividades de trabajo/juego.
- *Proximidad*: distancia geodésica entre un alumno y el resto de alumnos que componen su red de relaciones (aula).
- *Astro*: sumatoria ponderada entre la popularidad y proximidad de un alumno para actividades de trabajo y juego.

A tal fin se presenta a continuación un resumen de las medias generales y las diferencias de éstas entre nativos e inmigrantes, todo ello aplicando la técnica de Prueba T para dos muestras independientes.

TABLA I. Indicadores sociométricos según origen

Tipo relación	Indicador	Origen	Media	Prueba T Sig. (bilateral)	Intervalo de confianza del 95% para la diferencia	
					Lím. inferior	Lím. superior
Trabajo	Popularidad	Extranjero	10,5948	,000	-4,75	-1,55
		Nativo	13,7490			
	Rechazo	Extranjero	14,9523	,000	1,95	6,55
		Nativo	10,6981			
Estatus	Extranjero	-4,3573	,000	-10,31	-4,49	
	Nativo	3,0511				
Proximidad*	Extranjero	22,3652	,202	-4,92	1,03	
	Nativo	24,3059				
Juego	Popularidad	Extranjero	11,3480	,004	-3,91	-0,75
		Nativo	13,6830			
	Rechazo	Extranjero	14,2812	,001	1,49	5,89
		Nativo	10,5854			
Estatus	Extranjero	-2,9333	,000	-8,80	-3,25	
	Nativo	3,0978				
Proximidad*	Extranjero	22,8462	,153	-4,95	0,77	
	Nativo	24,9355				
Ponderado	Astro	Extranjero	16,7723	,002	-4,50	-1,00
		Nativo	19,5284			

Sin referirnos particularmente a los indicadores de popularidad y rechazo, ya que ambos son resumidos en el indicador de estatus, podemos concluir, sin lugar a dudas, que el estatus sociométrico de los alumnos nativos es superior al del alumnado inmigrante, reflejando su mejor posición en las redes de relaciones lúdicas y de trabajo en el aula. Si bien esta diferencia es siempre significativa, se observa que resulta menor en las relaciones de juego que en las de trabajo, o lo que es igual, que los extranjeros alcanzan una mejor integración en las relaciones de juego. No obstante, su puntuación en rechazo continúa siendo mayor que la de aceptación, y su estatus, por tanto, sigue negativo.

En cuanto la proximidad (definida como la cercanía del alumno al resto de la red) se puede concluir que las diferencias entre los dos tipos de alumnado no llegan a ser significativas. Se deriva de esto que los alumnos inmigrantes presentan condiciones estructurales para integrarse en el aula, es decir, que poseen la capacidad para relacionarse con el resto de los alumnos, o llegar potencialmente a los demás, lo cual permite pensar en cierta integración estructural o latente, a pesar de su menor integración explícita.

Por último, el indicador ASTRO desvela nuevamente la posición favorecida del alumnado nativo respecto del inmigrante, aunque su diferencia parece acortarse

en relación con las puntuaciones de popularidad y rechazo ente ambos colectivos. La razón de esto es que al contabilizar las puntuaciones de proximidad el alumnado extranjero alcanza una mejor posición por su considerable integración estructural.

Si bien los datos y análisis propuestos en el punto anterior permiten tener una idea clara del «grado de integración» del alumnado extranjero, también es importante poder realizar un análisis transversal de las distintas redes, para identificar en que «niveles de integración» se concentran los alumnos. Específicamente, a través de los percentiles es posible identificar los perfiles más representativos de una mayor/menor integración.

TABLA II. Distribución intercuartil, por estatus, según origen

Indicador	Nacionalidad	Trabajo				Juego			
		Cuartil Inferior	Segundo Cuartil	Tercer Cuartil	Cuartil Superior	Cuartil Inferior	Segundo Cuartil	Tercer Cuartil	Cuartil Superior
Estatus	Español	21,8%	24,5%	26,4%	27,4%	22,1%	25,6%	24,8%	27,5%
	Latino-americano	29,9%	30,8%	22,4%	16,8%	34,6%	26,2%	21,5%	17,8%
	Europeo Oriental	48,4%	32,3%	12,9%	6,5%	38,7%	35,5%	25,8%	0%
	Marroquí-Africano	48,5%	27,3%	15,2%	9,1%	57,6%	18,2%	6,1%	18,2%
	Europeo Occidental	42,9%	9,5%	33,3%	14,3%	28,6%	33,3%	19,0%	19,0%

Como puede verse en la Tabla II, los alumnos presentan la distribución más homogénea entre los cuartiles, lo que es lógico, o tautológico, desde el momento en que al ser la gran mayoría, marcan decisivamente la distribución general, pero, puesto que hay diferencias a su favor, tienden a concentrarse levemente en las puntuaciones altas y muy altas. En contrapartida, el resto de colectivos tiende claramente a concentrarse en niveles de baja puntuación, algo más marcado en las relaciones de trabajo que en las de juego, pero que en términos globales sólo podría considerarse una tendencia moderada. Tal es el caso del alumnado magrebí-africano, que si bien concentra la mitad de sus alumnos en puntuaciones bajas o negativas, también posiciona un 18,2% en las puntuaciones más altas (relaciones de juego), el doble del porcentaje presentado en las relaciones de trabajo (9,1%). Por otro lado, sólo el colectivo de europeos occidentales presenta una clara tendencia a obtener puntuaciones más altas para relaciones de juego que para las de trabajo.

Como se ve, el análisis del punto anterior permite identificar ciertos perfiles colectivos en cuanto la distribución del alumnado, pero no permite identificar la varianza en el interior de cada cuartil. Para medir la diferencia entre los distintos colectivos

desde una perspectiva más global, y considerando las magnitudes absolutas y relativas, se presenta a continuación la Tabla III, que resume las medias de estatus, tanto para trabajo como para juego, a partir de un análisis de varianza (ANOVA).

TABLA III. Medias de estatus y significación de la diferencia con los españoles, según origen

Indicador	Nacionalidad	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Diferencia con españoles
				Lim. inferior	Lim. superior	
Estatus en trabajo	Español	3,0511	18,41965	1,7639	4,3383	
	Latinoamericano	-1,7824	18,89686	-5,4043	1,8394	4,83352
	Europeo Oriental	-7,1155	15,20185	-12,6916	-1,5394	10,16657*
	Magrebi-Africano	-10,7421	21,56532	-18,3889	-3,0954	13,79321*
	Europeo Occidental	-3,2995	21,55171	-13,1097	6,5107	6,35061
Estatus en juego	Español	3,0978	17,65229	1,8641	4,3314	
	Latinoamericano	-1,1427	18,10432	-4,6127	2,3273	4,24047
	Europeo Oriental	-3,9400	11,78627	-8,2632	,3832	7,03776
	Magrebi-Africano	-9,6094	21,51052	-17,2367	-1,9821	12,70715*
	Europeo	1,1657	18,55419	-7,2801	9,6115	1,93204

(*) Modelo lineal general univariante y comparaciones múltiples post hoc.

Vemos en primera instancia que los nativos (españoles) como grupo alcanzan un promedio significativamente positivo, confirmando que su nivel de estatus sociométrico es diferente y superior al de los inmigrantes. De estos últimos, se destaca el que los magrebíes-africanos obtienen las puntuaciones medias más bajas, y son a la vez los que establecen las diferencias de medias con los españoles que resultan más significativas, tanto a nivel de trabajo como de juego. Un segundo colectivo que presenta un patrón similar es el de los de europeos del este, ya que presentan una diferencia significativa con los españoles sólo en las relaciones de trabajo, y también a nivel de las relaciones de juego, aunque no alcanza significación estadística. Esto último vuelve a confirmar que las relaciones lúdicas generan una menor diferencia a la hora de elegir (o rechazar menos a) alumnos para realizar dichas actividades. Como todos los colectivos presentan valores de estatus menos negativos en las relaciones de juego que en las de trabajo, puede afirmarse que estas relaciones las potencialmente pueden permitir una mayor integración del alumnado.

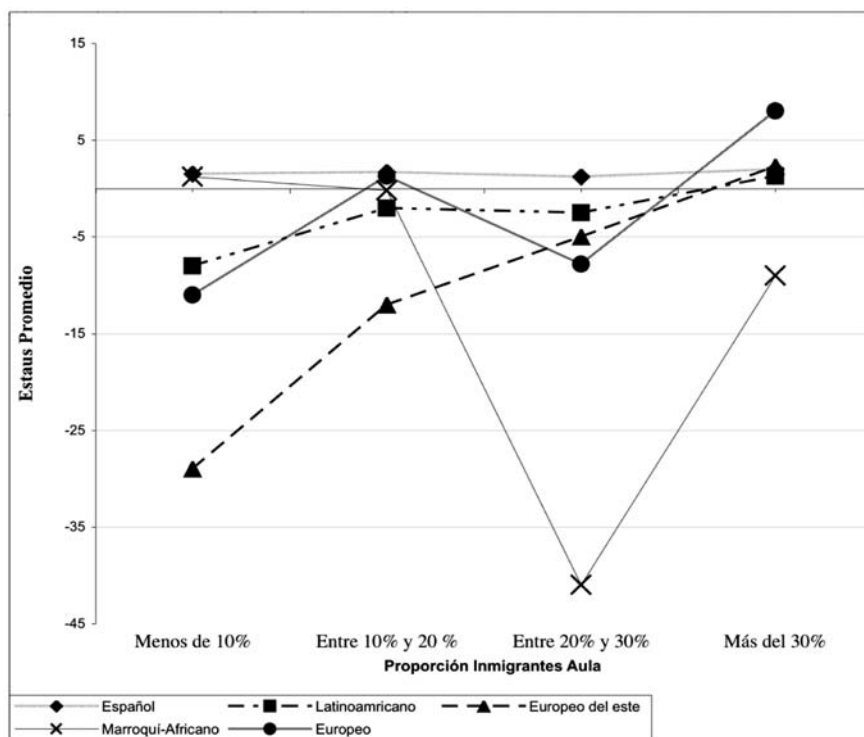
El análisis antes considerado define claramente tanto los perfiles del alumnado como su estatus. El primero estaría conformado por los nativos, ya que son los que obtienen las puntuaciones más altas en elecciones, las más bajas en rechazo y positivas en su ponderación. En un segundo nivel se puede incluir a los colectivos europeos y latinoamericanos, entendiéndolo que si bien alcanzan puntuaciones negativas en estatus (excepto los europeos en las relaciones de juego), no generan o establecen dife-

rencias medias significativas con el alumnado nativo, esto último es lo que los diferenciaría de un hipotético tercer nivel de integración representado por los colectivos de magrebíes-africanos y europeos del este, ambos con un alto porcentaje de alumnado que obtiene puntajes negativos de estatus, y que además presentan diferencia significativas con los nativos, tanto para el juego como para el trabajo.

En función del análisis anteriormente planteado, se pudo obtener una idea clara de las variables socioeducativas y sociodemográficas que pueden determinar las puntuaciones de status del alumnado en el aula. A continuación, se presenta el análisis para cada uno de los tipos de relaciones, trabajo (Figura I) y juego (Figura II).

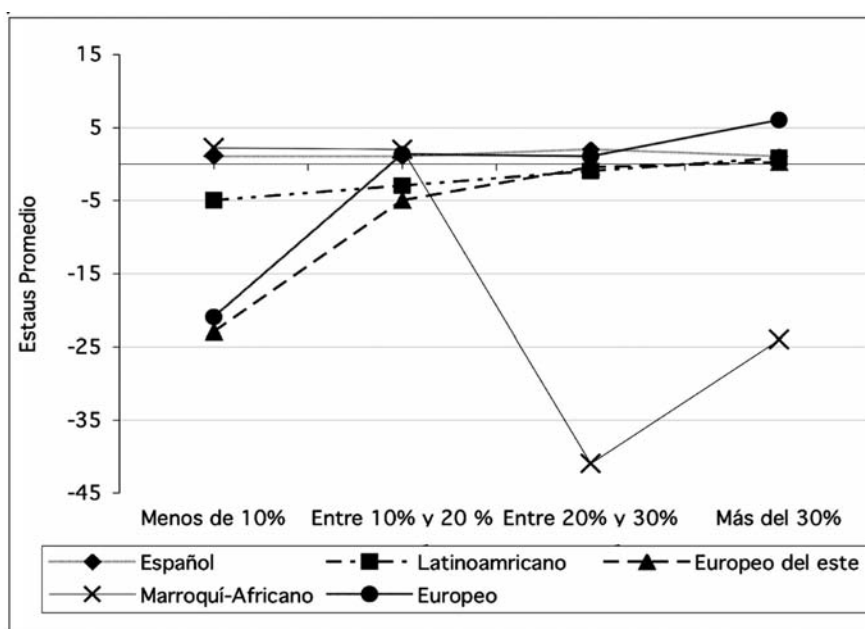
Por lo que a la dimensión trabajo respecta, aunque la relación conjunta de las variables origen del alumnado y porcentaje de alumnado inmigrante en el aula no es significativa (estadísticamente hablando), se presenta el siguiente gráfico como una forma explorar un hipotético patrón conjunto de estas variables.

FIGURA I. Estatus en el trabajo por proporción de inmigrantes, según origen



De acuerdo con la Figura I, se podría aventurar la hipótesis de que al aumentar el porcentaje de alumnado inmigrante en el aula el estatus del alumnado inmigrante también aumenta. Esta tendencia se ve contrariada por los valores que presenta el colectivo magrebí- africano, en donde a medida que aumenta el porcentaje de alumnado extranjero en el aula su estatus disminuye. Probablemente, el aumento de alumnado inmigrante en el aula implica que los alumnos magrebíes-africanos tienden a formar grupos aún más cerrados y/o a suscitar más rechazo entre los de otros orígenes, incluidos los no españoles.

FIGURA II. Estatus en el juego por proporción de inmigrantes, según origen



De acuerdo con la Figura II parece observarse la misma relación para el status de trabajo, es decir, que los distintos colectivos de alumnado extranjero mejoran su estatus sociométrico en la medida que el porcentaje de inmigrantes aumenta en el aula, exceptuando a los magrebíes-africanos. El aumento en el número de inmigrantes, sencillamente, aumenta sus posibilidades de relación aunque se mantenga la impermeabilidad de los nativos y, por el mismo motivo, dado que supone la reducción absoluta y proporcional de éstos, hace disminuir las suyas.

Cierre (endogamia) y apertura (exogamia)

La segunda vía de análisis abordada tiene por objeto cuantificar las relaciones orientadas hacia el grupo de pertenencia (endogrupo) y las orientadas al grupo externo (exogrupo), con vistas a determinar la disposición que tienen los alumnos nativos y extranjeros para establecer relaciones interétnicas (o, más exactamente, entre los dos grandes grupos aquí definidos). Debe tenerse en cuenta que el grupo de los inmigrantes es típicamente multiétnico, ya que no proceden de un origen único, pero también es, al mismo tiempo, un grupo único, definido negativamente por su nacionalidad «no española». Para ir algo más allá de esta mera dicotomía se añade un nivel ulterior de análisis del grupo extranjero algo más desagregado en función de la región geográfica de origen, con esto se pretende ir más allá de la mera diferenciación entre nativos y extranjeros.

TABLA IV. Índices de endo/exogamia en trabajo y juego, nivel individual (alumno)

Tipo de Relaciones Nacionalidad	Relaciones de Trabajo			Relaciones de Juego		
	Endogamia	Neutro	Exogamia	Endogamia	Neutro	Exogamia
Extranjeros	33,3 %	14,4 %	52,3 %	32,8 %	13,5 %	53,7 %
Nativos	87,6 %	7,0 %	5,3 %	85,2 %	7,6 %	7,2 %

Nota: Los valores de exogamia que puede alcanzar un grupo se distribuyen entre -1 y 1, en consecuencia, las categorías de la variable «Niveles de exogamia» se definen como: Endogamia = Valores negativos; Neutro = 0; Exogamia = Valores positivos. Aquí se transforman en porcentajes. (Φ Juego = 0,57 / Φ Trabajo = 0,53).

De acuerdo con los datos de la Tabla IV, podemos observar claramente cómo los nativos tienden a privilegiar las relaciones endogámicas sobre las exogámicas: sólo algo más de un 12 % de los alumnos nativos define relaciones no endogámicas (neutras o exogámicas). Esto, en términos de densidad intragrupo, implica que, aunque los nativos arrojen menores densidades internas (comparativamente hablando), éstas representan una mayor exclusividad a la hora de elegir compañeros para realizar tareas escolares y actividades lúdicas.

Aunque los valores de endogamia y exogamia presentan distribuciones similares para las actividades de trabajo y juego (en el nivel de grupo), pareciera ser que existe una cierta tendencia a la «apertura de fronteras» para actividades ligadas al juego. En el caso de los extranjeros esta observación cobra mayor relevancia: en términos porcentuales son más niños los que prefieren relaciones exogámicas que endogámicas, tendencia que también parecía apuntarse en las densidades intragrupo presentadas anteriormente, que reflejaban cierta tendencia a tener relaciones

menos densas para actividades lúdicas. De igual modo, aún considerando el bajo porcentaje, en el caso de los nativos también pareciera presentarse una mayor apertura a las relaciones interétnicas para las actividades lúdicas (7,2%) que para las de trabajo (5,3%).

Con el objetivo de determinar la influencia que pudieran tener variables atributivas a nivel social y educativa sobre la tendencia a la exogamia, se ha realizado un análisis de varianza factorial (ANOVA), modelo lineal general univariante. En la Tabla V se muestran los datos obtenidos:

TABLA V. Pruebas de los efectos inter-sujetos

TRABAJO (R cuadrado = 0,671)		JUEGO (R cuadrado = ,673)	
Fuente	Significancia	Fuente	Significancia
- Modelo corregido	,000	- Modelo corregido	,000
- Intersección	,000	- Intersección	,000
- % Extranjeros Aula	,000	- % Extranjeros Aula	,000
- Nivel Curso	,514	- Nivel Curso	,043
- Tipo Centro	,042	- Tipo Centro	,797
- Nacionalidad Alumno	,000	- Nacionalidad Alumno	,000
- Sexo	,960	- Sexo	,511
- % Inmigrantes Aula * Nacionalidad Alumno	,000	- % Extranjeros Aula * Nacionalidad Alumno	,007
- Nivel Curso * Nacionalidad Alumno	,005	- Nivel Curso * % Extranjeros Aula	,018
- % Inmigrantes Aula * Sexo	,000	- Sexo * Nivel Curso * % Extranjeros Aula	,002
- Nivel Curso * Sexo	,006		
- Nacionalidad Alumno * Sexo	,004		
- % Inmigrantes Aula * Nacionalidad Alumno * Sexo	,000		
- Nivel Curso * Nacionalidad Alumno * Sexo	,001		

(*) Variable dependiente: Exogamia por alumno - Trabajo / Juego. Nivel de significación del 0,05.

Dado los datos y estadísticos de la Tabla VI, para ambos tipos de relaciones, las variables sociodemográficas determinan significativamente la «tendencia a la exogamia» de los alumnos (R cuadrado > 0,67), y a su vez, resultando significativo en términos globales y particulares.

En lo que respecta a la influencia de las variables sociodemográficas y socioeducativas, se puede observar cómo, aparte de la variable origen (nacionalidad desagregada), la variable porcentaje de alumnado inmigrante en el aula determina en cierto sentido la tendencia a la exogamia para ambos tipos de actividades. Específicamente, se puede determinar que en las aulas donde hay mayor porcentaje de inmigrantes la tendencia a la exogamia es menor que en aquéllas donde su número es relativamente bajo, lo que sugiere que un número elevado de inmigrantes puede

llegar a constituir un grupo relevante y autosuficiente dentro del aula y, con ello, limitarse las necesidades de relación intergrupales, viabilizando una mayor tendencia a la endogamia como ya sucedía con los españoles.

TABLA VI. Comparaciones múltiples *post hoc*, exogamia individual (trabajo)

(I) Nacionalidad Alumno	(J) Nacionalidad Alumno	Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	Significación
Español	Latinoamericano	-,6559*	,12667	,000
	Marroquí-Africano	-,4714	,17238	,065
	Europeo	-,8360*	,11804	,000
Latinoamericano	Español	,6559*	,12667	,000
	Marroquí-Africano	,1846	,21142	,819
	Europeo	-,1801	,17006	,716
Marroquí-Africano	Español	,4714	,17238	,065
	Latinoamericano	-,1846	,21142	,819
	Europeo	-,3647	,20637	,310
Europeo	Español	,8360*	,11804	,000
	Latinoamericano	,1801	,17006	,716
	Marroquí-Africano	,3647	,20637	,310

(*) Games-Howell. Basado en las medias observadas. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.
Marroquí-Africano = MA+AF / Europeo = EU+Por

Siguiendo la misma línea de análisis, pero a un nivel de origen más desagregado, observamos que para las relaciones de trabajo los alumnos magrebíes y españoles son los únicos que no presentan diferencias medias significativas en cuanto a la tendencia a la exogamia, por tanto, se asume que su tendencia a la exogamia vendría a ser similar, o lo que es igual, ambos tienden a ser netamente endogámicos con sus pares. De esta forma, se puede identificar al grupo de alumnos extranjeros que podrían ser definidos como el «núcleo duro» en cuanto a establecer relaciones interétnicas. En consecuencia, los magrebíes serían los alumnos que a nivel de origen suman al grupo de extranjeros niveles altos de endogamia. Si buscamos razones para este tipo de fenómenos podemos citar que el diferencial de idioma y cultura pueden explicar esta reticencia o tendencia a no entablar relaciones interétnicas. Por el contrario, los españoles al compartir un idioma común con los Latinoamericanos, y el compartir una identidad regional con los europeos, puede explicar que estos extranjeros tengan una mayor tendencia a la exogamia, y por ello, una diferencia significativa con los españoles.

TABLA VII. Comparaciones múltiples *post hoc*, exogamia individual (juego)

(i) Nacionalidad Alumno	(j) Nacionalidad Alumno	Diferencia entre medias (I-J)	Error típico	Significación
Español	Latinoamericano	-,2030(*)	,01189	,000
	Marroquí-Africano	-,1610(*)	,01938	,000
	Europeo	-,2008(*)	,01689	,000
Latinoamericano	Español	,2030(*)	,01189	,000
	Marroquí-Africano	,0421	,01757	,133
	Europeo	,0022	,01477	,999
Marroquí-Africano	Español	,1610(*)	,01938	,000
	Latinoamericano	-,0421	,01757	,133
	Europeo	-,0398	,02127	,274
Europeo	Español	,2008(*)	,01689	,000
	Latinoamericano	-,0022	,01477	,999
	Marroquí-Africano	,0398	,02127	,274

(*) Games-Howell. Basado en las medias observadas. La diferencia de medias es significativa al nivel .05.
 Marroquí-Africano = MA+AF / Europeo = EU+Por

En lo que respecta a las relaciones de juego, en la Tabla VII, se observa que existen diferencias significativas entre todos los alumnos de nacionalidad extranjera con los alumnos nativos, esto viene a reafirmar la tendencia general del alumnado extranjero a manifestar una tendencia a la exogamia mayor en este tipo de relaciones, por lo tanto, se acentúa la diferencia exogámica por parte del alumnado extranjero con el nativo. Incluso, el alumnado africano-marroquí es más permeable a este tipo de relaciones.

Como complemento del análisis a nivel grupal, se ha buscado identificar los principales roles intermediarios que desempeñan los alumnos inmigrantes y nativos en (dentro de) y entre sus grupos de referencia. A su vez, se pretende definir el o los perfiles de relación más comunes para cada tipo de alumno (nativo e inmigrante) dentro de los distintos tipos de redes de relaciones dentro del aula.

TABLA VIII. Prueba de muestras independientes

Relaciones de Trabajo		Relaciones de Juego	
Rol	Significación	Rol	Significación
- Rol de Guardia	0,224	- Rol de Guardia	0,316
- Rol de Representante	0,001	- Rol de Representante	0,002

Tanto para las relaciones de trabajo como para las de juego se aplicó el test de diferencia de medias para muestras independientes (Tabla VIII). En consecuencia, se pudo identificar que para las relaciones de trabajo y juego sólo se definen como

significativos los roles de representante (tanto para nativos como extranjeros). En cambio, para el rol de guardián no se estima que existan diferencias significativas, es decir, no se puede hablar de que en alguno de los dos grupos desempeñe este rol significativa y exclusivamente.

TABLA IX. Frecuencia de Roles de intermediación por nacionalidad (Trabajo y Juego)

Origen alumno	Relaciones de Trabajo			Relaciones de Juego			Total
	Nunca	Entre 1 y 3 veces	4 y más veces	Nunca	Entre 1 y 3 veces	4 y más veces	
Extranjero	62,6%	27,0%	10,3%	62,6%	24,1%	13,2%	100,0%
Nativo	81,0%	15,6%	3,4%	84,2%	12,7%	3,0%	100,0%

Tal como se observa en las tablas anteriores, los alumnos extranjeros son los que desempeñan el rol de representante de forma más activa que los nativos. Esta función puede ser entendida como un rol «puente» entre los miembros de su grupo y los miembros del grupo de los nativos. Esta función cobra relevancia y se alinea con los datos presentados en los apartados anteriores, ya que por un lado es probable que los alumnos de los grupos con mayor tendencia a la exogamia desempeñen un papel activo en la búsqueda de relaciones con miembros del grupo de los nativos, y a su vez, es el rol que más se ciñe a la alta densidad interna que presentan los grupos de extranjeros, entendido que se establecen para los alumnos representantes relaciones internas a su grupo que conectan con alumnos pertenecientes al grupo de los nativos.

Discusión de los resultados

Algunos de los resultados de este trabajo solamente redundan en lo ya conocido o ponen cifras a lo que ya se intuía o se sabía pero no se había medido, como es el caso de la menor integración en el aula de los extranjeros, en contraste con los nativos, y, entre aquellos, de los magrebíes y africanos en comparación con los europeos tanto occidentales como orientales y con los latinoamericanos (no hemos distinguido un grupo asiático por ser muy reducida la cifra en la muestra), que indica el distinto status sociométrico en los grupos. El resto de resultados, por el contrario, presentan elementos inesperados, o no presentan los esperados, y sugieren conclusiones y recomendaciones ambiguas y tal vez hasta contradictorias que requerirán una ulterior investigación, tanto a través del análisis de redes como con el recurso a otras técnicas.

El primer hallazgo que merece consideración es la mayor igualdad y permeabilidad en el juego, por comparación con el trabajo. No es imposible celebrar esto en vena simplemente ingenuo-rousseauiana, como una constatación de la bondad natural de los niños, pero la pregunta concierne más bien a la otra mitad, pues se supone que la institución escolar, con el profesorado a la cabeza, está realizando un esfuerzo por llevar la integración más allá de donde ya llegaría por sí sola. En la perspectiva de la estrategia racional de los individuos cabría interpretar apresuradamente la mayor segregación en el trabajo como efecto de la presión académica (sería más difícil para los españoles, por ejemplo, elegir como compañeros en él a los extranjeros si éstos, por sus limitaciones lingüísticas o su distancia cultural, van a requerir más ayuda de la que ofrecen), pero el hecho es que también es mayor cuando quienes eligen son los extranjeros, quienes por razones inversas serían los beneficiados en esos emparejamientos presuntamente desiguales (si bien es cierto que la exogamia de éstos, una minoría, no podría compensar enteramente la endogamia de aquéllos, la mayoría). El hecho que permanece es tozudo: en el espacio propiamente organizado por la institución la igualdad de estatus sociométrico es menor y la endogamia es mayor.

Contra lo que podía esperarse, al menos si se presta oído a la retórica predominante en el mundo de la educación (quizá porque está dominada por la subretórica de sus dos tercios de titularidad estatal), no aparecen diferencias que puedan considerarse significativas entre los centros privados y los centros públicos una vez que unos y otros cuentan con inmigrantes (en la muestra global está muy subrepresentada la privada y algo la concertada, pero esto es un problema puramente estadístico que se resuelve con la ponderación; lo que no resuelve, sin embargo, es el hecho de que las aulas que tienen menos de dos inmigrantes son eliminadas de la muestra, y son más frecuentes en privada). La lectura es simple: cuando la privada (concertada) integra lo hace más o menos tan bien o tan mal como la pública (estatal), que es lo que nos dice la falta de significatividad estadística de las diferencias (hay diferencias, no obstante, pero no podemos afirmar que no se deban al azar).

Menos significativa todavía es la diferencia entre ciclos, concretamente entre la primaria y la secundaria obligatoria, lo que también viene a contradecir otro tópico, el de que la distancia social y los conflictos interétnicos se disparan en la adolescencia (por comparación con la *más tierna* infancia).

Las dos variables que parecen tener más influencia sobre las posición relativa de autóctonos e inmigrados y sobre sus relaciones resultan ser, con mucha diferencia, del lado de los individuos (variables sociodemográficas) el origen del inmigrante, aquí desagregado tan sólo por grandes regiones geográficas, y la composición del aula, concretamente

la mayor o menor proporción de extranjeros. Lo primero, como ya se ha dicho, era de esperar; lo segundo, no, no tanto o no en la manera en que sucede, y tiene algunas implicaciones que merece la pena discutir. La proporción de inmigrantes, efectivamente, influye, pero de manera compleja: apenas lo hace sobre los nativos, cuyo grado de endogamia no disminuye por ello, pero sí que lo hace sobre la posición y la actitud de los propios inmigrantes, que ven mejorar su estatus sociométrico y también refuerzan, en general, su conducta endogámica. Lo primero parece un simple efecto aritmético, supuesta la existencia de cierre o endogamia, pues sencillamente aumenta la posibilidad del inmigrante de elegir y ser elegido dentro de su grupo. Lo segundo también lo es, pues la endogamia de las elecciones se ve reducida a cero (como quiera que se exprese en índices o porcentajes) cuando no hay otro del propio grupo al que elegir (aunque ese caso ha sido descartado en nuestro estudio al eliminarse las aulas con menos de tres inmigrantes), lo mismo que sucede con la exogamia cuando todos los demás son del mismo grupo (lo que se descarta por sí sólo dado el carácter siempre minoritario de los inmigrantes en los centros estudiados). Pero lo que encontramos aquí es más que un simple efecto aritmético (aunque sí que tiene condicionantes aritméticos, que se relajan con esa presencia creciente), ya que la endogamia o exogamia que medimos es ponderada, esto es, la que va más allá de las elecciones que podrían deberse al azar para una composición cualquiera de las aulas.

La cuestión es que esto afecta a dos debates habituales. El primero se refiere al efecto del aumento de la presencia de cualquier minoría en cualquier contexto, concretamente a lo que cierto nuevo racismo denomina el *umbral de tolerancia*, que viene a decir que la proporción de extranjeros no debe ir más allá de cierto límite, que algunos cifran en el 12 o el 15%, en una generalización arbitraria (cualitativa y cuantitativamente) a partir de un pretendido parámetro etológico propio de las especies animales, sobrepasado el cual actuaría el *imperativo territorial*, es decir, la defensa del territorio contra los intrusos. Para trasladar esto del mundo animal al humano es necesario suponer que el territorio es un conjunto de recursos limitados sobre el que se desenvuelve un juego de suma cero (justo lo contrario de lo que sucede con la inmigración, que beneficia a todos y más que a nadie a los autóctonos, quienes sencillamente logran explotar individual o colectivamente a los inmigrantes), y siempre cabe presentarlo en términos menos políticamente incorrectos, por ejemplo como *capacidad de asimilación* limitada (Stolcke, 1995; Pérez García, 2002).

El otro debate, menos desbocadamente imaginativo y mucho más habitual en el medio educativo, es el relacionado con la distribución de los inmigrantes en las aulas y, en particular entre los centros públicos (estatales) y los privados (lo que suele querer decir concertados, pero que podría igual o mejor referirse a todos ellos, ante todo

a los no concertados) (Fernández Enguita, 2004). Si, por el motivo que sea, la concentración de inmigrantes en un aula conlleva un aumento de sus prácticas endogámicas (además sin disminución de las de los nativos), y si consideramos que tales prácticas no son deseables en general, o al menos no en el espacio público, o al menos no en el escolar, entonces habría aquí una razón más para replantearse su desigual distribución actual y buscar los mecanismos de una distribución más equilibrada.

Sin embargo, el aumento de la proporción de inmigrantes tiene también otro efecto, *precisamente porque hay endogamia*: la mejora de su estatus en la red, de su popularidad, de su proximidad y, probablemente, de cualquier indicador de su conectividad o asociado a ella. En el límite, su suponemos un cierre absoluto entre los grupos y una endogamia insuperable, la capacidad de cualquier individuo para establecer relaciones de amistad y cooperación en el grupo-aula dependerá del número de integrantes de su mismo grupo étnico (como quiera que éste se defina, siempre que tenga que ver con la fijación de las fronteras) que encuentre en ella. Un mayor número de inmigrantes en el aula puede ser perjudicial, en general, para la integración entre nacionales y extranjeros (para estos últimos porque aumenta la endogamia y, al menos, para aquellos de los primeros que se verán privados de su compañía si el aumento en un sitio conlleva la disminución o desaparición en otro, es decir, si obedece a una distribución desigual o desequilibrada); pero, por otra parte, puede ser beneficioso para el bienestar y la autoestima de los inmigrantes, que verán aumentar en consecuencia sus oportunidades de relación en el trabajo y en el juego, siempre constreñidas por el grado de cierre y por las proporciones entre los grupos.

Por último, hay que señalar que las reacciones al entorno institucional parecen venir siempre más de los inmigrantes que de los nativos. Ambos grupos se muestran relativamente permeables, pero los últimos lo son de manera activa y los primeros de manera más pasiva. Por eso es el rol de representante, y no el de guardián, el que se muestra más sensible a la variable origen (y también, sin duda, porque es desempeñado de forma más especializada por una minoría numérica dentro de la minoría étnica, quizá la cultural o escolarmente más próxima a la mayoría) y es más claramente ejercido desde el lado de los inmigrantes. En sentido inverso, los cambios en las proporciones entre los grupos también provocan, como ya se ha indicado, un efecto claro en la actitud de la minoría extranjera pero apenas lo hacen en la de la mayoría autóctona.

Algunas de estas hipótesis pueden resultar poco alentadoras, y en particular se opone a la visión dominante de la escuela como una institución igualitaria e integradora, pero redundante en el hecho de que estas capacidades están todavía por verse en el ámbito de las desigualdades étnicas, en particular en lo que se refiere a las grandes minorías (Fernández Enguita, 2003).

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, R. & CAMPBELL, E. (1964). Peer influence on adolescent aspirations and attainments. *American Sociological Review*, 29, 568-575.
- ARNAIZ, P. Y DE HARO, R. (2003). Alumnos magrebíes en las aulas: analizar y comprender el presente para transformar y mejorar el mañana. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 6 (3), 63-82.
- BAERVELDT, C., VAN DUIJN, M., VERMEIJ, L. & VAN HEMERT, D. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks*, 26 (1), 55-74.
- CHICKERING, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- COLEMAN, J. (1994). *Relationships in adolescence*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- CORNEJO, J. M. (1990). *Análisis Sociométrico*. Barcelona: PPU.
- EPSTEIN, J.L. & KARWEIT, N. (1983). *Friends in school: patterns of selection and influence in secondary schools*. Nueva York: Academic Press.
- ERIKSON, E.H. (1980). *Identidad, Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus.
- FEDERICO DE LA RÚA, A. (2004). Los espacios de la transnacionalidad. Una tipología de la integración relacional de los migrantes. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 12, 129-149.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. *Papeles*, 1, 15-28.
- (2004). La segunda generación ya está aquí, *Papeles de Economía Española* 98, monográfico Inmigración en España, 2003, 238-262.
- FERRAND, A. (1997). La structure des systèmes de relations. *L'Année Sociologique*, 47(1), 37-54.
- HARRIS, J. (1999). *El mito de la educación. Por qué los padres pueden influir muy poco en la educación de los hijos*. Barcelona: Grijalbo.
- HARTUP, W. (1992). *Friendships and their developmental significance*. EN H. MCGURK (Ed.), *Contemporary issues in childhood social development (175-205)*. Londres: Routledge.
- (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- JACKSON, M. F, BARTH, J. M., POWELL, N. & LOCHMAN, J. E. (2006). Classroom Contextual Effects of Race on Children's Peer Nominations. *Child Development*, 77(5), 1.325-1.337.

- MCCARTHY, C. LUBBERS, M. & MOLINA, J. L. (2007). Using the E-I index with personal network structural data as a measure of acculturation. XXVII Sunbelt'07 Corfu, Grecia, 1-6 mayo (en papel).
- MEAD, G. H. (1972). *Mente, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- MOLINA, J. L. (2001). *El análisis de redes sociales: una introducción*. Barcelona: Bellaterra.
- MUSITU, G. Y ROMÁN, J. M. (1989). Las relaciones familiares en la pubertad. *Universitas Tarraconensis*, XI (1), 57-73.
- ORTEGA, R. Y MORA-MERCHAN, J. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y educación*, 3, 5-18.
- PARSONS, T. (1976). La clase escolar como sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad americana. *Revista de Educación*, 242, 64-86.
- ROFF, M., SELLS, S. B. & GOLDEN, M. M. (1972). *Social adjustment and personality development in children*. Mineápolis: University of Minnesota Press.
- RUBIN, K. H. LEMARE, L. J. Y LOLLIS, S. (1990). *Amistades Infantiles*. Madrid: Morata.
- SÁNCHEZ I PERIS, F. ROS, C. Y GARFELLA, P. (2004). La escolarización de los alumnos inmigrantes en la ciudad de Gandía. IV Congreso estatal del/a educador/a social, Santiago de Compostela, Galicia, 30 septiembre-2 octubre (en papel).
- SANZ MENÉNDEZ, L. (2003). Análisis de Redes Sociales: o como representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia Tecnología y Sociedad*, (17), 9-21.
- SCHNELL, I. Y YOAV, B. (2001). The Sociospatial Isolation of Agents in Everyday Life Spaces as an Aspect of Segregation. *Annals of the Association of American Geographers*, 91 (4), 622-636.
- STOLCKE, V. (1995). Talking culture. New boundaries, new rhetorics of exclusion in Europe. The Sidney Mintz Lecture, Johns Hopkins University. *Current Anthropology* 36 (1) febrero 1995.
- STRAIN, P. S. (1981). *The utilization of classroom peers as behaviour change agents*. Nueva York: Plenum Press.
- TAYLOR, D. M., & MOGHADDAM, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations: international social psychological perspectives*. London: Praeger.
- WALKER, A. & WALKER, C. (1997). *Britain Divided: The Growth of Social Exclusion in the 1980s and 1990s*. London: CPAG.

Fuentes electrónicas

- HANNEMAN, R. A. Y RIDDLE, M. (2005). *Introduction to social network methods*. Riverside, CA: University of California, <http://faculty.ucr.edu/~hanneman/>, (Consulta: 18/09/2007).
- LÓPEZ GARCÍA, B. (2002). El Islam y la integración de la inmigración en España, <http://www.educastur.princast.es/cpr/aviles/asesorias/proyectos/islam.htm>, (Consulta: 12/09/2007).

Dirección de contacto: Mariano Fernández Enguita. Universidad de Salamanca. Edificio FES. Campus de Unamuno. Avda. Francisco Tomás y Valiente, s/n. 37071, Salamanca, España. E-mail: enguita@usal.es

Escuela, consumo y el mercado de trabajo: la producción de la «juventud» entre los jóvenes de origen inmigrante¹

School, Consumption and the Labour Market: «Youth» Production among Young Immigrants

Concepción Carrasco Carpio

Universidad de Alcalá. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

Alberto Riesco Sanz

Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología y Comunicación

Resumen

Si aceptamos que la *juventud* es un constructo social difícilmente reductible a una etapa natural del ciclo biológico de las personas, las preguntas a responder serán las de: ¿cómo se construye la juventud?, ¿constituye ésta un fenómeno plural? De ser así: ¿cuáles son los elementos que nos permitirían diferenciar a unos jóvenes de otros?, ¿podemos concluir que la *condición étnica* es la responsable última de esa producción de juventudes diferenciadas en lo que a los jóvenes de origen inmigrante se refiere?

Sin negar el peso de elementos como la *condición étnica* o el lugar de origen de las familias de los jóvenes en esta construcción de juventudes diferenciadas, este artículo –por medio del análisis de casi un centenar de entrevistas abiertas a jóvenes de origen inmigrante y con el apoyo de datos estadísticos complementarios sobre la transición profesional de los jóvenes en España– apuesta por subrayar la importancia en la producción de juventudes diferenciadas de

⁰¹ El material cualitativo utilizado para la elaboración de este artículo (cerca de un centenar de entrevistas abiertas efectuadas en diferentes ciudades a jóvenes de entre 16 y 19 años procedentes de familias de padres extranjeros) procede de los proyectos de investigación siguientes: «Identities in Construction. Estudio de los procesos de adaptación de los adolescentes de familias inmigrantes», proyecto financiado por el Plan Nacional I+D, SEJ 2004-2007 del Ministerios de Educación y Ciencia e «Inmigración y Educación. Un desafío para el siglo XXI» (INMED21, FBBVA/SOC04) proyecto financiado por la Fundación BBVA 2005-2007.

otras dimensiones tales como el acceso al consumo, las trayectorias escolares y laborales o la construcción de la disponibilidad para el empleo, mecanismos de diferenciación a partir de los cuáles se recomponen las antes claras diferenciaciones étnicas.

Palabras clave: juventud, inmigración, transición profesional, disponibilidad para el empleo, sociedades salariales, relación formación-empleo.

Abstract

If we accept the fact that youth is a social construct hardly reducible to a natural stage of people's biological cycle, the questions that need to be answered would be the following: How is *youth* constructed? Is this a plural phenomenon?, and if so, which are the elements which make possible the differentiation of young people? Can ethnicity be considered as the key element in young people differentiation?

Without denying the importance of elements such as ethnicity or young people families' place of origin in this construction of differentiated youths, the aim of this article is to emphasize the relevance of the production of differentiated youths in other dimensions such as the access to consumption, the employment and educational careers or the construction of employment predisposition, all of them differentiation mechanisms to reconstruct the old ethnic differentiations.

This research was carried out by means of the analysis of almost a hundred of opened interviews to immigrant young people and through additional statistical data about the professional transition of young people in Spain.

Key Words: youth, immigration, professional transition, employment predisposition, wage societies, education-work relationship.

Introducción

La *juventud* es un constructo social difícilmente reductible a una etapa natural del ciclo biológico de las personas. Dentro del ámbito de las ciencias sociales, diferentes estudios (Martín Criado, 1998; Bourdieu, 1984 y García Borrego, 2003) han hecho hincapié en la invención de la *juventud* (inmigrante o no) como sujeto político, social y sociológico, subrayando su carácter heterogéneo y plural, ante lo cual podríamos llegar a preguntarnos si existe ciertamente eso que llamamos *juventud*. La ampliación de los períodos de formación escolar obligatoria que corrió paralela a la emergencia y consolidación de las sociedades salariales (Alaluf, 1986) ha conllevado la aparición

de un colectivo significativo al que socialmente se pretende apartar de manera provisional del mercado de trabajo, pero no del consumo (parece ocurrir, de hecho, todo lo contrario, pues todo apunta a una consolidación de los jóvenes como consumidores de primer orden y no nos referimos, por supuesto, únicamente a bienes y servicios considerados «de primera necesidad»).

Sociedades salariales como la nuestra hacen depender la participación en el intercambio social de bienes y servicios fundamentalmente de la participación, presente o pretérita, en el mercado de trabajo. La previsión de una prestación laboral futura (aquella que efectuarán, precisamente, los jóvenes y para la cual, se están formando) puede otorgar cierta legitimidad social con respecto a la posición social ocupada, pero no garantiza el acceso a un consumo que no se conforma con ser un futuro. En torno a cómo se resuelva la cuestión del acceso al consumo –en definitiva, a cómo se garantice la propia reproducción social y personal– encontraremos una primera diferenciación dentro de esa «juventud unificada» a la que antes nos referíamos para cuestionar su univocidad. La cuestión que hay que aclarar es si se trata de una distinción que separa y diferencia a jóvenes procedentes de «familias inmigradas» del resto de jóvenes o si estamos ante otro tipo de distinción compartida por jóvenes inmigrados y (muchos) no inmigrados.

En las llamadas *sociedades salariales* los procesos de *transición profesional* resultarán, por lo tanto, claves en la configuración de la identidad juvenil. El término de transición profesional hace referencia a esta dimensión de tránsito de un estado intermedio que tiene cierta duración, que sufre la influencia de la situación precedente y prefigura la situación futura, recoge la idea de un desplazamiento, de un movimiento y también de cierta acción exterior (Cachón, 2003). Se trata de un término con el que se pretende captar como mínimo, el proceso de una relación inestable por naturaleza como es la relación entre trabajador y puesto de trabajo.

Los procesos de transición profesional no son procesos homogéneos e idénticos para el conjunto de la *juventud*, sino que se encuentran a su vez influenciados por diferentes elementos, entre los cuales, la pertenencia étnica y el origen familiar inmigrante juegan un papel importante. ¿Podemos entonces concluir que la *condición étnica* es la responsable última de esa producción de juventudes diferenciadas?

Como trataremos de explicar en este trabajo, existen expectativas y procesos de transición profesional diferenciados entre la *juventud* autóctona y la *juventud* procedente de familias inmigrantes, que nos obligan, en este sentido, a hablar de *juventudes* (en plural) y de trayectorias laborales diferenciadas en términos étnicos. Sin embargo, muchas de estas características determinantes de las trayectorias laborales

(y de los «proyectos identitarios») los jóvenes de «familias inmigradas» son igualmente compartidas (con distinto grado de intensidad) por (muchos) jóvenes no procedentes de familias inmigrantes.

Este trabajo –por medio del análisis de un abundante material cualitativo sobre las expectativas de los jóvenes de familias inmigrantes y, apoyándose en algunas fuentes estadísticas complementarias– trata de aportar algunos elementos con los que pensar los procesos de diferenciación de esa juventud que a menudo hemos tendido a considerar erróneamente como unificada.

La transición profesional de los jóvenes procedentes de familias inmigrantes

Las investigaciones empíricas de carácter cuantitativo realizadas sobre la transición profesional de los jóvenes son todavía poco numerosas, la más importante y única en sus características es la Encuesta de Transición Educativo-Formativa e Inserción Laboral (en adelante ETEFIL)², como única ha sido asimismo la encuesta realizada a jóvenes extranjeros sobre su transición profesional en el último Informe de la Juventud (IJE)³. Suele ser más habitual recurrir a técnicas cualitativas de investigación, como aquí hemos hecho, si bien trataremos en este artículo de combinar ambas fuentes de datos

² Esta encuesta se llevó a cabo durante el año 2005 fruto de un acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia, el de Trabajo y Asuntos Sociales, el Instituto Nacional de Estadística y el Servicio Público de Empleo Estatal. Se trata de una importante investigación estadística sobre los itinerarios seguidos por los jóvenes (sólo se consideraron las personas que a fecha 31 de diciembre de 2001 no habían cumplido los 25 años) dentro del sistema educativo (ámbito no universitario), así como de las transiciones entre el estudio y el trabajo durante el período 2001-2005. La investigación se organizó en siete colectivos independientes con la referencia al curso académico 2000-2001, a saber: 1) los jóvenes que en el año 2001 se graduaron en ESO; 2) los jóvenes que abandonaron los estudios de ESO; 3) aquéllos que se titularon en Bachillerato; 4) jóvenes que terminaron Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM); 5) estudiantes que terminaron Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS); 6) los que finalizaron cursos del Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional (FIP) y; 7) los que concluyeron programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio. El tamaño de la muestra ha alcanzado para el período 2001-2005 a 45.000 jóvenes, de los cuáles 216 eran de nacionalidad extranjera, un 5 por mil (no obstante, ese era aproximadamente el peso de los estudiantes extranjeros en la ESO durante el curso 2000-2001, siendo Infantil, Primaria y ESO las etapas de mayor concentración de estudiantes extranjeros en ese curso) (Más información en: www.mec.es/meccd/estadisticas/index.html).

³ Dicho informe se apoya en una encuesta a 5.014 personas con edad comprendida entre 16 y 29 años, de las cuales el 6% de los casos tenía nacionalidad extranjera. No obstante, en el IJE están notablemente sobre-representados los latinoamericanos e infra-representados los africanos. De forma adicional, la distribución por edades de los entrevistados es diferente para los españoles y los extranjeros, donde entre estos últimos tienen mayor peso los mayores de 25 años de manera que este hecho podría explicar algunas de las diferencias entre ambos colectivos.

con el fin de obtener una panorámica de las principales características de la transición profesional de los jóvenes procedentes de familias inmigrantes en comparación con el resto de la población joven española.

El IJE (2004) señala cuatro rasgos diferenciales de los jóvenes inmigrantes respecto a los autóctonos, a saber: a) viven exclusivamente de sus ingresos en una mayor proporción (un 38%) que los españoles (un 23%), es decir, se produce un proceso de emancipación económica de mayor cuantía en los jóvenes extranjeros; b) entre los extranjeros los trabajos esporádicos son una fuente mucho más importante de recursos dentro de quienes tienen recursos propios; c) los jóvenes extranjeros que tienen ingresos de otras personas perciben en mucha menor medida ingresos de sus padres y mucho más de sus parejas y, por último; d) los ingresos medios netos que perciben los jóvenes extranjeros que tienen ingresos personales es un 12% menor que los de los españoles.

Así pues, la mayor emancipación de los jóvenes extranjeros⁴ es uno de los rasgos principales a destacar, pues trae como consecuencia que sean los jóvenes extranjeros o sus parejas los sustentadores principales de sus hogares y, por tanto, la autonomía económica sea también mayor que la de los jóvenes españoles. Además, este dato debe ser puesto en relación con la incorporación laboral más tardía de los jóvenes españoles (primera experiencia laboral a los 18,1 años) en comparación a los jóvenes extranjeros (que la tienen, como media, casi un año antes, siendo los latinoamericanos los que se incorporan al mercado de trabajo a edades más tempranas).

La mayor y más precoz emancipación económica de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» es un aspecto que ha aparecido con recurrencia también a lo largo del material cualitativo analizado, jugando un papel significativo en lo que se refiere a la propia construcción de identidades «juveniles» diferenciadas.

Para la mayor parte de los jóvenes –pertenezcan o no a «familias inmigradas»– el modo de garantizar el acceso al consumo aún en ausencia de prestación laboral propia consiste en movilizar las prestaciones laborales de otros, básicamente de la familia, en función de lógicas de intercambio social que suelen ser explicadas bajo el término de *reciprocidad* (Polanyi, 1957), (a lo que habría que añadir además el acceso, vía salario indirecto, a determinados bienes y servicios facilitados por el Estado y otras instituciones). Estamos, por lo tanto, ante un rasgo común al conjunto de los jóvenes, independientemente de su lugar de origen o del de sus familias.

⁴ Cuestión directamente relacionada con una constitución más temprana de hogares y núcleos familiares propios, como muestra, por ejemplo, el hecho de que sólo un 10% de los jóvenes españoles tienen hijos frente al 28% en el caso de los extranjeros (IJE, 2004).

A nuestro juicio, la diferencia existente entre jóvenes de «familias inmigradas» y jóvenes de familias no «inmigradas» radica, fundamentalmente, en el lapso temporal de cuidado y de asunción de responsabilidad que dichas familias están capacitadas (y/o dispuestas) a asumir sobre el joven. Es en este sentido en que los jóvenes inmigrantes o de «familias inmigradas» se diferencian con mayor claridad de los jóvenes de familias no «inmigradas» (aunque se trata de diferencias matizadas en cuanto a su grado de intensidad, pues dentro de las familias no «inmigradas» operan importantes diferencias «de clase»). Los jóvenes que no proceden de «familias inmigradas» tienden a poder prolongar en mayor medida la dependencia familiar (como muestra, por ejemplo, el que más del 70% de los jóvenes españoles según el IJE viven en casa de sus padres mientras que esta situación sólo se da en menos de la tercera parte de los inmigrantes), ralentizando así su incorporación al mercado de trabajo. Los procesos sociales se presentan aquí, hasta cierto punto (e insistimos, con notables diferencias entre sí) como más reversibles, garantizando cierto margen de maniobra y capacidad de elección (por ejemplo: optar por seguir formándose en caso de coyuntura económica negativa y de dificultades de acceso al mercado de trabajo).

Para los jóvenes procedentes de «familias inmigradas» (muchas veces ellos mismos inmigrantes de «primera generación», en cuyo caso, la incorporación al mercado de trabajo es, en sí misma, el objetivo primordial de la apuesta migratoria, quedando muy desplazada la cuestión de la formación) el tiempo durante el cual sus familias pueden asegurar su acceso al consumo (de bienes y servicios de primera necesidad o no) es inferior al de las familias no «inmigradas», siendo la rápida integración al mercado de trabajo (y a la adquisición de un salario propio), tal y como acabamos de ver, el principal modo de acceder al consumo:

Al llegar pues sí, empecé a estudiar... estudiar, pero mi mentalidad ya no era la de antes, la de estudiar y sacar buenas notas... no... porque yo ya estaba acostumbrado a tener dinero de mi bolsillo, mantener mis vicios, mis cosas, salir, comprarme ropa... lo que a todos los jóvenes les gusta... Y el salario de mi madre como que ya no daba para todas esas cosas... [...] Ya ví lo que era coger el dinero, cuando yo empecé a tener dinero ya tenía mi propia libertad... me empecé a comprar ropa, me empecé a comprar cosas, caprichos que yo siempre quise tener, ¿me entiendes? (E-1, varón latinoamericano, generación 1,5)

Hay que trabajar, sabes lo bonito que es, llega el fin de mes y me gustó una chaqueta y me la voy a comprar, porque es fin de mes ¿me entiendes? Tengo un sueldo, está fijo y mamá tenga esto y le mando tanto a mi padre y me quedo

un poco aquí y me la compro, mi chaqueta porque me gustó, porque trabajo, pero mientras tú no estés trabajando te puede gustar algo de 1 euro y si no tienes el euro no lo puedes comprar y por eso mucha gente roba y hace lo mal hecho, pero es por eso también porque... porque le gusta lo fácil y no quiere trabajar... (E-48, varón latinoamericano, generación 1,5)

Si aceptamos establecer una distinción entre las categorías de inmigración y extranjería (Sayad, 1989), podemos afirmar que, en términos generales, entre las «familias inmigradas» abundan las familias con pocos recursos económicos en las que prolongar la educación de sus miembros más allá del período obligatorio supone un gran esfuerzo económico: por el propio gasto que conlleva y por el «coste de oportunidad» de que un miembro de la unidad familiar no aporte recursos propios y siga dependiendo de los recursos familiares. En atención a los datos proporcionados por la ETEFIL sobre abandono de los estudios de la Educación Secundaria Obligatoria (curso 2000-2001) el abandono es mayor en la población joven extranjera (un 29,9% frente a un 15,3%). De hecho, en relación a esta cuestión de la dependencia económica, no es raro que se produzca el caso inverso según el cual es el consumo y la reproducción de las propias familias (de aquí y de allí) las que dependen de la incorporación laboral de los jóvenes en edad legal de trabajar.

Mi padre llevaba aquí trabajando cinco años y un año sin papeles. En el año 2000 ya le dieron los papeles y todo y estaba trabajando en una fábrica y cuando llegamos hacía mucha falta mantener a la familia porque somos seis personas y solo trabaja mi padre, pues mi hermano mayor también empezó a echar una mano y trabajó en la obra y nada estamos muy bien ahora y yo ahora estoy estudiando en el instituto y nada, quiero hacer un cursillo de fontanería para también poder echar una mano a mi familia económicamente. (...) El mayor está trabajando y está muy bien y mi padre está esperando a que yo arranque a trabajar para poder echar una mano (E-65, varón procedente de Asia, generación 1,5)⁵.

⁵ En el caso de las mujeres jóvenes procedentes de familias inmigradas el apoyo a la reproducción social del hogar no se traduce únicamente en una aportación económica propia, sino que a menudo pasa también por una asunción de labores de cuidado del resto de miembros de la familia (hermanos pequeños, etc.). La mayor presencia de cargas familiares (a lo que habría que añadir la propia constitución de hogares y núcleos familiares propios por parte de estas jóvenes) derivada de las amplias jornadas laborales de los progenitores (y, concretamente, las madres que también aquí son quienes asumen las actividades de cuidado), constituye, sin duda, otra diferencia destacable en relación a las mujeres jóvenes no procedentes de familias inmigradas.

Cuéntame cuando estudiabas.

Me levantaba, me cambiaba, iba a tomar el desayuno, cambiaba a mis hermanos y los llevaba a un colegio, tenía que ir al puesto donde mi mamá trabajaba y me decía lo que tenía que cocinar y me iba a casa a cocinar. En casa me quedaba con mis hermanos hasta que mi madre llegaba y de casa al colegio y del colegio a casa y cuando comencé a estudiar en el instituto pues lo mismo: del instituto a casa y así, sólo estudiaba dos horas (E-62, mujer latinoamericana, generación 1).

No resulta extraño en este sentido encontrar dentro de las entrevistas a jóvenes procedentes de «familias inmigradas» referencias explícitas a incorporaciones -puntuales o prolongadas- al mercado de trabajo durante los propios períodos de formación, produciéndose con respecto al grueso de la población autóctona el efecto, un tanto paradójico, de una menor diferenciación entre períodos formativos y períodos laborales en las fases vitales, socialmente ligadas a la formación (fundamentalmente la escolarización obligatoria, pero también los ciclos superiores universitarios o equivalentes) e, inversamente, una diferenciación de ambos tiempos más pronunciada en los períodos posteriores (una vez insertos en el mercado de trabajo).

¿Qué expectativas tienes de futuro?

En principio muchas, tengo ganas de empezar a estudiar.

¿Vas a estudiar y trabajar a la vez?

Sí claro, estudiar y trabajar a la vez porque tengo que seguir viviendo (E-61, varón latinoamericano, generación 1,5)

Estuve trabajando así, no te digo, estudiaba y trabajaba. Estudiaba, salía del colegio y estudiaba toda la madrugada y eso y por la noche, salía del trabajo de camarera, salía de trabajar a las doce y eso... y me iba a estudiar pero claro, yo realmente iba diciendo: no, yo es que yo quiero estudiar y quiero... o sea, camarera nunca me gustó pero como yo quería tener mi... quería independizarme, tener mi dinero y quería cosas, pues comprarme mis libros, comprarme mis... yo misma, que no pedírselo a mi madre lo que necesitaba entonces pues intentaba esforzarme. Y cada verano yo me ponía a trabajar iba... a coger invernaderos, a las castañas, a las... a las... vendimias, siempre. Iba a todo (E-79, mujer latinoamericana, generación 1,5).

Las entrevistas con jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» evidencian aquí un rasgo característico de los sujetos «migrantes» en las sociedades de llegada (visible particularmente en los primeros momentos y generaciones migratorias): la vinculación de los «migrantes» a procesos sociales en los que el transcurrir del tiempo parece menos maleable, predecible y con menor planificación en comparación a otros grupos sociales (autóctonos), imponiéndose en mayor medida una especie de *presente continuo* en el que las posibilidades de elección son menores⁶.

⁶ Sería interesante reflexionar sobre esta temporalidad en forma de *presente continuo*, característica de la vivencia de los procesos sociales que atraviesan los inmigrantes y su relación e imbricación con el que también parece constituir un modo característico de abordar el tiempo futuro (el retorno al lugar de origen, la movilidad social futura propia o de las próximas generaciones) como mecanismo de resolución -aparente- de las contradicciones del presente.

¿Qué te gustaría hacer en el futuro?

Pues ni idea, yo no pienso en el futuro, vivo el presente y ya está. Estoy trabajando aquí y si me sale otro trabajo allí pues allí me voy y si no me sale pues estoy aquí (E-52, varón marroquí, generación 1,5).

¿Y qué te gustaría hacer en el futuro?

La verdad es que prefiero vivir el día, pensando en el presente y no preocuparme demasiado por el futuro (E-92, mujer de la Europa del Este, generación 1,5).

Yo aún así quisiera seguir con los estudios, pero ahora tengo que buscar faena, tengo que trabajar, tengo que trabajar para ayudar a mi padre que está allí, en mi país, de donde yo soy ayudarlo y tirar para adelante (...).

Tu madre ¿qué te aconseja?, ¿Qué trabajos, que estudies...?

Ella me aconseja que estudie, pero yo quiero trabajar, yo tengo que trabajar, porque mi padre es de allí y... yo... yo sé que no está bien, que no está bien del todo, que tenga salud y se encuentre bien de salud sí, pero de que le falte... le falta a veces el pan, ¿tú me entiendes? (...) No puedo salir a atracar, a robar, porque yo aquí no vine a eso, yo vine... mi mentalidad era venir a estudiar, a hacerme una profesión, pero como no se puede voy a emplear mi tiempo en trabajar, en aprender algo, para prepararme para el futuro ¿me entiendes? (E-48, varón latinoamericano, generación 1,5).

En esta perspectiva, no resultará pues sorprendente que el discurso de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» en torno a sus compromisos y expectativas vitales esté atravesado por una idea de responsabilidad y sacrificio que, aunque no sea totalmente generalizable, sí aparece recurrentemente en las entrevistas.

O sea, es como que en Argentina el futuro no es tan seguro por todo el problema que hay y ya hay chicos de 16 o 17 años que ya están pensando en qué van a hacer de su vida si es que quieren trabajar... Se toman todo más en serio, porque saben que no... En cambio acá, no sé, a lo mejor por estar bien económicamente y esas cosas es como que... van a la facultad por ir...

Que la gente a lo mejor aquí es más despreocupada...

Claro, a lo mejor es eso... Quizás yo lo veo también... mi hermano, a lo mejor, que estudia en la facultad, y él fue a la facultad a estudiar, a lo que se dice estudiar

en serio. Y amigos de él que a lo mejor están por estar, y yo en Argentina, a lo mejor, conocí a gente así y eso, pero la mayoría de la gente como que no... con la crisis económica y todas esas cosas, saben que si ellos no se esfuerzan por hacer algo no lo van a tener (E-23, mujer latinoamericana, generación 1,5).

A veces hay que sacrificarse por uno... por ti y por los tuyos, a veces hay que dejar a otros, pero a mi completamente, por un lado me desencanté, desde un punto, no de estudiar, porque estudiar sí, yo he pensado en estudiar y mira que no era malo, pero cada uno tiene su don y yo busco el mío en otra cosa (E-48, varón latinoamericano, generación 1,5).

En un escenario como éste la prolongación del tiempo de formación más allá de los períodos de escolarización obligatoria es percibida a menudo como un obstáculo a la realización del proyecto migratorio (propio o familiar), de aquello «a lo que se ha venido». El *trabajo* ocupa un lugar central en los proyectos migratorios y las expectativas de las «familias inmigradas», actuando a modo de horizonte inevitable e inmediato cuya «autoevidencia» se refuerza notablemente por las propias peculiaridades del lugar que ocupa el desempeño de un empleo, en la construcción social por parte de las sociedades de llegada, del estatuto de *inmigrante*.

Yo tengo previsto pasar de cuarto de ESO a FP, porque si sigo por Bachillerato me va a llevar mucho tiempo estudiar, entonces voy a FP para poder coger un trabajo así un poco pronto para poder ayudar en casa (E-69, mujer de África subsahariana, generación 1,5).

¿Quieres estudiar?

Por ahora no, porque estudiar me acortaría mucho el tiempo, porque tendría que correr al trabajo y correr a estudiar, porque no puedo yo ahora dejar de trabajar porque tengo que cotizar a la seguridad social y es muy poco tiempo el que hay, se me hace suficiente un año para cotizar seis meses porque si te quedas sin trabajo para poder cotizar... yo cuando llegué todavía no tenía trabajo, estaba como indocumentada (E-56, mujer latinoamericana, generación 1,5).

He venido aquí para algo, no para estudiar, para crecer y trabajar y ganar dinero luego para poder tener a mis padres bien, poder traer a mi hermano y tenerlos bien, aquí para hacer una carrera tienes que estar hasta los 23 o 24 años y yo quiero empezar a trabajar antes (E-66, varón marroquí, generación 1,5).

La rotundidad y lo inevitable, la urgencia, con la que se presenta (se hace presente, nunca mejor dicho) el desempeño de un empleo en el caso de las personas jóvenes «inmigradas» o procedentes de «familias inmigradas», deriva de la posición social más frágil que implica ser identificado socialmente –con razón o sin ella– como *extranjero*, concretamente, como *extranjero inmigrante*. A diferencia de lo que ocurre con otros tipos de *extranjeros* (personas de negocios, turistas...), para el inmigrante el desempeño de un empleo no sólo es el medio de satisfacer una serie de necesidades de consumo personales y/o familiares (rasgo, en definitiva, generalizable al conjunto –cada vez mayor– de la población asalariada), sino que, lo que es más importante, constituye la manera de dotarse de una presencia legitimada (pues su presencia no es legítima de por sí) en un territorio (nacional o supranacional) concebido como soberano y delimitado en términos de pertenencia comunitaria, ante el cual, el inmigrante figura siempre como un extraño, un extranjero (Sayad, 1991). Este tipo de dependencia con respecto al empleo, que insistimos no es exclusiva de la población inmigrante, parece cobrar en ella, sin embargo, especial visibilidad, traducándose en una mayor *disponibilidad para el empleo*.

Hay unos que pagan muy poco para lo que trabajas entonces... o sea, claro, te dicen:... «¿lo aceptas o no?». Tú lo tienes que aceptar por que vienes de afuera y necesitas el trabajo y..., y sabes que es la única posibilidad de conseguir dinero (E-15, mujer latinoamericana, generación 1).

De momento me voy a quedar en la hostelería, es que no tengo otra, porque me han hecho ahora los papeles y por un año tengo que trabajar seguido para mantenerlos y luego pues ya podré elegir un poco más a la hora de buscar otra cosa. Es que la hostelería es muy sacrificada y hay que aguantar mucho a la gente (E-63, mujer de la Europa del Este, generación 1).

La mayor *disponibilidad para el empleo* hace a esta población proclive a ocupar nichos de empleo caracterizados por malas condiciones de empleo y trabajo (los empleos de inmigrantes) presentes en un mercado de trabajo fuertemente segmentado. Esto quedaría hasta cierto punto reflejado, por ejemplo, en el orden de prioridades señaladas por los entrevistados de la ETEFIL: a) continuar los estudios hasta conseguir un título (46% de los españoles frente a un 37% de los extranjeros); b) conseguir un empleo estable (prácticamente en la misma proporción del 27% para españoles y extranjeros) y; c) encontrar un empleo adecuado a su cualificación, en el caso

de los españoles es del 9,7%, mientras que para los extranjeros la tercera prioridad reside en simplemente conseguir un empleo (un 11,6%).

La mayor tendencia, por parte de los jóvenes inmigrantes o procedentes de familias inmigrantes, a concentrarse en determinados segmentos del mercado de trabajo en los que priman, por lo general, peores condiciones de empleo y trabajo es compartida, en muchas ocasiones por jóvenes no inmigrantes (y otros segmentos de población autóctona) en función de determinados elementos comunes estructurantes de los mercados de trabajo: asignación segmentada de trabajadores a constelaciones de puestos de trabajo en base a la edad, el género y, en general, la antigüedad de llegada al mercado de trabajo; ciclos económicos; políticas formativas; normativa laboral vigente, etc. Nuevamente, la diferencia entre jóvenes de «familias inmigradas» y no «inmigradas» radica, posiblemente, en que para los jóvenes de familias no «inmigradas», el paso por este tipo de empleos está ligado más frecuentemente (aunque no siempre) a una etapa en la trayectoria laboral, una fase inicial de carácter temporal que irá progresivamente corrigiéndose con el paso del tiempo (recordemos en este sentido que los datos del apartado anterior que, tanto las tasas de temporalidad, como las ganancias medias mejoraban a medida que se avanzaba en edad y, por consiguiente, en experiencia laboral)⁷.

Los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» tienen más probabilidades de perpetuarse en este tipo de trayectorias laborales. Su menor movilidad ocupacional ascendente en el mercado de trabajo -que se corresponde con una mayor *disponibilidad para el empleo*- debería ser conectada con distintos procesos sociales de los que es imposible dar cuenta aquí en detalle. Queremos, no obstante, señalar algunos elementos significativos en la definición de las trayectorias laborales de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas».

Al igual que le ocurre al conjunto de la fuerza de trabajo, para los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» la cualificación socialmente reconocida (en realidad no hay otra) resulta determinante a la hora de definir trayectorias laborales y de movilidad posteriores. A raíz del importante debate sobre la cualificación que tuvo lugar en la sociología del trabajo francesa contemporánea, determinados autores (Alaluf, 1986; Stroobants, 1993; Rolle, 1973, 1988; Naville, 1956) enfatizaron el hecho de que la cualificación consiste en un sistema de clasificación (que incorpora en sí mismo otras clasificaciones) (Stroobants), que se determina fuera del trabajo (en

⁷ En cualquier caso debemos recordar que este rasgo comienza también a no ser siempre la norma entre los jóvenes no procedentes de familias inmigradas (Casal, 1999; Cachón, 2003[a]).

particular dentro del sistema escolar, etapa decisiva de preparación para el trabajo) pero que no puede manifestarse y sancionarse más que en relación al trabajo (Alaluf). La cualificación consiste, por lo tanto, en una estrategia⁸ de regulación del desarrollo y uso de la fuerza de trabajo y no en una realidad natural (motivada, por ejemplo, por imperativos técnicos de los puestos de trabajo) por descubrir (Rolle). No es el puesto de trabajo, sino el trabajador quien es cualificado. Los puestos de trabajo se definirían cada vez menos por exigencias técnicas de carácter objetivo (el contenido de sus tareas puede realizarse de maneras muy distintas y con diferentes perfiles profesionales) y las categorías otorgadas a los puestos de trabajo pertenecen en realidad a los trabajadores (Naville). La cualificación, por lo tanto, no estaría dando cuenta primordialmente de la adecuación del trabajador a su puesto de trabajo, sino de mecanismos sociales que moldean y fijan puestos de trabajo concretos en función de los trabajadores (Rolle). La cualificación no sería una «cosa» dependiente de las circunstancias técnicas inmediatas en las que se revela, ni un fenómeno técnico individualizado, sino que se trata de una apreciación social del valor diferencial de los trabajos. El proceso de cualificación implica, por lo tanto, un juicio de valor que se ejerce globalmente y que clasifica a los trabajadores, los unos en relación a los otros (Naville).

En relación a nuestro objeto de estudio, podemos decir que la dinámica de la cualificación incide al menos de dos maneras en las transiciones y trayectorias laborales de los jóvenes inmigrantes o procedentes de la inmigración. En primer lugar, debido a las trayectorias escolares más cortas que hemos visto caracterizan a este colectivo en términos generales. El tiempo de aprendizaje (duración de los estudios, dificultad, capacidades adquiridas...) socialmente reconocido y sancionado (pues la cualificación mide sólo el *acto educado* y no toda competencia poseída por el trabajador podrá ser movilizada en términos de cualificación), si bien no determina el valor del trabajo, sí actúa, aunque sea temporalmente, como un elemento determinante a la hora de establecer clasificaciones y jerarquías entre trabajadores, así como de cara a definir trabajos cualificados y no cualificados (García López, 2007; García, Lago, Messeguer y Riesco, 2005). La menor duración de los tiempos de aprendizaje y el rápido abandono escolar, así como, en ocasiones, los propios itinerarios formativos elegidos (muy orientados a una rápida incorporación al mercado de trabajo en profesiones manuales y «obreras») están detrás del tipo de transición profesional característicos de estos jóvenes.

⁸ Aún, hoy por hoy, de carácter nacional, aunque se estén dando movimientos supranacionales que no eliminan, sin embargo, el carácter de soberanía del fenómeno, sino que, más bien, desplazan los límites en los que se ejerce dicha soberanía y se define «lo autóctono».

¿Cuáles son tus expectativas?, ¿quieres seguir estudiando?

Yo quiero seguir estudiando aquí electricidad y terminar, salir de la formación profesional, hacer algún cursillo del Servicio Público de Empleo Estatal (INEM) o algo y luego empezar a trabajar (E-57, varón latinoamericano, generación 1,5).

¿Tú a qué venías, a trabajar o a estudiar?

A trabajar.

Pero no trabajas, vas a la escuela..

Sí, tengo 15 años, no puedo trabajar. Hasta los 16 no puedo trabajar.

¿Y en qué te gustaría trabajar?

Carpintería... (E-72, varón marroquí, generación 1).

No obstante, si centramos la atención en la parte de la encuesta ETEFIL que analiza la transición de los jóvenes al mundo laboral, la mirada hay que dirigirla a los Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior. En éstos vemos que, son los jóvenes (españoles y extranjeros) que terminan estos ciclos, los que consiguen mayores tasas de empleo estable. De las personas que finalizaron ciclos formativos de grado medio en el curso 2000-01, repartidas casi por igual entre hombres (52%) y mujeres (48%), casi siete de cada diez (67,4%) ya estaba trabajando a los seis meses de la finalización de sus estudios. Además el 81,3% de los jóvenes estaba trabajando en el momento de realizar la encuesta (primavera de 2005). Con el paso del tiempo, los que han realizado un ciclo formativo de grado superior consiguen más empleo. En el momento de la entrevista sólo un 8,7% buscaba empleo, frente al 9,1% de los graduados en ciclos formativos de grado medio y porcentajes superiores al 10% en los demás casos. Los jóvenes de los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGs) consiguen además los mejores empleos (el 40,4% ocupaba puestos de trabajo técnicos y profesionales de apoyo). Estos datos enlazan con la titulación que les han requerido en el empleo actual tanto a jóvenes españoles como extranjeros. En ambos casos la más requerida ha sido la formación profesional de grado medio y superior (ligeramente sobre-representada la titulación de grado medio entre los jóvenes extranjeros, con un 48,4% de los casos, frente a un 44,5% de los españoles).

En segundo lugar, la cualificación resulta determinante, precisamente, por su carácter de dispositivo «soberanista» de clasificación y comparación del conjunto de la fuerza de trabajo. Más allá de los elementos determinantes de la cualificación que hemos señalado (duración de los tiempos de aprendizaje, etc.), la constitución de los sistemas de cualificación como sistemas nacionales (o supranacionales, soberanistas

y exclusivistas en cualquier caso) de clasificación de la fuerza de trabajo, establece una distinción primordial entre autóctonos (no necesariamente «nacionales») y extranjeros (inmigrantes) que resulta fundamental en el caso de aquellos jóvenes inmigrantes que se han formado en sus países de origen y que no ven reconocidos (al menos durante un lapso de tiempo considerable) en el país de llegada, los tiempos de aprendizaje previamente adquiridos.

El estatuto de ciudadanía, la valoración social como extranjero (inmigrante) pesa más en este caso que las posibles competencias adquiridas y sancionadas en los países de origen a la hora de ser (des)cualificado en la sociedad de llegada. Si la cualificación es una sanción del valor social atribuido a los trabajos y los trabajadores, el no reconocimiento de los tiempos de aprendizaje adquiridos por los jóvenes inmigrantes en los países de origen constituye, hasta cierto punto, un reflejo del lugar ocupado por la población inmigrante en la estructura social de la sociedad de llegada.

Lo que pasa es que es más difícil evidentemente encontrar trabajo a una persona, a un inmigrante que venga de fuera que no puede demostrar tampoco lo que tiene... porque, por ejemplo, mi primo que estudió odontología, sabe, controla, tal... pero ahora hubo un montón de odontólogos que vinieron para aquí y trabajaban todos aquí, ahora ya hay muchos odontólogos argentinos pues entonces pusieron una ley que tienen que convalidar el título y volverse a examinar [...]. Él es odontólogo pero tampoco puede poner en un currículum que lo es, aunque lo pueda poner él no lo puede demostrar porque tiene el título de Argentina pero aquí no le vale de nada (E-12, mujer latinoamericana, generación 1,5).

¿Crees que es difícil encontrar trabajo siendo inmigrante?

Sí, es difícil porque hay que homologar títulos y eso creo que lleva tiempo, además me parece injusto que vengas con una preparación de allá y por culpa de eso tengas que trabajar limpiando casas (E-43, mujer latinoamericana, generación 1,5).

Por otro lado, la menor movilidad ocupacional dentro del mercado de trabajo y la mayor disponibilidad para el empleo de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» se encuentra también ligada a la propia legislación de extranjería (a la que hay que considerar parte de la normativa laboral vigente) y al problema del acceso a «los papeles». La ausencia de permiso de trabajo favorece la incorporación a la economía sumergida, a la continua inestabilidad laboral y a la desprotección frente a los abusos, pero, no obstante, la política de permisos de trabajo por cupos y

para sectores de empleo y territorios concretos limitan enormemente la movilidad en el mercado de trabajo de estos jóvenes, reforzando de este modo los circuitos de «empleos para inmigrantes».

No tenía trabajo porque, claro, no tenía papeles y nadie me iba a contratar así, pero igual empecé a buscar trabajo aquí, a ver que me salía y bueno eh... trabajar así es muy difícil, lo más que podía conseguir era de limpieza en una casa o de cuidar a unos niños (E-15, mujer latinoamericana, generación 1).

Cuando a mi padre le den la nacionalidad ya automáticamente digamos también tendremos la nuestra, que espero que sea en menos de un año cuando la podamos obtener, para que yo pueda trabajar en cualquier sitio (E-29, mujer del África subsahariana, generación 2).

Finalmente, tampoco debemos ignorar el peso jugado en las trayectorias laborales de estos jóvenes por la propia discriminación étnica y racial en el mercado de trabajo.

Entonces empecé a trabajar como camarero durante seis meses, siete meses y... ahí bien y tal los compañeros de trabajo y todo pero no seguí porque el jefe era un poco... me maltrataba un poco verbalmente o sea con la cuestión de que soy extranjero y esto pues se afincaba por ahí y no... se aprovechaba tanto en la hora de trabajo como en el trato o sea todo y no... no me gustaba no quería que me tratara así y me salí de ese trabajo [...] ahora estoy otra vez como camarero que es lo que hay. No hay más nada (E-18, varón latinoamericano, generación 1,5).

Porque no estás en tu país pues te pagan menos, o sea, tienes que trabajar más. Si tú ves a un inmigrante pues mira este trabaja mucho pero le pagan poco (E-30, mujer latinoamericana, generación 1,5).

El conjunto de características de los procesos de transición profesional de los jóvenes inmigrantes o procedentes de familias inmigrantes que hemos destacado a partir de las entrevistas analizadas (mayor disponibilidad para el empleo y trayectorias formativas más cortas, con fuertes componentes de sacrificio y responsabilidad familiar en un contexto de escasas posibilidades de elección que conduce, con frecuencia, a una incorporación laboral en «empleos para inmigrantes») tiene al menos

un par de consecuencias más que nos gustaría poder destacar. En primer lugar, una valoración positiva y una clara conciencia del papel que ocupa la formación como posible mecanismo de movilidad social ascendente (con respecto, por ejemplo, a la experiencia de sus padres como inmigrantes) y de transición profesional en mejores condiciones.

A: Parece que tu meta es estudiar ¿crees que vale la pena el esfuerzo que haces?

B: Sí, creo que sí, porque voy a mantener mi puesto, porque aquí si no estudias te va a tocar fregar...y...por lo que le pasa mi madre, pues no quiero pasar por lo mismo y prefiero ahora que puedo y tengo la oportunidad pues la tengo que aprovechar (E-27, mujer marroquí, generación 2).

Yo estoy tomando el ejemplo de mi madre, quiero ser mejor que mi madre, yo no quiero trabajar de limpieza, no quiero ser limpiadora de una «arrugá» (...). Quiero ser doctora cirujana, siempre lo he querido ser, me van muy bien las naturales, sobre el cuerpo humano, saco buenas notas (E-28, mujer latinoamericana, generación 1,5).

Mi padre no sabe leer ni escribir y mi madre tampoco, así que la única cosa que podría hacer mi padre es vender. Muchas dificultades porque si no sabe ni leer ni escribir ni hablar mucho en español... Y por eso estamos estudiando para ver si se puede mejorar... (E-69, mujer del África subsahariana, generación 1,5).

En segundo lugar, que a la luz del conjunto de características señaladas, parece cobrar un nuevo significado la opción aparentemente anecdótica de incorporarse a las Fuerzas Armadas llevada a cabo por algunos de los entrevistados. Pese a ser una profesión en muchas ocasiones de connotación negativa (por su peligrosidad, por sus condiciones de trabajo, por la función social históricamente desempeñada en muchos casos, etc.) y con unas trayectorias de clase muy marcadas (tanto por arriba como por abajo) en lo que al origen social de sus miembros se refiere, para muchos inmigrantes (en primer lugar, aquéllos a los que la ley se lo permite), la entrada en el ejército -una institución que constituye, en cierta medida, un mercado de trabajo propio relativamente protegido de los vaivenes del mercado de trabajo general- se configura como la vía para conseguir profesionalmente, precisamente aquello que el mercado

de trabajo les negaba: estabilidad laboral y de su situación jurídica en España, posibilidades de promoción y, jornadas laborales normalizadas compatibles con el cumplimiento de otros objetivos (proseguir los estudios, ocio, crear una familia...).

Estaba en Canarias, trabajaba de socorrista, mi jefe era mi cuñada, la echaron a ella pues después a mí y como era en Lanzarote y mi tarjeta de residencia, sabes, soy de Las Palmas... y era para servicio, de este, doméstico... entonces, si te, si la tarjeta... si te cogen para una cosa sólo puedes trabajar en una cosa. Entonces en Las Palmas no conseguía trabajo, me dice mi madre: vete al ejército y yo lo estuve pensando, qué será... un tiempo a ver si salía algo de trabajo... y pues no, y como tenía que renovar porque tienes que estar pagando la Seguridad Social y yo no estaba pagando, dije: ah vale... entro en el ejército, necesitaba homologar los estudios, los homologué y me presenté (E-80, varón latinoamericano, generación 1,5).

Sobre el trabajo: ¿Por qué te metiste en el ejército?

Por cumplir mi sueño, ¿sabes? Ya te digo estuve trabajando, de músico no pude trabajar nada el tiempo que estuve, estuve trabajando en la vida civil porque era muy duro, era trabajar porque necesitaba dinero para pagar el piso, primero para pagar el dinero que me prestaron entonces no tenía dinero... Mayormente me metí para sacar mi vida adelante y cumplir mi sueño en el futuro (E-84, varón latinoamericano, generación 1,5).

A modo de conclusión

En este apartado procedemos a resumir y concluir los aspectos más destacados de este ensayo sobre la transición profesional de la juventud inmigrante o procedente de «familias inmigradas» en comparación con la juventud española.

- El concepto de juventud es plural y heterogéneo, siendo la nacionalidad una variable añadida a la heterogeneidad, pero no una línea totalmente divisoria entre jóvenes «autóctonos» y jóvenes de familias inmigrantes.
- Para la mayor parte de los jóvenes, el modo de garantizar el acceso al consumo, aún en ausencia de prestación laboral propia, consiste en movilizar las presta-

ciones laborales de otros, básicamente de la familia (reciprocidad), si bien los plazos temporales que abarca dicha movilización son muy diferentes en un caso y otro, generándose vías diferentes de acceso al consumo (prestación laboral propia o prolongación de la dependencia familiar) muy relevantes de cara a la construcción de *juventudes* diferenciadas.

- La cualificación socialmente reconocida resulta clave a la hora de definir trayectorias laborales y de movilidad posteriores. Dentro de la cualificación debemos hacer una mención especial al tiempo de aprendizaje socialmente reconocido y sancionado que, si bien no determina el valor del trabajo, sí actúa, aunque sea temporalmente, como un elemento determinante a la hora de establecer clasificaciones y jerarquías entre trabajadores.

A pesar de estas coincidencias, también podemos señalar una serie de diferencias entre los procesos de transición profesional de jóvenes españoles e inmigrantes. Algunas de las más importantes son las siguientes:

- El proceso educativo de los jóvenes inmigrantes suele ser más corto, es decir, abandonan antes los estudios que los jóvenes españoles, dato que va en paralelo con las mayores tasas de actividad de los jóvenes inmigrantes (20 puntos por encima). Para estos jóvenes se impone, en mayor medida, una especie de *presente continuo* en el que las posibilidades de elección son menores (esto explica la concentración en algunas ramas de actividad de peores condiciones laborales y salariales). El trabajo en este contexto ocupa un lugar central en los proyectos migratorios y las expectativas de las «familias inmigradas», lo que se traduce en una mayor *disponibilidad para el empleo*.
- El hecho de que los procesos de cualificación (es decir, de clasificación y comparación de unos trabajadores con otros) sigan respondiendo a una dimensión «soberanista» (nacional o supranacional) hace que la valoración social como extranjero «inmigrante» pese, muchas veces más, que las posibles competencias adquiridas y sancionadas en los países de origen a la hora de ser (des)cualificado en la sociedad de llegada.
- La emancipación económica de los jóvenes inmigrantes es mayor y más precoz debido fundamentalmente al (menor) período de cuidado y de asunción de responsabilidad sobre el joven que las «familias inmigradas» están capacitadas (y/o dispuestas) a asumir. De hecho, es frecuente que la reproducción de la familia inmigrante dependa de la incorporación laboral de sus miembros en edad de trabajar.

- El discurso de los jóvenes inmigrantes o procedentes de «familias inmigradas» en torno a sus compromisos y expectativas vitales está atravesado por una idea de responsabilidad y sacrificio que, aunque no sea totalmente generalizable, sí aparece recurrentemente en las entrevistas a dichos jóvenes.
- Por último, el marco de discriminación que supone la legislación de extranjería, así como ciertas actitudes de discriminación étnica, imponen restricciones a la movilidad ocupacional ascendente de los jóvenes inmigrantes en un proceso de inserción, ya largo de por sí, en el mercado de trabajo español. Situación que refuerza la valoración positiva en el discurso de los jóvenes de familias inmigrantes de dos posibles vías de movilidad social ascendente y de estabilidad laboral: a) la formación en sus diferentes variantes y, b) la incorporación a profesiones (como las Fuerzas Armadas) con cierta connotación social negativa pero capaces, hasta cierto punto, de aislarse de los vaivenes del mercado de trabajo más amplio.

Referencias bibliográficas

- ALALUF, M. (1986). *Le temps du labour*. Bruselas: Éditions de l'Université Libre de Bruxelles.
- BOURDIEU, P. (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Minuit.
- CACHÓN, L. (2003a). Desafíos de la «Juventud inmigrante» en la nueva «España inmigrante». *Revista de Estudios de Juventud*, 60, 9-32.
- (2003b). *Inmigrantes jóvenes en España. Sistema educativo y mercado de trabajo*. Madrid: INJUVE.
- CASAL, J. (1999). *Modalidades de transición profesional y precarización del empleo*. En L. CACHÓN (Comp.), *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo* (151-180). Valencia: 7 i mig.
- GARCÍA BORREGO, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli. Revista andaluza de ciencias sociales*, 3, 27-46.
- GARCÍA LÓPEZ, J., LAGO, J., MESSEGUER, P. Y RIESCO, A. (2005). *Una introducción al trabajo como relación social*. En J. GARCÍA LÓPEZ, J. LAGO, P. MESSEGUER Y A. RIESCO (Eds.), *Lo que el trabajo esconde. Materiales para un replanteamiento del análisis sobre el trabajo*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.

- LÓPEZ BLASCO, A., CACHÓN, L., COMAS, D., ANDREU, J., AGUINAGA, J. Y NAVARRETE, L. (2005). *Informe Juventud en España 2004. Condiciones de vida y situación de los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- MARTÍN CRIADO, E. (1998). *Producir la Juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid: Istmo.
- NAVILLE, P. (1956). *Essai sur la qualification du travail*. Paris: Rivière & Co.
- POLANYI, K. (1957). *The economy as instituted process*. En K. POLANYI & C. W. PEARSON (Eds.), *Trade and Market in the Early Empires*. New York: Free Press.
- ROLLE, P. (1973). Qualités de travail et hiérarchie des qualifications. *Sociologie du travail*, 2, 157-175.
- (1988). *Bilan de la sociologie du travail. Travail et salariat*. Grenoble: PUG.
- SAYAD, A. (1989). Eléments pour une sociologie de l'immigration. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2-3, 65-109.
- (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Bruxelles: Editions De Boeck.
- STROOBANTS, M. (1993). *Savoir-faire et compétences. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.

Páginas web

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005). *Encuesta de transición educativo-formativa e inserción laboral*. <http://www.mec.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=33&area=estadisticas> (Consulta: 10/06/2007).
- GARCÍA LÓPEZ, J. (2007). *El trabajo como relación social: una problematización del modo de construcción del objeto a partir de la sociología del salariado de Pierre Naville*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense. <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/cps/ucm-t%2029201.pdf> (Consulta: 01/05/2007).

Dirección de contacto: Alberto Riesco Sanz. Universidad de Salamanca. Facultad de Ciencias Sociales. Campus de Unamuno. Edificio FES. 37007, Salamanca, España. E-mail: albertoriesco@usal.es



Investigaciones y estudios

Los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero: ¿modelos de atención a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?

Educational Programmes for Foreign Students: Models to attend Cultural Diversity or Educational Equality?

Rosalina Alcalde Campos

Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències Polítiques y Sociologia. Departament de Sociologia. Barcelona, España

Resumen

España, y en particular Cataluña, están acumulando una experiencia en la atención del alumnado de origen inmigrante que nos lleva necesariamente a plantearnos qué principios son aquellos que rigen los diferentes modelos de actuación de los centros educativos con relación a la atención a la diversidad y la atención a la igualdad educativa. El artículo que presento va a tratar de resumir los principales resultados de la primera fase de mi trabajo de tesis doctoral, donde se analizan diferentes programas de actuación educativa llevados a cabo desde centros de educación infantil y primaria. Así, el principal interés sociológico que ha guiado la primera fase de mi Tesis Doctoral ha sido determinar cómo los programas de actuación educativa llevados a cabo desde los centros de educación infantil y primaria están atendiendo y entendiendo la diversidad educativa del alumnado de origen extranjero. De este modo, cuatro son las cuestiones que voy a tratar de esclarecer en este artículo:

- ¿Cuál es la naturaleza de la diversidad y cuáles son sus dimensiones pedagógicas relevantes a las que el currículum y la escolarización deben responder en un contexto educativo con alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué factores de diversidad son identificados por los agentes educativos como un factor de riesgo para la (des)igualdad educativa del alumnado de origen extranjero?

- ¿Qué diferencias educativas legitiman la desigualdad social entre el alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué se supone que es aquello que debemos igualar en las experiencias educativas del alumnado extranjero que llega a nuestras aulas?

Palabras clave: diversidad educativa, igualdad educativa, programas de actuación educativa, políticas educativas, alumnado de origen extranjero.

Abstract

The accumulated experience with immigrant children in Spain, and especially in Catalonia, imply that we have no option but to think about those principles which regulate the different models addressed to meet diversity and educational equality in schools. The present article summarizes the main results obtained in the first part of my doctoral studies, where the different educational models were carried out in Pre-primary and Primary Education. Thus, the major sociological issue which governed the first part of my PhD Research was that of analysing how educational programmes carried out in elementary schools are meeting and understanding foreign students' educational diversity. In this sense, I will deal with the following four questions throughout this article:

- What is the origin of such diversity and which are its most relevant pedagogical dimensions?
- Which diversity elements are identified by educational agents as educational risks for immigrant students?
- Which educational differences legitimate social inequality as regards foreign students?
- What are we suppose to equal concerning foreign students' educational experiences?

Key Words: educational diversity, educational equality, educational programmes, educational policies, foreign students.

Introducción

A poco que uno se aproxime al estudio de la inmigración en las aulas españolas, puede comprender que cada vez resulte más injustificable hablar de la *novedad* del fenómeno habida cuenta de la experiencia acumulada desde numerosos centros escolares. Con frecuencia, el examen de estas prácticas ha estado vinculado al paradigma de la educación multicultural o intercultural, en parte debido a la tradición europea en este tipo de estudios.

Atendiendo a la literatura especializada, dentro del modelo de educación y escuela intercultural podemos distinguir, al menos, dos perspectivas genéricas. Una más centrada en la dimensión cultural y que no admitiría la jerarquía cultural (modelo educativo intercultural culturalista), otra centrada en la desigualdad social y cuyo principal objetivo sería igualar las oportunidades de los alumnos centrándose en la igualdad de resultados (modelo educativo intercultural de atención a la desigualdad social). Con todo, en las políticas y programas de actuación educativa¹ acuñados con estos términos no siempre aparece de forma nítida si la educación multicultural o intercultural constituyen el fin último de estas actuaciones o más bien se trata de un instrumento con el que combatir la desigualdad educativa entre el alumnado de origen extranjero. Muy probablemente este hecho se deba a que en el caso español el crecimiento del número de programas acuñados con estos adjetivos no responde tanto al resultado de un proceso histórico y político, como ocurrió en países europeos con una tradición inmigratoria más dilatada, sino que prácticamente desde la visibilización social y sociológica de la inmigración en las aulas de nuestro país, interculturalidad, multiculturalidad, (des)igualdad, diversidad e inmigración, han sido conceptos que han aparecido entremezclados en el discurso.

A lo largo de este artículo voy a presentar parte de los resultados de mi Tesis Doctoral con relación a los programas de actuación educativa llevados a cabo desde los centros de educación infantil y primaria. Uno de los objetivos de la investigación ha sido identificar distintos modelos de actuación con relación a dos elementos: por un lado, la inclusión en estos programas de una perspectiva orientada a garantizar la igualdad en la educación y por otro lado, la consideración de los distintos factores de diversidad educativa relevantes en el proceso de aprendizaje.

Mi hipótesis de trabajo era que los agentes educativos (en este caso profesorado y dirección de los centros) tienden a relacionar los factores de diversidad educativa del alumnado de origen extranjero con los obstáculos para garantizar el principio de igualdad de oportunidades en la educación. Consecuentemente, prevalecerá una problematización de la diversidad educativa en relación a este tipo de alumnado, orientándose las acciones de los centros principalmente hacia la superación de aquellos elementos previamente identificados como obstáculos educativos.

Así, voy a presentar las principales aportaciones de la investigación tratando de esclarecer cuatro cuestiones que he considerado fundamentales en el estudio de las actuaciones educativas orientadas a este tipo de alumnado:

¹ Entiendo por programa de actuación educativa las acciones llevadas a cabo por el centro para la atención de su alumnado.

- ¿Cuál es la naturaleza de la diversidad y cuáles son sus dimensiones pedagógicas relevantes a las que el currículum y la escolarización deben responder en un contexto educativo con alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué factores de diversidad son identificados por los agentes educativos como un factor de riesgo para la (des)igualdad educativa del alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué diferencias educativas legitiman la desigualdad social entre el alumnado de origen extranjero?
- ¿Qué se supone que es aquello que debemos igualar en las experiencias educativas del alumnado extranjero que llega a nuestras aulas?

El trabajo de campo llevado a cabo en esta primera etapa estuvo integrado por la observación participante en un centro de educación infantil y primaria (CEIP Terrassa), las entrevistas a la dirección de cinco CEIP (uno en el Distrito Centro de Madrid, dos en una localidad de la comarca barcelonesa del Garraf y dos en una localidad de la comarca tarragonina del Baix Camp) y la distribución de cuestionarios entre 17 CEIP. Con todo, la continuidad de la experiencia empírica aporta nuevos elementos interpretativos. Ésta está integrada por la realización del trabajo de campo en una localidad del Baix Llobregat (seis cuestionarios entre CEIP, tres entrevistas a informantes clave), junto con los resultados de un reciente estudio realizado para el Institut de Ciències Polítiques i Socials². El estudio tuvo como principal objeto de análisis la identificación de las primordiales problemáticas y dificultades de la población de origen extranjero en el acceso a ciertos servicios públicos en diferentes municipios de la provincia de Barcelona, entre ellos, los servicios educativos. La metodología del estudio consistió en la consulta, vaciado y sistematización de información de 15 informes exhaustivos de diagnóstico dirigidos por la Diputación de Barcelona acerca de la población inmigrada en estas localidades barcelonesa, el análisis de cuatro informes comarcales de la provincia de Barcelona así como las aportaciones de numerosos técnicos de la administración local recogidas durante la realización de seis cursos de formación para técnicos municipales en seis municipios diferentes de la provincia barcelonesa. Los resultados del citado trabajo me

² El estudio referenciado lleva como título «Polítiques socials d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davant de les demandes i necessitats de la població». Fue financiado por el Institut de Ciències Polítiques i Socials y por el Centre d'Innovació Local (ICPS-CIL) de la Diputación de Barcelona. La dirección y realización del estudio fue responsabilidad de D-CAS, Col·lectiu d'Analistes Socials, entidad dedicada a la investigación y realización de estudios de consultoría. Sarai Samper y Raquel Moreno son coautoras de este trabajo. El informe puede consultarse en <http://www.diba.es/innovacio/fitxers/reccerca.pdf> (Samper, 2006).

permitieron incorporar una nueva dimensión al análisis de las estructuras educativas que posibilitan las actuaciones de los centros, a saber, las políticas municipales de educación.

De este modo, trataré de situar al lector en un primer apartado en la premisa de partida: la prevalencia de modelos de actuación educativa orientados a garantizar la igualdad entre los alumnos extranjeros. A continuación, nos acercaremos al análisis de qué es aquello que estos programas consideran que debe igualarse en la experiencia educativa de estos alumnos. Para ello, previamente describiré de forma sintética el contexto de las actuaciones educativas orientadas al alumnado de origen extranjero en Cataluña. Seguidamente, me centraré en las experiencias de los centros escolares catalanes de educación infantil y primaria, considerando dichas actuaciones en relación a su orientación hacia tres dimensiones del concepto de igualdad educativa: la igualdad en el acceso, la igualdad en el trato y la igualdad en los resultados.

Los procesos de identificación y atribución de las diferencias y sus efectos en los programas de actuación educativa orientados al alumnado de origen extranjero

A lo largo del trabajo de campo llevado a cabo en las investigaciones referenciadas, se ha constatado que, a pesar del valor dado a la interculturalidad en los textos oficiales y en la literatura sobre la educación de los niños y niñas extranjeros, por lo general, los programas de actuación educativa de los centros catalanes orientados a este alumnado tienen más que ver con el paradigma compensatorio de las desigualdades sociales que con el enfoque de la educación intercultural. Lo que está relacionado, en gran medida, con la forma en que es identificada la diversidad educativa de estos alumnos.

El concepto de diversidad es polivalente y contempla desde las diferencias por cultura, hasta las de género, las cualidades, los rendimientos, etc. Pero, ¿cuáles son los factores de diversidad relevantes en la educación del alumnado de origen extranjero? Desde la perspectiva de la pedagogía diferencial podríamos identificar cinco factores: factores individuales, factores intelectuales, factores culturales, factores socio-familiares y factores curriculares quedan resumidos en el siguiente cuadro:

CUADRO I. Principales factores e indicadores de diversidad en el ámbito educativo

Individuales	Intelectuales	Culturales	Socio-familiares	Curriculares
-Idiosincrasia personal (rasgos, comportamiento, motivos, etc.)	-Capacidades (intelectuales, artísticas, manuales, etc.)	-Étnicas	-Expectativas frente al destino social, y profesional	-Distancias con el currículum oficial y obligatorio
-Intereses, motivaciones	-Diferentes niveles en determinadas capacidades	-Religión	-Condiciones sociales y de vida: laboral, vivienda	-Preferencias ante el currículum
-Ritmo de trabajo, rendimiento, adaptación	-Estilos y procesos cognitivos y de aprendizaje	-Lengua	-Nivel estudios de los padres.	-Especialización del conocimiento
-Roles en clase		-Género	Participación/implicación de los padres en la educación de sus hijos	

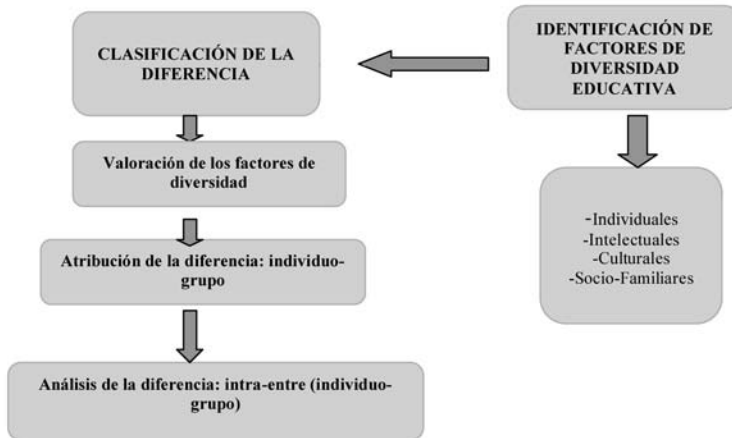
Fuente: basado en Jiménez, 2000.

Al mismo tiempo, es importante tener presente en un sentido analítico, que por un lado existen unos factores objetivos de diversidad educativa y por otro lado, unos criterios clasificatorios de las diferencias humanas. Los criterios que he considerado en mi investigación son, elementalmente, dos:

- a) aquellos que tienen que ver con el individuo y
- b) los que se relacionan con el grupo al que éste pertenece o se le adscribe.

Por tanto, la diversidad plantea diferentes frentes desde los cuales puede ser analizada y entendida. No obstante, el trabajo de investigación realizado revela que son los factores lingüísticos y las condiciones sociales los principales factores de diversidad identificados por los profesionales entrevistados y encuestados, especialmente entre los alumnos que proceden de países en vía de desarrollo. Y son precisamente estos elementos de diversidad los que los centros escolares identifican como principales obstáculos a los que deben enfrentarse para garantizar la igualdad educativa de estos alumnos. Una vez identificados estos factores de diversidad y relacionados con los obstáculos educativos, suelen atribuirse a los grupos de referencia en función de la nacionalidad o adscripción étnica y en menor medida a los individuos. De este modo, puede entenderse cómo la diversidad que el alumnado de origen extranjero representa en las aulas acostumbra a concebirse como un obstáculo educativo y no como un valor en sí misma. Consecuentemente, podemos comprender que los principios subyacentes en los programas de actuación educativa de las escuelas catalanas estén especialmente basados el principio de igualdad en la educación y en la abolición de determinados obstáculos educativos.

ESQUEMA I. Análisis de la clasificación y atribución de la diferencia educativa



Fuente: Alcalde, 2005.

Ahora bien, veamos con mayor detenimiento qué es lo que estos programas consideran que debe igualarse en la experiencia escolar de los niños y niñas de origen extranjero respecto al alumnado autóctono.

Las políticas educativas catalanas orientadas a la atención del alumnado de origen extranjero

Antes de llegar a la unidad de estudio del centro escolar debemos considerar que en España y Cataluña existen unas leyes educativas así como diferentes niveles administrativos competentes en materia de educación. Especialmente a partir del año 2000 cuando finaliza el proceso de transferencias a las Comunidades Autónomas en materia educativa. Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta lo que marcan las leyes de extranjería en cuanto a derechos y deberes de las personas extranjeras³ con relación a la educación.

³ Véase Aja, 1999.

En España, el derecho a la educación de todos los extranjeros menores de edad viene recogido en la Ley de Extranjería únicamente a partir del año 2000 (LOE 4/2000), a pesar de que España hubiera ratificado mucho antes una serie de tratados internacionales sobre estos derechos.

Por lo que se refiere a las leyes educativas, como ya es sabido, en el caso español es el gobierno central el que crea las leyes orgánicas de educación que determinan la forma de gobierno de los centros educativos y que las comunidades autónomas deberán implantar. En cuanto al currículo, el Gobierno central fija un currículo obligatorio, las CCAA lo complementan y el centro educativo concreta su aplicación en función del proyecto curricular o educativo de cada centro.

Con relación a las Comunidades Autónomas (CCAA) y a la educación de los niños y niñas de origen extranjero, encontramos una amplia diversidad en cuanto a medidas implementadas. En el caso de Cataluña, ya en 1992 el *Departament d'Ensenyament*, al definir el currículo de la educación primaria y secundaria obligatoria, realizó una tímida referencia a la interculturalidad al considerar la cuestión de la educación de los niños y niñas de padres extranjeros. Aunque no fue hasta 1996 cuando con la publicación del eje transversal de educación intercultural por parte del *Departament d'Ensenyament*, se realizó una apuesta más clara hacia esta dirección. Precisamente los objetivos de esta concepción intercultural de la educación fueron trabajar actitudes interculturales positivas; mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico así como potenciar la convivencia y mejorar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado (maximizar el rendimiento, adecuar los currículos, manifestar expectativas positivas) (Garreta, Terrén, Alcalde, 2005). En Cataluña, dichas orientaciones trasladaron a los centros escolares la responsabilidad de desarrollar estos objetivos a partir del Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular de Centro. Para conseguirlo se propusieron algunos criterios básicos para elaborar el Proyecto Educativo de Centro en la línea de la interculturalidad, tales como líneas de actuación para erradicar los prejuicios, reflexionar sobre la sociedad multicultural y lo que representa, asegurar la participación de los padres, priorizar el diseño de objetivos en torno a la interculturalidad y debatir desde las áreas diferentes propuestas culturales.

Por otra parte, desde el curso 2000-01, la política de educación intercultural del *Departament d'Ensenyament* se centró y definió a partir de cinco grandes ámbitos de actuación: la acogida en la escuela del alumnado recién llegado; el apoyo a la escolarización del alumnado extranjero; la formación del profesorado sobre educación intercultural; el apoyo a la docencia (materiales didácticos); y la promoción y participación en ámbitos de debate sobre educación intercultural. Éstos realizados principalmente desde el Programa de Educación Compensatoria (PEC) y el Servei

d'Ensenyament del Català (Servicio de Enseñanza del Catalán) (SEDEC)⁴. Con todo, diferentes autores han analizado durante los años noventa el desarrollo de la educación intercultural y en general el tratamiento de la diversidad cultural en Cataluña coincidiendo en que ésta ha sido más asimiladora y compensatoria que propiamente intercultural. Por otro lado, y a pesar de la definición de la política intercultural por parte del Departament d'Ensenyament, la realidad es que a lo largo de los últimos años no ha existido un planteamiento general claro y uniforme que oriente a los centros educativos ni que haya ido acompañado de una dotación de recursos suficiente. De este modo, los centros educativos catalanes han venido haciendo un poco *lo que han podido*, realizando sus propias valoraciones sobre si se debían realizar actuaciones específicas -o no- para la acogida, el apoyo, la formación del profesorado, etc.

En la actualidad, y a partir del cambio de gobierno en la Generalitat de Cataluña en 2003, se ha producido una transformación considerable en las actuaciones políticas en materia educativa e inmigración. La más notable, la introducción en el Departament d'Educació⁵ de la nueva Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social (LIC), desde la que se puso en marcha durante el curso 2004-05 el Pla per la Llengua i la Cohesió Social (Plan por la Lengua y la Cohesión Social). El mismo título ya indica cuáles son sus objetivos generales: utilizar la lengua catalana como instrumento de cohesión social.

Por lo que se refiere a los objetivos más específicos del plan podrían resumirse de la siguiente manera:

- Consolidar la lengua catalana y el aranés como eje vertebrador de un proyecto plurilingüe.
- Fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y de convivencia.
- Promover la igualdad de oportunidades para evitar cualquier tipo de marginación.

Un aspecto que me interesa resaltar de este plan con relación al tema que nos ocupa es la responsabilidad que el centro educativo debe contraer, de nuevo, en la acogida del alumnado de origen extranjero, aunque esta vez con mayores recursos públicos, como son las *Aules d'Acollida* (Aulas de Acogida), los coordinadores de territorio, la comisión territorial, el asesoramiento, etc. y en mayor coordinación con las entidades locales.

⁴ Para más información sobre las actuaciones llevadas a cabo desde el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya véase: J. Garreta, 2003.

⁵ El cambio de gobierno ha llevado consigo también un cambio en la denominación de la Consejería.

La atención a la igualdad educativa del alumnado de origen extranjero: la experiencia de los centros de Educación Infantil y Primaria

Para comprender qué es aquello que las escuelas consideran debe igualarse en las experiencias educativas de los alumnos no españoles, conviene aclarar previamente qué entendemos por igualdad en la educación.

El estudio de la igualdad educativa puede realizarse atendiendo, al menos a dos dimensiones: la igualdad interna de los sistemas educativos (acceso a niveles educativos por grupo social, recorrido y rendimiento escolar, resultados educativos) y la igualdad externa, lo que tendría que ver con las posiciones sociales y los ingresos obtenidos una vez finalizadas las trayectorias educativas, así como la participación en la toma de decisiones que interesan a los ciudadanos (Calero y Bonal, 1999). La igualdad interna puede relacionarse a su vez con tres grandes concepciones que han regido gran parte de las políticas educativa: la igualdad como punto de partida, la igualdad en el trato y la igualdad en los resultados (Husén, 1973).

CUADRO II. Dimensiones del estudio de la igualdad educativa

Dimensiones de la igualdad educativa	Concepciones del concepto de igualdad educativa	¿Qué debe igualarse en la educación?
Igualdad interna	Igualdad como punto de partida	Igualdad en el acceso.
	Igualdad en el trato	Igualdad curricular
	Igualdad en los resultados	Igualdad en la participación en los estudios y en el éxito escolar
Igualdad externa	Igualdad social	Posiciones sociales, ingresos, participación social

A continuación, centraré mi análisis en la dimensión interna de la igualdad educativa.

La igualdad educativa interna como punto de partida: las medidas de los centros escolares orientadas a garantizar el acceso igualitario a la educación del alumnado de origen extranjero

¿Cuáles podrían ser los indicadores que nos darían cuenta de si un sistema educativo dificulta o favorece la igualdad educativa en el acceso del alumnado de origen extranjero? Debido a que el interés de este artículo se centra en los programas de actuación educativa desarrollados desde los propios centros educativos de educación infantil y primaria (CEIP), los indicadores en los que voy a basarme serán la selección del alum-

nado por centro según titularidad (público, privado-concertado), la selección del alumnado por curso y los criterios de agrupación en el aula⁶.

El acceso universal a la educación y la selección del alumnado de origen extranjero en los centros de educación infantil y primaria de la red pública

Si bien las leyes educativas estatales y autonómicas así como la propia Ley de inmigración 4/2000 y su posteriores reformas 8/2000 y 14/2005 garantizan la plaza escolar en las etapas obligatorias para el alumnado de origen extranjero, independientemente de su situación administrativa, cabe recordar que el derecho a la educación no obligatoria únicamente se les reconoce a los menores en situación administrativa regular⁷. En este sentido, a lo largo de los últimos años, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (actualmente Departament d'Educació) ha desarrollado medidas que ayudan a garantizar la aplicación de la universalidad educativa entre el alumnado de origen extranjero en las etapas obligatorias. Entre ellas podemos destacar la elaboración del Decreto de Matriculación 31/2002⁸ -que establece los criterios para acceder a las plazas escolares y las ratios por aula- y en 2004, con el cambio de gobierno catalán, la aprobación del Derecho de Admisión de Alumnos, a partir del cual la Administración interviene de forma más directa en los procesos de escolarización. Estas actuaciones pueden ser consideradas como unas medidas políticas que responden a un estilo de provisión educativa garantizador no sólo del acceso a la educación pública, sino preventivo en la selección de alumnado de origen extranjero realizada por determinadas escuelas. En esta misma línea y desde el ámbito municipal, la implementación y el desarrollo de las Oficinas Municipales de Escolarización (OME) podrían configurarse en los próximos años como un instrumento eficaz para la distribución igualitaria del alumnado entre los centros que configuran la red pública de cada localidad⁹. Sin embargo, y por tratarse de una medida reciente, hoy por hoy no todos los municipios catalanes cuentan con una

⁶ Sobre indicadores véase Húsen (1973) y Marchesi (2000).

⁷ Otra cuestión es cómo se aplica la ley en Comunidades Autónomas como la catalana que está haciendo un esfuerzo considerable para asegurar la escolarización en las etapas de educación infantil y en la secundaria no obligatoria a todos los menores extranjeros cuyas familias así lo deseen.

⁸ El 5 de febrero de 2002 se aprobó un nuevo decreto de matriculación en sustitución al 56/2001 en el que se establece el régimen de admisión de alumnado en los centros docentes públicos, concertados o sufragados con fondos públicos.

⁹ El Decreto 252/2004, de 1 de abril, prevé, previa solicitud y suscripción del correspondiente convenio con las corporaciones locales interesadas, la creación de oficinas municipales de escolarización. Estas oficinas deben ser instrumentos de colaboración entre el Departament d'Educació y los ayuntamientos en el proceso de escolarización del alumnado en los municipios correspondientes.

(Departament d'Educació: http://www.gencat.net/educacio/centres/oficines_preins.htm. Última consulta: 15/02/2006)
Para un estudio más exhaustivo sobre el funcionamiento de la OME ver el reciente estudio de Alegre (2005).

OME. Con todo, la gran mayoría de ellos disponen de mecanismos de apoyo a los procesos de escolarización a través de las Comisiones de Escolarización Permanentes que se encargan de asignar las plazas escolares incluso fuera del plazo ordinario de matriculación. Dichas comisiones suelen estar integradas tanto por la inspección escolar, como por la regiduría de educación y los Equipos de Asesoramiento Pedagógico, así como por una representación de las escuelas y de las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA).

Por otra parte, es conveniente destacar que existen una serie de obstáculos *extras* en el acceso a las etapas obligatorias que afectan a los alumnos extranjeros y a sus familias. Tal y como lo definen los centros educativos estos obstáculos se derivan, principalmente, de los criterios de asignación de plaza escolar y de las *barreras* lingüísticas que presentan las familias.

Con relación a los procesos de matriculación, una problemática detectada en Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) con un importante número de alumnado de origen extranjero, es la que tiene que ver con las plazas escolares y precisamente con los criterios de asignación de las plazas. En este sentido, debemos recordar que el principal criterio de asignación de plaza en Cataluña es la elección de centro por parte de las familias seguido de la existencia de plazas vacantes en las escuelas solicitadas. Ocurre que en un contexto escolar con alumnado de origen extranjero, la plaza vacante se convierte con frecuencia en un elemento determinante en la generación de situaciones de desequilibrio entre centros que acogen a un elevado número de niños y niñas de origen extranjero y aquellas escuelas que apenas escolarizan a este tipo de alumnado. En particular cuando las inscripciones escolares se realizan fuera del plazo ordinario de matriculación, hecho bastante habitual entre las familias extranjeras. En estos casos, las familias recién llegadas a la localidad, deben matricular a sus hijos donde hay una plaza vacante. Por lo general, las escuelas con plazas libres acostumbran a ser las menos deseadas por las familias ya instaladas en el municipio –algunas veces siendo la presencia de alumnado de origen extranjero el factor de rechazo–, las cuáles ya han ejercido su derecho a escoger centro dentro del plazo ordinario de matriculación.

El criterio de plaza vacante también incide en gran medida en el acceso a los centros con relación a su titularidad. Es el caso de gran número de centros concertados, donde las plazas escolares acostumbran a ocuparse con sus propias promociones escolares, por lo que el acceso viene determinado a partir de la incorporación al ciclo de educación infantil. Siendo en estas etapas tan tempranas donde se originan los procesos de selección de alumnado. De este modo, se entiende que tanto las incorporaciones tardías como el acceso a los cursos de primaria por parte de alumnos que se incorporan por primera vez al sistema educativo catalán lo hagan, especialmente, en los centros de titularidad pública.

Con todo, la gran mayoría los centros escolares que reciben alumnado de origen extranjero ponen en práctica medidas complementarias a las fijadas por las administraciones competentes orientadas a facilitar el principio de universalización del acceso a la escolarización. A la luz de las investigaciones realizadas, estas acciones pueden agruparse de la siguiente manera:

- Medidas orientadas a determinar el nivel educativo de los alumnos de origen extranjero, así como la asignación de grupo y curso (p. ej. evaluaciones, derivaciones a los Equipos de Asesoramiento Pedagógico).
- Medidas orientadas a informar a las familias extranjeras (p. ej. entrevistas con las familias, utilización de traductores, elaboración de material informativo bilingüe).
- Diseño y puesta en práctica del Plan de Acogida del Centro.

Igualdad educativa interna en el trato: las actuaciones de los centros orientadas al currículum

Con frecuencia el alumnado de origen extranjero se incorporan a las escuelas españolas desde posiciones lingüísticas, cognitivas, sociales y familiares que los sitúan en circunstancias de menor ventaja –o de mayor distancia respecto al sistema educativo español–, para afrontar su experiencia escolar con éxito. Los factores que los profesionales de los centros educativos destacan como determinantes son el desconocimiento de las lenguas del centro, las distancias respecto al currículum escolar, el déficit de material educativo adecuado, la insuficiencia de personal docente con una formación más específica y por último, las relaciones con las familias. Gran parte de las escuelas desarrollan estrategias orientadas tanto a la adaptación curricular, tratando de adaptar el currículum a las necesidades del alumnado de origen extranjero, como a la educación compensatoria o de refuerzo tanto en el ámbito lingüístico como en el de contenidos. En el caso de las escuelas catalanas, algunas veces estas actuaciones se han visto apoyadas desde el *Departament d'Ensenyament* a través del reciente *Programa de Llengua i Cohesió Social*, en particular desde el recurso de las Aulas de Acogida.

En un sentido analítico podríamos incluir estas actuaciones dentro de dos opciones curriculares genéricas que responden a su vez a dos principios de equidad, a saber, la equidad horizontal (igualdad de trato entre iguales) y la equidad vertical (desigual trato equivalente entre desiguales) (Berne y Stiefel, 1979):

- a) La *diversificación curricular*; toma como principal elemento la atención diferenciada a la diversidad individual y trata de acomodar el currículum a las diferencias intelectuales e intereses personales.
- b) La *diferenciación compensatoria*, trata de compensar la desventaja escolar de ciertos grupos sociales y culturales con procedencias familiares, de comunidades y subculturales o culturales distintas a las del grupo dominante y a su vez predominantes en la escuela y el currículum oficial. Se entiende que este modelo se integra en esquemas de comprensividad curricular, caracterizados por poner el énfasis en los aspectos comunes a todos los individuos, tratando de evitar la separación de alumnos en vías educativas diferenciadas al ofertar unos mismos contenidos curriculares.

Por otro lado, en el análisis de la igualdad en el trato, resulta imprescindible atender cómo acceden ciertos grupos sociales y culturales a los itinerarios escolares y a las agrupaciones que se realizan en las aulas, teniendo en cuenta las estructuras de los sistemas educativos.

Dado que en este artículo estoy abordando como unidad de estudio los centros de Educación Infantil y Primaria cuyos ciclos educativos están caracterizados por la comprensividad curricular, voy a centrarme en la cuestión de las agrupaciones del alumnado de origen extranjero.

Tal y como afirmaba, la gran mayoría de los CEIP que reciben alumnos de origen extranjero realizan alguna acción orientada al currículum. A pesar de que las actuaciones son muy diversas, lo cierto es que las intervenciones sobre las pedagogías son muy marginales, por lo que prevalecen las prácticas orientadas a las adaptaciones al currículum. En los centros con una elevada presencia de alumnado de origen extranjero, se ha podido ver que la aplicación de dichas adaptabilidades suele hacerse a través de la fórmula que combina las agrupaciones flexibles dentro del aula (agrupación de los alumnos según su nivel y adaptación del contenido) con la atención del alumnado de origen extranjero fuera del aula, especialmente por lo que hace al refuerzo lingüístico y curricular. La atención individualizada es más marginal en las aulas con un grupo numeroso de alumnos extranjeros, prevaleciendo la atención grupal. Por tanto, mientras que el modelo de atención diferenciada a la diversidad se aplica a las agrupaciones flexibles dentro del aula, el modelo de compensación a la diversidad se emplea en las agrupaciones fuera del aula.

Por otro lado cabría indicar que si bien las adaptaciones curriculares son muy comunes, los planteamientos curriculares interculturales son bastantes excepcionales.

Igualdad educativa interna como objetivo final: la igualdad de resultados educativos garantizada a partir de las ayudas a la educación

Las dos dimensiones del concepto de igualdad educativa anteriores hacían referencia a la igualdad en la participación en los estudios y el trato educativo como elementos necesarios para lograr la igualdad de resultados. Entre los diferentes elementos que pueden tomarse en cuenta para el estudio de la (des)igualdad de resultados, encontramos los programas de actuación educativa dirigidos a igualar la ventaja educativa del alumnado de origen extranjero (p. ej. programas de actuación educativa de becas y ayudas, aumento de recursos económicos y personal, etc.). Conviene recordar que las ventajas educativas pasan también por el acceso a ciertos recursos educativos como son el material escolar, las actividades extraescolares o la utilización de los servicios de comedor. Esta es una cuestión esencial entre las familias extranjeras, especialmente durante las primeras etapas de asentamiento.

En el caso de Cataluña, la mayoría de las ayudas económicas dirigidas a la compra de material escolar o comedor escolar, provienen del Ministerio de Educación, del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya y de los Consejos Comarcales. En el ámbito municipal, también existen ayudas complementarias dispensadas desde las áreas de Servicios Sociales. Estas ayudas son solicitadas y tramitadas por las familias, las cuáles deben cumplir ciertos requisitos para su acceso. En el caso de las familias extranjeras algunas veces y dependiendo de la instancia administrativa que otorga la beca, deben tener una tarjeta de residencia (especialmente para la solicitud de ayudas estatales y autonómicas), por lo que se asume que aquellas familias en situación administrativa irregular no pueden tener acceso a estos recursos. De aquí que la descentralización de ciertas ayudas a los centros escolares sea una estrategia a considerar. De este modo la ayuda se destina al centro y no a familias concretas, siendo la escuela, en este caso, la destinataria de la ayuda y la encargada de su redistribución.

Un segundo obstáculo con el que cuentan las familias extranjeras tiene que ver con el calendario de solicitud de ayudas al estudio. Esto afecta a aquellas familias que inscriben a sus hijos e hijas una vez ya ha comenzado el curso escolar y que no pudieron solicitar la ayuda en el período de la convocatoria. Para estos casos, de nuevo la descentralización de las ayudas a los centros podría manifestarse como una estrategia eficaz. En este sentido existen algunas experiencias en Cataluña en las que a partir del Servei de Llengua i Cohesió Social se han creado dos convocatorias semestrales de ayuda a los centros. De este modo, la escuela puede otorgar la beca a las familias recién llegadas que así lo requieran.

Con todo, el poco margen de actuación que hasta el momento han tenido los centros ha generado que las principales acciones llevadas a cabo se hayan centrado en informar y ayudar a las familias en la gestión de las solicitudes.

Asimismo, el papel de las familias que llevan más tiempo en las escuelas en las que se incorpora el nuevo alumnado se ha manifestado como un recurso importante a partir de su labor en las Asociaciones de Madres y Padres (AMPA), aunque poco desarrollado. La labor de estas asociaciones consigue ocasionalmente combatir la dificultad del acceso a subvenciones para libros escolares (p. ej. coordinación de intercambio de libros y material escolar) así como colaborar en la realización de actividades extraescolares.

Es precisamente en el acceso a este tipo de actividades donde se detecta un tercer obstáculo en la participación educativa del alumnado de origen extranjero. La mayoría de las veces las actividades fuera del horario escolar son organizadas desde las AMPA, siendo éstas actividades de pago. Probablemente sea aquí donde más se acusa la falta de ayudas económicas complementarias, siendo la cuota el principal escollo para el acceso. Este problema, que se ha detectado en la mayoría de los centros visitados y encuestados, se manifiesta tanto en la baja participación de los alumnos de origen extranjero en las salidas escolares como en las ausencias de este alumnado en las actividades que el centro ofrece fuera del horario lectivo, así como en la demanda claramente manifestada a los servicios sociales municipales. En este sentido puede considerarse que la participación en este tipo de actividades se está configurando en la actualidad como un nuevo elemento de desigualdad educativa.

Los principales modelos de actuación en la educación del alumnado de origen extranjero: ¿modelos de diversidad cultural o de igualdad educativa?

En términos generales, las respuestas educativas dadas a las diferencias culturales existentes en las aulas, no siempre se han formulado de acuerdo a un concepto de cultura amplio y dinámico. Del mismo modo, tal y como vimos, la diferencia educativa, como cualidad subjetiva, no se define únicamente en base a los factores objetivos de diversidad cultural, sino que existen elementos y características relacionados con los aspectos educativos que operan también con una lógica propia de los procesos de

construcción de alteridades. Sintetizando los resultados expuestos hasta el momento, podría afirmarse que la construcción de la alteridad en las escuelas, en contextos con alumnado de origen extranjero, se integra dentro de un proceso caracterizado por la identificación de los factores de diversidad educativa, la valoración de dichos factores *-obstáculos para la igualdad en la educación-* y su atribución a ciertos colectivos. De este modo, se reconocen, generalmente, dos factores de diversidad educativa relevantes en la participación igualitaria en la educación del alumnado de origen extranjero: los factores lingüísticos y sociofamiliares.

Asimismo, existen diferentes paradigmas en la literatura acerca de las posibles relaciones entre diferencias culturales y procesos de discriminación que fomentan las desigualdades sociales y escolares¹⁰, aunque estos modelos no consideran otros factores de diversidad educativa distintos a los culturales.

Para poder identificar la existencia de una tipología de modelos de actuación educativa, debemos considerar que existen diferentes paradigmas que guían la acción de los centros. Con relación a los casos estudiados, los paradigmas predominantes serían el de la privación¹¹ y el de la asimilación¹². Por tanto, podemos notar el predominio de una postura adaptativa (Aguado, 1999, p. 29), a partir de la cual se presume que el centro debe suministrar los instrumentos necesarios para que los niños se adapten a la cultural escolar y a las dinámicas de la escuela. De este modo se asume que es así como los alumnos extranjeros podrán equiparar sus resultados académicos a los del resto del alumnado. Este hecho ha quedado ampliamente constatado en el trabajo de campo especialmente si consideramos que en ninguno de los centros visitados se hallaron planteamientos relacionados con la interculturalidad, la perspectiva antirracista o la identitaria y por tanto, no se halló ninguna medida específica diseñada y orientada al reconocimiento y valoración de la pluralidad cultural, más allá de actividades ocasionales relacionadas con elementos folclóricos de las culturas de origen.

Por consiguiente, siguiendo a Aguado (1999)¹³, los principales enfoques y paradigmas de atención a las diferencias culturales y las desigualdades sociales en las escuelas pueden agruparse en tres grandes modelos que explican y legitiman las desigualdades educativas. En primer lugar están los Modelos del Déficit, que fueron caracte-

¹⁰ Véase Banks (1986); Lynch (1986), Gibson (1976)

¹¹ Este paradigma tiene como objetivo compensar deficiencias genéticas o ambientales (Aguado, 1999)

¹² Su objetivo es la asimilación a las metas del grupo mayoritario (Aguado, 1999)

¹³ Existen numerosas clasificaciones de los modelos de atención a la educación de las minorías étnicas. Véase Banks (1981, 1986), Lynch (1986, 1992), Mitchel et al. (1996). El trabajo de Aguado tiene la virtud de clasificarlas en función a los dos ejes de interés en mi investigación: el trato de la igualdad educativa y de la diversidad.

rísticos de la política educativa de Estados Unidos durante los años sesenta. A partir de este modelo se desarrollaron numerosos programas de actuación educativa contra la pobreza y la marginación que fueron aplicados también y de la misma forma al fracaso escolar e inadaptación de grupos culturalmente minorizados. En una primera fase se concebía que los principales obstáculos estaban relacionados con el sistema escolar, por lo que las políticas educativas se centraron en la provisión y acceso a la educación obligatoria y a ciclos superiores. De este modo, se obvió toda diversidad cultural, relacionándola con supuestos de déficit genético o ambiental (Aguado, 1999), dando lugar a las teorías de la privación cultural e inferioridad genética.

Más tarde aparecieron los Modelos Diferenciales o Adaptativos desde donde se consideraban las diferencias entre grupos culturales como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo. Desde esta perspectiva adquirió gran importancia el capital cultural del medio familiar/comunitario del alumno para facilitar su acceso a los recursos socioeducativos y superar su situación de marginalización social. Se consideraba así las distancias que se producen entre el conocimiento de las escuelas (más cercano a las clases medias y blancas) y el conocimiento de la vida cotidiana y el entorno familiar de los niños, que favorecía más a unos grupos culturales y sociales que a otros. Muchos de los proyectos derivados de este modelo consistían -y consisten aún- en adscribir a los niños a programas de actuación educativa para alumnos con problemas o necesidades educativas especiales, sin considerar las diferencias culturales en el desarrollo y adquisición de conocimiento. Es decir, sin tomar en cuenta las posibles diferencias en los procesos cognitivos y las preferencias en los estilos de procesamiento de la información.

Por último, estarían los Modelos educativos Compensatorios de la Desventaja, cuyo objetivo es promocionar, ya que conciben el progreso educativo como un ascenso de niveles inferiores a superiores. Estas acciones son efectivas cuando se relacionan con medidas propias del enfoque intercultural o antirracista y con implicaciones que vayan más allá de la escuela (Aguado, 1999). Dicho planteamiento converge con el principio de diferenciación compensatoria al que aludí en un apartado anterior.

Con todo, tanto la literatura como las actuaciones analizadas rara vez consideran el hecho de que existen otros factores de diversidad que inciden en la experiencia escolar de todos los niños y niñas. Aunque los agentes educativos tiendan a prevalecer unos sobre otros cuando se trata de alumnado de origen extranjero. Atendiendo a los elementos de diversidad educativa que me han interesado estudiar, he destacado cómo cada modelo enfatiza uno o varios factores de diversidad, lo que a su vez da lugar a distintos programas de actuación educativa.

CUADRO III. Principales modelos utilizados para explicar las diferencias-desigualdades educativas en función de las características culturales y sociales

	Modelos del Déficit	Modelos Diferenciales Adaptativos	Modelos Compensatorios
-Factor de diversidad educativa de las minorías o alumnado de origen extranjero -Obstáculos para la igualdad educativa	FACTOR SOCIAL DE LA DIVERSIDAD -Pobreza y marginación -Inadaptación	FACTOR CULTURAL DE LA DIVERSIDAD -Inadaptación y falta de comprensión del mundo de los grupos culturales minoritarios/minorizados. FACTOR CURRICULAR DE DIVERSIDAD -Distancia entre el conocimiento escolar y el entorno familiar y comunitario de los grupos minoritarios/minorizados. FACTOR SOCIOFAMILIAR DE DIVERSIDAD -Desigual capital familiar/comunitario.	FACTOR SOCIAL DE DIVERSIDAD -Grupos de alto riesgo (minorías o grupos socioeconómicos marginales)
-Programas de actuación educativa para la diversidad e igualdad en el acceso, trato y resultados	-Programas de actuación educativa contra la pobreza (becas, ayudas, etc.)	-Programas de actuación educativa para niños con problemas o con necesidades educativas especiales (p. ej. Aules d'Acollida).	-Agrupamientos por niveles de capacidad, refuerzo selectivo, tutoría personalizada, apoyo complementario, clases de recuperación, especialistas externos, etc.

Realizado el análisis de los programas de actuación de los centros estudiados bajo el marco de estos modelos, podría afirmarse que predominan los modelos diferenciales adaptativos y los compensatorios, muchas veces dados de forma simultánea en un mismo centro.

Consideraciones finales

A la luz de los resultados expuestos a lo largo de estas páginas se puede concluir que el debate en torno a la educación del alumnado de origen extranjero corre por unos derroteros distintos al de la realidad escolar. Mientras que la reflexión teórica en España se sitúa en un estadio similar al de países con una tradición inmigratoria más amplia, la realidad de los centros se encuentra en lo que podríamos denominar la primera fase de los planteamientos interculturales, multiculturales o antirracistas, donde la preocupación primordial es la abolición de los obstáculos educativos con los que se encuentran los grupos étnicos minorizados. Lo sugestivo, a partir de ahora, será observar hacia donde se encaminarán las actuaciones de los centros catalanes, estudiando si se logra superar la centralidad de la cuestión de la igualdad educativa y se introduce en la práctica los aspectos relacionados con la diversidad cultural.

Por otro lado, si efectivamente, tal y como parecen indicar los resultados de la investigación, en los centros educativos de educación infantil y primaria predominan los modelos de actuación adaptativos y compensatorios, resulta necesario plantearse el interrogante acerca de los efectos que podrían desprenderse de la preeminencia de estos modelos. Muy probablemente, el primero a destacar y sobre el que cabría preocuparse, es que la insistencia de estos programas en adaptar y compensar la desigualdad puede obviar la necesidad de cuestionar la propia existencia de las desigualdades y acabar por legitimarlas de alguna manera. En segundo lugar, deberíamos mantenernos lo suficientemente alerta como para detectar si en el futuro el énfasis en los obstáculos para la igualdad educativa puede afianzar las dinámicas detectadas de invisibilización y desvalorización de la diversidad educativa que aporta el alumnado de origen extranjero a nuestras aulas.

Referencias bibliográficas

- ALCALDE, R. (2005). *La diversidad educativa del alumnado de origen extranjero y el tratamiento de la diferencia en los centros educativos: ¿modelos de actuación orientados a la diversidad cultural o a la igualdad educativa?* Memoria de Doctorado. Programa de Doctorado del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Directora: Carlota Solé i Puig.
- AGUADO, T. (et al.) (1999). *Diversidad cultural e Igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE.
- AJA, E. (1999). *La immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- ALEGRE, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- APPELBAUM, P. (2002). *Multicultural and Diversity Education. A Reference Book*. California: ABC Clio.
- BANKS, J. A. (1981). *Multicultural Education. Theory and Practices*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- (1986). *Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals*. En J. A. BANKS & J. LYNCH (eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt Education. Cap. 1.

- BERNE, R. Y STIEFEL, L. (1979). The Equity of School Finance Systems Over Time: The Value Judgments Inherent in Evaluation. *Educational Administration Quarterly*, 15. Spring, 18-29.
- CALERO, X. Y BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público educativo. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GARRETA, F. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GARRETA, J., TERRÉN, J. Y ALCALDE, R. (2005). *El desarrollo de la educación intercultural en Cataluña y Galicia*. En A. IZQUIERDO Y C. SOLÉ (et al.), *Integraciones diferenciadas. Las nuevas migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*. Barcelona: Anthropos. Cap. XVIII, 300-313.
- GIBSON, M.A. (1976). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, 7, 4, 7-18
- HUSÉN, T. (1973). *Origen social y educación. Perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. Madrid: Instituto de Desarrollo Económico.
- HUSEN, T., TUIJNMAN, A. Y HALLS, W. D. (1992). *The Educational of Linguistic, Cultural, and Immigrant Minorities in Europe*. En *Schooling in Modern European Society*. Oxford, New York, Tokyo: Pergamon Press. Cap. 7, 185-219.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000). *Pedagogía Diferencial*. Madrid: UNED
- LYNCH, J. (1986). *Multicultural Education: Principles and Practice*. London, Boston, Henley, Routledge and Kegan Paul.
- LYNCH, J., MODGIL, C. Y MODGIL, S. (eds.) (1992). *Cultural Diversity and the Schools*. Vol. I. London-Washington DC: The Falmer Press.
- MARCHESI, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Ibero-americana de educación*, 23.
- MITCHELL, B., SALSURY, M. Y ROBERT, E. (1996). *Multicultural Education. An International Guide to Research, Policies, and Programs*. West Port: Greenwood Press.
- SAMPER, S., MORENO, R. Y ALCALDE, R. (2006). *Polítiques locals d'integració a la província de Barcelona. Actuacions dels serveis municipals davants de les demandes de la població estrangera*. Barcelona: ICPS-CIL Diputació de Barcelona.
<http://www.diba.es/innovacio/fitxers/recerca.pdf>
- SOLÉ, C. Y ALCALDE, R. (2004). Exclusión social y educación multicultural de la inmigración. En *La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad*. Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia, 13-16 de septiembre de 2004. Valencia: Guada Impresores, SL 742-757

Dirección de contacto: Rosalina Alcalde Campos. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Sociología. Edificio B. 08193 Bellaterra (Cedanyola del Vallés), Cataluña, España. E-mail: Rosalina.Alcalde@uab.cat

La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad

School Administration and Leadership: Acceptance, Conflict and Quality

Isabel Cantón Mayo y Ana Rosa Arias Gago

Universidad de León. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. León, España

Resumen

La pretensión final de este trabajo es la de diseccionar las tareas directivas a través de la percepción que los directores tienen de sus acciones y de la visión del profesorado de dicha actividad mediante la incidencia en la calidad, en el conflicto y en la aceptación de las tareas. La investigación es de tipo *ex-post-facto*, aunque con una selección de valores para estimar las relaciones entre las variables; para ello se analiza la información con fines exploratorios con el método descriptivo-interpretativo. Esta opción metodológica permite estudiar a la persona por su capacidad y respuesta a determinadas situaciones, formando parte de un todo integrado a una realidad holística, global y polifacética, tangible e intangible, dinámica y en continuo cambio.

Entre estas líneas, el liderazgo debemos emplazarlo en la concepción de gestor eficiente (papel de *liderazgo profesional*), identificable con la posición formal ocupada por una persona (dirección), y en cuanto al ámbito moral, es la expresión de una organización dinámica y comunitaria (*liderazgo emocional*) de ámbito social-educativo (*liderazgo pedagógico*), todo ello desde una triple valoración, asumiendo sus tareas desde la vertiente de aceptación, la de conflicto y la de calidad; es el director de una escuela que aprende con visión de futuro, ejerciendo una dirección humanista. Ante este último supuesto, dirigimos nuestra vista hacia una dirección humanista que tenga en cuenta la calidad de las personas, obviando la aferrada idea asociativa de calidad-producto: *no hay calidad institucional ni profesional sin calidad personal*.

Palabras clave: liderazgo, liderazgo profesional, liderazgo emocional, liderazgo pedagógico, dirección, conflicto, calidad.

Abstract

The final objective of this article is to describe the directive tasks taking into account the opinion that head teachers have as regards their actions and teachers' point of view of such activity through the influence on quality, conflicts and the acceptance of the corresponding tasks. The type of research carried out is an ex-post-facto one, although taking into consideration a set of values to estimate the relationships among the variables. For this reason, the information with exploratory aims using the descriptive-interpretive method is analysed. This kind of method allows the study of the person concerning his/her capacity and response to certain situations, since he/she is considered as being part of an all integrated to a holistic, global and versatile, tangible and intangible reality, dynamic and in continuous change.

As stated in this paper, leadership should be considered from the point of view of an efficient agent (*professional leadership*), identifiable with the formal position occupied by a person (school administration). Taking into account the moral environment, it is the expression of a dynamic and community organization (*emotional leadership*) of a social-educational type (*pedagogical leadership*), all of this considered from a triple valuation, assuming his/her tasks from the acceptance, the conflict, and the quality represented by the functions. Thus, he/she may say to be the head teacher of a school that learns with a vision on future, exerting a humanist administration. As regards the latter, our view is directed towards a humanist guidance which takes into account the quality of people and avoids the associative idea of quality-product: *There is not institutional neither professional quality without personal quality.*

Key Words: leadership, professional leadership, emotional leadership, pedagogical leadership, school administration, conflict, quality.

Justificación

El desarrollo de la dirección, el liderazgo y la calidad se constituyen como referentes básicos en las organizaciones traspasando lo que podría considerarse un mero asunto de investigación y desarrollo tecnológico de las organizaciones. La sociedad del conocimiento exige organizaciones flexibles, innovadoras y versátiles que se consiguen fundamentalmente por influencia en la dirección de las mismas.

En este marco, y buscando una educación para las competencias según el informe PISA (2001, 2003) y el proyecto *Tuning*, hemos realizado una investigación sobre los desarrollos y aplicaciones de la dirección que favorecen y refuerzan tanto a organiza-

ciones como a las personas para elegir e incluso construir sus propias aplicaciones directivas en función de la demanda y del contexto.

Al aglutinar en la investigación los tres temas de dirección, liderazgo y calidad se pretende conseguir una integración real de los mismos y un avance en su comprensión y desarrollo. Los líderes son la expresión de la ética del trabajo y sirven como ejemplo de los valores más apreciados en nuestra sociedad, desempeñando un papel importante en la creación de estados positivos de ánimo, a la vez que sirven como símbolo de la cohesión moral de la sociedad. Los directores escolares se han movido en el ámbito de la gestión administrativa, buscando la eficacia y la eficiencia; la aparición de la mejora y calidad como paradigma emergente, ha justificado la necesidad de aplicar a ambas dimensiones la nueva y exigente presencia de calidad en las organizaciones.

Los datos del Consejo Escolar de Estado muestran que los propios directivos, y el profesorado en general, sienten rechazo a asumir la función de liderazgo en educación. El director es un factor determinante de la calidad educativa, tanto en su perfil técnico, como en su rol de líder institucional tal y como se desprende de los estudios sobre Calidad y Eficacia. Los argumentos que justifican esta posición privilegiada se pueden sistematizar en tres bloques (Álvarez, 1998, p. 81-82):

- *Razones de tipo psicológico*: necesidad del líder que armonice los objetivos institucionales y los intereses personales de los miembros del grupo, para evitar la desestructuración del colectivo y la amenaza de la calidad deseada.
- *Razones de tipo sociológico*: ningún grupo humano funciona eficazmente sin algún tipo de liderazgo, ya provenga del espacio formal (liderazgo institucional), o del espacio informal (liderazgo ocasional).
- *Razones de tipo profesional*: nueva concepción del liderazgo educativo, enfocado a la gestión de la calidad en función de la satisfacción del usuario y de las relaciones humanas.

A los anteriormente citados por Álvarez, consideramos oportuno añadir un cuarto bloque:

- *Razones de tipo pedagógico*: tiene fácil acceso a la información que llega al centro, la cual deberá poner al alcance del resto del personal.

Entre las líneas para situar el liderazgo, debemos emplazarlo entre la concepción de gestor eficiente (rol de liderazgo profesional), identificable con la posición formal

ocupada por una persona (dirección), y en cuanto al ámbito moral, es la expresión de una organización dinámica y comunitaria (liderazgo moral o funcional) de ámbito social-educativo (liderazgo pedagógico). Todo ello desde una triple valoración, asumiendo sus tareas desde la vertiente de aceptación, la de conflicto, y como no, la de calidad que las funciones directivas desempeñan.

La pertinencia del tema objeto de investigación se ve confirmada desde diversas circunstancias, siendo el origen, desde el ámbito legislativo en materia de gestión de centros educativos, las aportaciones de la LOPEGCE (1995), que no consiguieron solventar las dificultades presentes en el liderazgo directivo, ya que la concepción colegiada no termina de convencer a la comunidad educativa (Marchesi, 2000).

El MECD lleva varios años tratando de introducir mejoras en la gestión de los centros educativos, promoviendo propuestas desde el año 1997 en torno a los Planes de Mejora asentados en el Modelo Europeo de Calidad, estando el rol del liderazgo directivo claramente especificado, ofertando a los equipos directivos que orienten, en base a planteamientos de calidad, sus estrategias de intervención (MEC, 2001).

Siendo diversos los estudios que han señalado que la gestión pedagógica del equipo directivo, en su vertiente de líderes del centro, es una de las características de una escuela exitosa y de calidad (Ezpeleta, 1992; Herrera y López, 1996; Lorenzo Delgado, 1997; Lorenzo et al. (2002); Mañu, 1999; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Alvaríño, Arzola et al., 2000).

Breve revisión teórica

A pesar del rechazo que a veces manifiestan los propios directivos y el profesorado en general a asumir el rol del liderazgo en la educación, casi toda la literatura sobre el tema subraya la importancia que el ejercicio de un cierto liderazgo institucional tiene para la calidad de la educación (Fullan, 1991; Martín-Moreno, 1996; Lorenzo, 1996, 1997, 2000; Reynolds, 1997; Gento, 2001; Álvarez, 2002); en este sentido López Rupérez (1994:50) afirma: *la gestión de la calidad total reposa sobre lo que desde una perspectiva jerárquica constituye su vértice superior; esto es, la dirección.*

Se confirma que el director, tanto en su perfil profesional como técnico, experto tanto en organización, como en su rol de líder institucional, es un factor determinante

de la calidad educativa. Así lo hace saber Muñoz-Repiso y col. (1995), con la aseveración de que quien busque la calidad en educación, debe asegurarse la presencia de líderes potenciales, y de igual modo, debe crear las condiciones para que surjan de las propias comunidades educativas. Lorenzo Delgado (1997), en un estudio analítico de seis modelos de Gestión de Calidad, aparece el liderazgo como un componente universal de la organización, como un “*denominador común*” a todos ellos, caracterizándose como el fundamento, el agente impulsor y el iniciador de cualquier otro proceso con tendencia a la calidad de la organización.

El papel del liderazgo en las organizaciones, ha ido acrecentándose a medida que iban apareciendo en el panorama científico y académico nuevas propuestas y teorías organizativas. En las últimas décadas han aparecido dos grandes corrientes vinculadas al cambio, que han pretendido promover innovaciones y mejoras en los centros educativos aportando evidencias sobre los factores que inciden positivamente en la educación.

La nueva concepción de liderazgo educativo, y la que nosotros proponemos, rompe con la relación jerárquica y vertical de modelos y culturas organizativas anteriores; las relaciones entre líderes y profesores se convierten en ascendentes, descendentes y laterales, todo ello debido al énfasis en la cultura colaborativa y en los movimientos de calidad que están siendo llevados a cabo en el ámbito escolar.

TABLA I.

Movimiento	Lema	Metas del cambio	Liderazgo
1. Escuelas eficaces (1975-85)	Hacer más de lo mismo.	Conseguir mejores resultados en lo que ya se hace, sobre todo académicos.	Liderazgo instructivo fuerte, capaz de articular una visión conjunta.
2. Mejora de la escuela (1980-90)	Hacer lo mismo, pero de modo conjunto mejor.	Mejora a nivel organizativo de centro como totalidad.	Líder como dinamizador y promotor del cambio organizativo.
3. Mejora de la eficacia escolar (Murillo, 2005)	Dónde ir y cómo ir.	Mejorar procesos y productos, resultados y aspectos organizativos.	Liderazgo facilitador, transformacional, persuasivo y distribuido.
4. Reestructuración escolar (1987-Hoy)	Crear roles y estructuras que promuevan la mejora que deseamos.	Rediseñar los centros escolares de modo que hagan posible la mejora.	Liderazgo transformacional, moral y cultural.

Fuente: Elaboración propia a partir de Bolívar (1997).

En Cantón (2004a), recogemos como propuesta concreta para la dirección de calidad en centros educativos el *liderazgo de la dirección*, concretado en un líder democrático, participativo y descentralizador en la toma de decisiones, posibilitador, animador y comprometido con el cambio.

El problema objeto de estudio y los objetivos

Nuestra pretensión se basa en el interés creciente por la dirección escolar y el liderazgo, no sólo como elementos facilitadores de la calidad del sistema, sino como responsables activos del sistema, para lograr la diferenciación adaptada de su proyecto a las condiciones de su desarrollo, y para satisfacer a los usuarios apoyados en la imagen de calidad que proyectan (Cantón, 2004). Se aborda la dirección escolar desde el punto de vista del liderazgo acotado en dimensiones como la calidad y los conflictos de las tareas directivas y únicamente en la persona del Director y no de otros cargos directivos.

Objetivo general

Describir, conocer y explorar la relación entre las tareas directivas, de liderazgo y gestión de los centros y determinar cuáles influyen en la calidad de los mismos desde la perspectiva de profesores y directores.

Objetivos específicos

- Identificar los indicadores de liderazgo, de gestión directiva y calidad en los directores de los centros educativos no universitarios.
- Reconocer y analizar las tareas, funciones y obligaciones reales de diferentes directores y líderes de centros educativos a partir de la recogida de su opinión personal a través de diferentes instrumentos de corte cuantitativo y cualitativo.
- Conocer el grado de aceptación, conflicto y calidad que las tareas funciones y obligaciones suponen para los directores en ejercicio.
- Clasificar y categorizar la información relacionada con la aceptación, conflicto y calidad de las tareas y funciones directivas y de liderazgo de los directores de centros educativos.
- Contrastar el grado de esa aceptación, conflicto y calidad de las tareas directivas entre profesores y directores; entre dirigidos y directores.
- Identificar y describir la calidad que los distintos procesos de calidad e innovación educativa adquieren dentro del sistema educativo para la mejora de éste, y en particular dentro del rol de la dirección.

- Indagar en las relaciones existentes, entre los ámbitos de aceptación, conflicto y calidad, de las apreciaciones en las tareas de dirección y liderazgo de los agentes educativos.

Metodología de la investigación

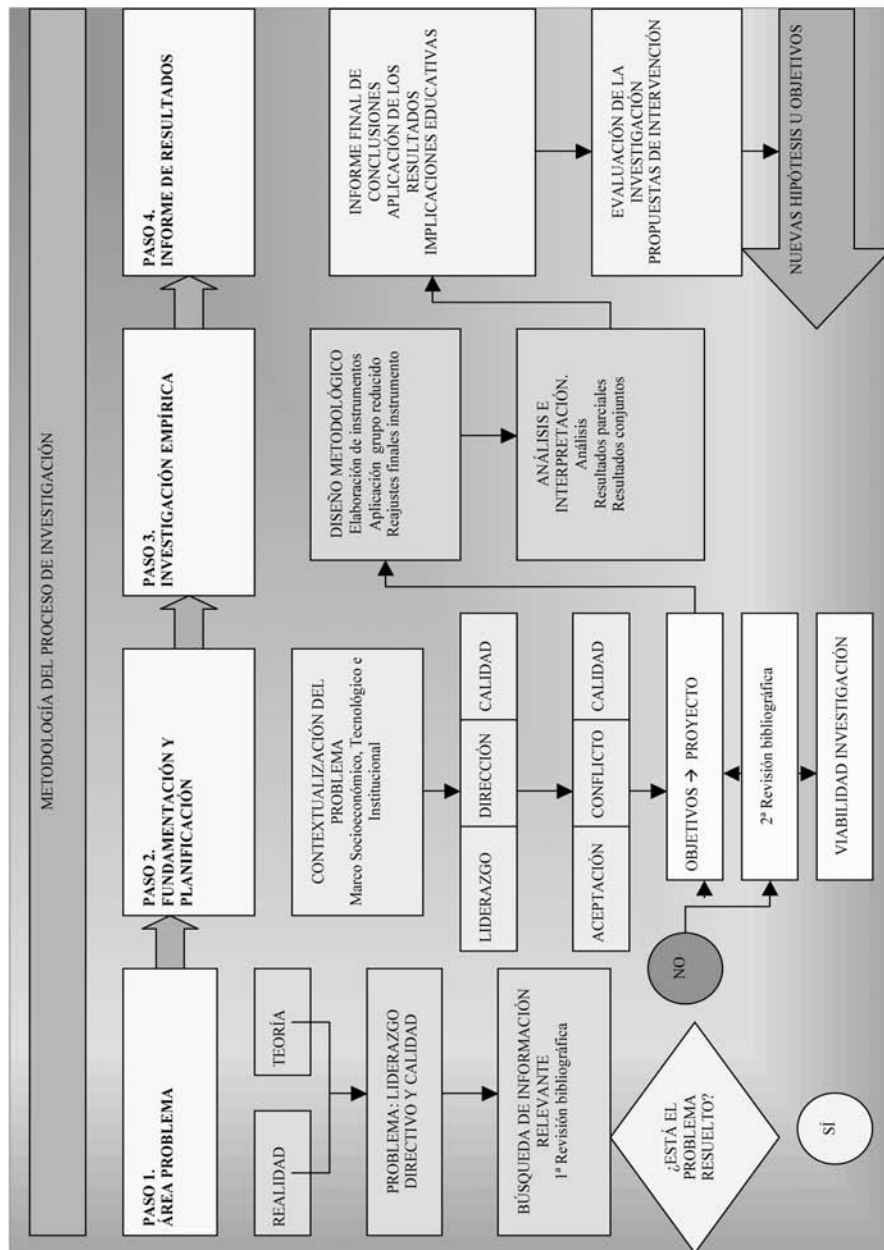
Nuestra opción por la metodología cualitativa-interpretativa se basa en la profundización de algunos de los fundamentos del modelo. Siguiendo a Kuhn, el mundo es transformado desde el punto de vista cualitativo; las aportaciones del modelo cualitativo-interpretativo nos permiten estudiar al hombre por su capacidad y respuesta a determinadas situaciones, formando parte de un todo integrado a una realidad holística, global y polifacética, tangible e intangible, dinámica y en continuo cambio (Pérez Serrano, 1990).

La finalidad que perseguimos con nuestro estudio es comprender las tareas directivas, relacionar esas tareas con la mayor o menor calidad en los centros educativos y saber cuáles generan aceptación o conflicto. La investigación se inscribe en las llamadas *ex-post-facto*, ya que describimos una situación que ya nos viene dada, aunque seleccionaremos valores para estimar las relaciones entre las variables.

El objeto de estudio es, pues únicamente la figura del Director. No se abordan otros cargos directivos por la imposibilidad de profundizar con esta extensión en las características peculiares del Jefe de Estudios, Secretario y en su caso, Vicedirección. Además se aborda la dirección escolar desde el punto de vista del liderazgo acotado únicamente en tres dimensiones como son la calidad, la aceptación y el conflicto de las tareas directivas únicamente en la persona del Director.

El diseño de la investigación es el siguiente:

FIGURA I. Diseño de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos más utilizados en la recogida de datos cualitativos son: el cuestionario o encuesta, la entrevista, los grupos de discusión, la observación, grabaciones, documentos oficiales, análisis de contenido, etc.

En nuestro caso seleccionamos tres de estos instrumentos por su idoneidad para la obtención de los datos necesarios en la investigación de la incidencia de la dirección en la calidad del centro.

- Cuestionario a directores: aceptación, conflicto, calidad
- Cuestionario a profesores: aceptación, conflicto, calidad
- Entrevistas semi-dirigidas a directores

El cuestionario

Tras revisar algunos de los instrumentos elaborados al efecto y al comprobar que ninguno se ajustaba a nuestros objetivos, tuvimos que afrontar la idea de elaborar nuestro propio instrumento. Para ello revisamos la bibliografía relativa a las características de la construcción de instrumentos como el cuestionario y encuesta, por una parte, y al liderazgo y calidad en educación por otra; a partir de las cuales se extrajeron una serie de tópicos que fueron ordenados en torno a dos grandes dimensiones: *Indicador de calidad respecto de los agentes y procesos de la organización* e *Indicador de calidad respecto de los resultados*, en consonancia con los parámetros establecidos en el Modelo EFQM, Agentes facilitadores y Resultados. Dentro de cada apartado existen las categorías que pueden verse en el cuadro adjunto y el cuestionario en su totalidad lo presentamos como anexo.

Elaboramos pues, dos cuestionarios, uno para directores y otro para profesores; ambos muestran gran parecido en cuanto a contenido, ya que se perseguían objetivos comunes, aunque varían en la formulación de los ítems, presentándolos en tercera persona para los profesores y en primera para los directores. La formulación definitiva de cada uno de los ítems ha sido resultado de un proceso de depuración (previa validación por tres niveles de expertos de un total de 174 enunciados), quedando reducido el número a 74 en el estudio que podemos denominar prueba piloto, para finalmente, y tras una segunda criba, quedar el número de cuestiones reducidas a 60, sobre los cuales se debe pronunciar diferentes valoraciones en relación a la aceptación, conflicto y calidad de los ítems referidos.

TABLA II. Dimensiones del cuestionario

DIMENSIÓN I.- Indicador de calidad respecto de los agentes y procesos de la organización:	Liderazgo participativo.
	Colaboración con familias, alumnos y organizaciones externas.
	Procesos claves, identificación y gestión.
	Procesos de formación e información.
	Innovación y mejora.
	Cultura.
DIMENSIÓN II.- Indicador de calidad respecto de los resultados:	Evaluación Interna.
	Liderazgo pedagógico: carácter académico (procesos de E/A).
	Carácter educativo (socialización y formación ética, moral y cívica).
	Carácter profesional (Satisfacción personal, profesional y de expectativas de los usuarios).
	Impacto.

La valoración se realiza haciendo referencia a tres aspectos: aceptación, conflicto y calidad. El último de ellos, nos puede revelar el modelo implícito dominante de liderazgo, mientras que las dos primeras muestran la coherencia de la práctica con ese modelo:

- **Aceptación:** entendida como el grado en que dicha actividad forma parte del ejercicio real de la función directiva y es admitida en la práctica. Buscamos acceder a una estimación subjetiva; el desfase o coincidencia entre la apreciación de calidad y la aceptación declarada nos dará un indicador de que los directores hacen o no lo que realmente creen que les corresponde hacer desde el puesto que desempeñan (Gimeno, 1995).
- **Conflicto:** provocado por la práctica de las diferentes actividades. No cabe duda de la conflictividad manifiesta que por naturaleza representa el puesto directivo (Estruch, 2002; López, 2003 y MEC, 2005), y el análisis de este indicador nos puede informar acerca de la falta de atractivo que puede tener la función directiva o el desgaste personal de quien la ejerce.
- **Calidad:** valoración del ítem en relación con el buen funcionamiento del centro en sus parámetros curriculares y organizativos. Pretendemos que se evalúe el significado de los ítems en tanto que los crean implicados con sus particulares modos de entender la calidad de la enseñanza desde su definición institucional en el centro. Se pretende obtener el perfil ideal de la dirección de centro que tienen los profesores y directores, con su consecuente repercusión en la organización de la institución.

Los cuestionarios fueron numerados, depurados y los datos preparados para un tratamiento con el programa SPSS; dado el carácter específico de la estructura de

nuestro cuestionario, debido a que los informantes pertenecen a dos grupos diferenciados, y la triple dimensión en las apreciaciones de cada ítem, realizándose las valoraciones a tres niveles (aceptación, conflicto y calidad), los datos relativos a la fiabilidad los presentamos en los sucesivos cuadros:

TABLA III. Fiabilidad cuestionario directores

FIABILIDAD CUESTIONARIO DIRECTORES			
	SPEARMAN-BROWN	GUTTMAN	ALFA
ACEPTACIÓN	.8474	.8183	.8855
CONFLICTO	.9859	.9646	.9866
CALIDAD	.7948	.7940	.8776

TABLA IV. Fiabilidad cuestionario profesores

FIABILIDAD CUESTIONARIO PROFESORES			
	SPEARMAN-BROWN	GUTTMAN	ALFA
ACEPTACIÓN	.9519	.9294	.9642
CONFLICTO	.9591	.9325	.9849
CALIDAD	.9282	.8992	.9626

Consideramos que en las distintas escalas la fiabilidad obtenida representa un alto grado de la misma, siendo la media de los coeficientes 0.9, con lo cual queda patente la coherencia o constancia existente en las respuestas de los sujetos a los distintos bloques de contenidos.

El cuestionario se caracterizaba por tener la forma de una escala de Likert compleja con tres elementos para rellenar en cada ítem, teniendo como título de cada apartado las pertinentes categorías. Ejemplo:

TABLA V. Ejemplo de la caracterización y estructura del cuestionario

COLABORACIÓN CON FAMILIAS, ALUMNOS Y ORGANIZACIONES EXTERNAS			
	Aceptación	Conflicto	Calidad
1. He establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos,... de fuera de la institución escolar			
2. Mantengo una relación adecuada con el consejo escolar y con la administración educativa			
3. Soy accesible a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar			
4. Implico a las familias en la vida escolar para que colaboren con el profesorado en la educación de sus hijos			

Estrategia cualitativa de contraste: la entrevista

El segundo de los instrumentos, la entrevista, se inscribe con la pretensión de realizar un estudio más exhaustivo de las percepciones y atribuciones que puedan hacer los directores de la dirección, sus implicaciones, sus tareas requeridas, las necesidades de formación, los canales de comunicación, las incidencias en programas de innovación y calidad educativa que de ello se desprenda.

El estudio lo hemos centrado en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, colegios de Infantil, Primaria e Institutos de Educación Secundaria, tanto públicos como privados, mediante los datos obtenidos de la página del Ministerio de Educación.

El enfoque es abierto-cerrado y no directivo, incluyendo una indicación inicial sobre la naturaleza del enfoque que se utilizó; veamos mediante esta tabla la relación existente entre las preguntas realizadas en la entrevista y los bloques del cuestionario.

TABLA VI. Relación de cuestiones de la entrevista

Nº	PREGUNTA	BLOQUES
1	¿Cómo accedió a la dirección del centro? ¿Cuál fue la principal motivación para acceder al cargo?	Contexto. MODO DE ACCESO AL CARGO
2	¿Cree que es necesario presentar un programa de dirección para lograr el buen funcionamiento del centro? ¿Qué incluiría en el mismo? ¿Trabajaría en proyectos de innovación y mejora educativa?	IMPACTO INNOVACIÓN Y MEJORA
3	¿Promueve alguna forma de trabajo al profesorado para afrontar los proyectos Institucionales o nuevas tareas sobrevenidas?	LIDERAZGO PARTICIPATIVO Y PEDAGÓGICO
4	¿Cómo se produce la comunicación de ideas, proyectos,... en el centro? Y fuera del centro, ¿ha establecido alguna red de relaciones con padres, organismos...?	COLABORACIÓN CON FAMILIAS, ALUMNOS, ORGANIZACIONES EXTERNAS PROCESOS DE FORMACIÓN E INFORMACIÓN
5	¿Cómo opera ante la gestión de recursos (funcionales, tecnológicos y/o materiales), y los procesos de formación para el profesorado?	PROCESOS DE FORMACIÓN E INFORMACIÓN PROCESOS CLAVES, GESTIÓN E IDENTIFICACIÓN
6	Ante temas controvertidos en el centro, ¿cómo afronta los conflictos?	CULTURA
7	¿Considera su profesión como estresante?, en caso positivo, ¿a qué factores atribuye ese estrés? ¿Cómo logra dominar el estrés que conlleva su cargo?	LIDER PEDAGÓGICO carácter profesional
8	¿Cuál es el balance en su tiempo de mandato? ¿Qué es lo mejor de ser director? ¿Y lo peor? Realice una valoración personal de la dirección de su centro.	VALORACIÓN FINAL

Para el análisis de la información, se transcribieron las entrevistas realizadas, para finalmente utilizar un método estadístico de tabulación cruzada y un análisis de cluster para su interpretación.

Resultados

Integrando los datos de los cuestionarios y las entrevistas se realizaron las pertinentes gráficas que nos mostraban por categorías los resultados de los tres aspectos evaluados: aceptación, calidad y conflicto en las tareas directivas, a través del análisis de los estadísticos descriptivos, así como del tratamiento mediante análisis factorial.

Se realizaron los análisis descriptivos y los de contenido con el programa SPSS. Un ejemplo para una de las categorías es la que sigue:

La cuestión más aceptada se identifica con *El director comparte y delega tareas con otros miembros del claustro*, 3,30 de media y un 82,2% de valores positivos, afianzando la figura del liderazgo distribuido.

FIGURA I. Aceptación del indicador liderazgo directivo -profesores

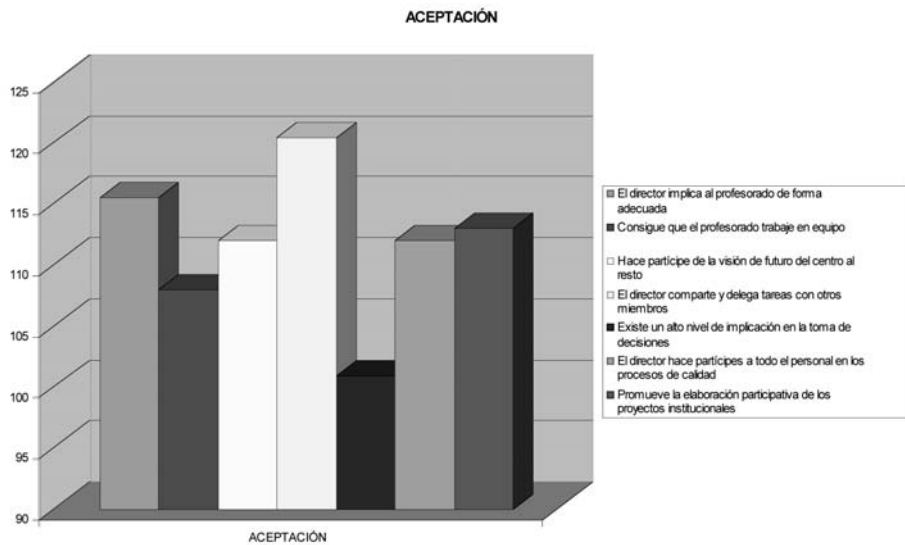
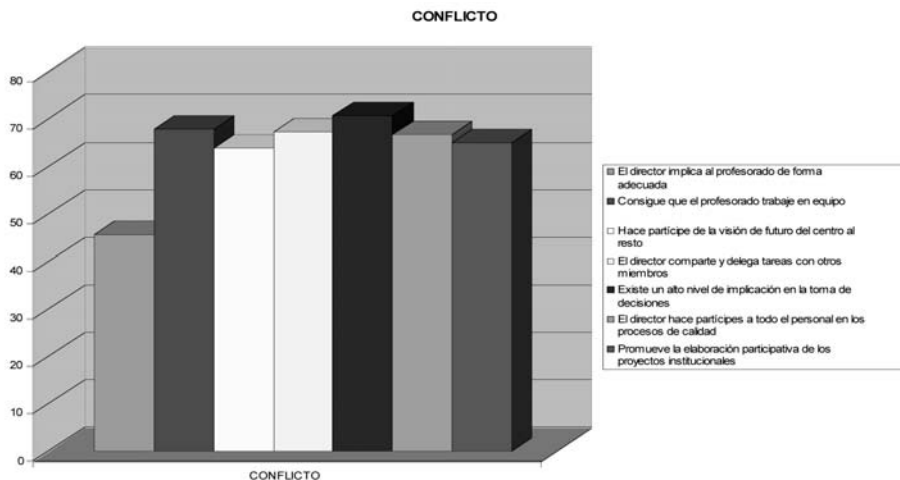


FIGURA II. Conflicto del indicador liderazgo participativo

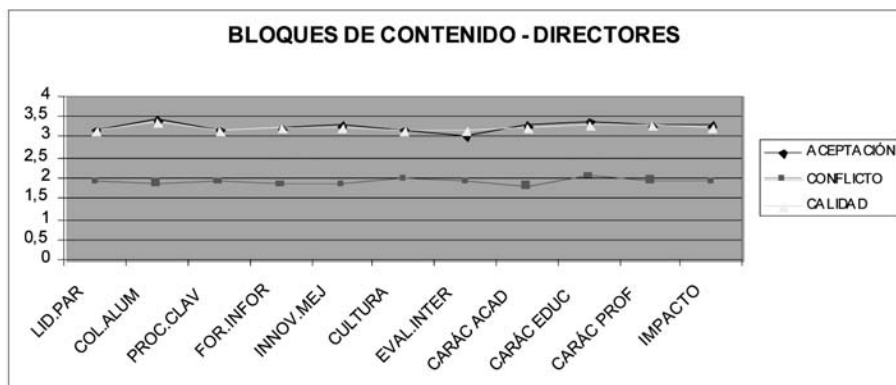


Al igual que en el análisis de los directores, los valores perdidos se incrementan en este criterio; en general, el indicador en su práctica no parece provocar conflicto, ya que la moda resultante en todas las cuestiones es igual a 1.

Dos ítems, percibidos más conflictivos, presentan medias de valor 2; el de mayor conflictividad ha sido visto también como el menos aceptado *Existe un alto nivel de implicación en la toma de decisiones del centro*, ofreciendo una media de 2,13 y un porcentaje de 14,7% de valores perdidos. El 37% afirma estar de acuerdo con la conflictividad del ítem. Una segunda cuestión, de media 2,04 : *El director implica al profesorado de una forma adecuada cuando hay que resolver problemas que le atañen*, relacionado con el anterior y con un porcentaje del 36,7% de apreciaciones de conflicto.

El resto de ítems limitan sus medias cerca del valor 2, siendo el menos conflictivo, y por lo tanto, el más alejado de este valor *Hace partícipe de la visión de futuro del centro al resto de la comunidad educativa*, 1,87 de media y 68,6% de valoraciones contrarias; cercano a estos valores hallamos la elaboración participativa de proyectos (1,91 y 67,6% de percepciones no conflictivas). Todo el análisis fue realizado siguiendo los parámetros anteriores, pero la falta de espacio hace que únicamente lo ejemplifiquemos en una categoría. El resumen final lo presenta la gráfica siguiente:

FIGURA III. Resumen de resultados



La proximidad de las líneas de aceptación y calidad en las tareas directivas nos muestra una cierta identificación de ambas. El conflicto se percibe por los directores como alejado de la aceptación y la calidad en sus tareas. Se adscriben más bien al modelo de evitación de conflictos.

Conclusiones

Consideramos que los profesores son conscientes de la complejidad de las tareas directivas, incluso más que los propios directivos. Esta percepción la atribuimos a que los profesores no se sienten preparados para ejercer la función directiva, sobre todo en temas de organización y gestión. No se quiere asumir competencias directivas, entre el profesorado se observa una filosofía de aversión a toda idea de jerarquización en la actividad escolar, idea respaldada por Murillo, F.J.; Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999).

Desde la escasez en los candidatos surge una figura: el *líder mesiánico*; un perfil de director, a la vez víctima y salvador de la gestión del centro. Este grupo se escuda en el mayoritario rechazo al liderazgo por parte de los profesores y de los propios directores para manifestarse en una posición de necesidad de su función, un cierto masoquismo y el apoyarse en el victimismo para destacar que son directores para cumplir una misión no deseada. Este grupo se caracteriza por un reconocimiento

implícito de las tareas del liderazgo, un cierto isomorfismo con las bases de profesores y un ejercicio del cargo que se desea pero se oculta, ya que se sienten mejor preparados que los demás, hecho que se pone de manifiesto en la mayor apreciación en la aceptación de las tareas directivas. Day et al., (1998, p. 23) hablan de la *gestión por nostalgia*.

Las personas que ocupan puestos de dirección viven una cierta ambigüedad entre lo educativo y lo administrativo. Los directores se sienten más a gusto en facetas menos ligadas a contenidos pedagógicos de la vida de los centros (Gimeno, 1995), son las *cabezas visibles* de Mintzberg (1991), armonizadoras de relaciones humanas y ejecutantes de tareas de gestión. Se sitúan en la línea de burocráticos administrativos, tal y como les define la LOCE: *representantes de la Administración*, en suma son docentes con experiencia y gestores acreditados. Son personas orientadas a las tareas.

¿Estamos ante un *liderazgo administrativo-emocional*?, denotamos centros cuya dirección y liderazgo se fundamenta en principios éticos y valores, así como el mantenimiento de relaciones basadas en la satisfacción del personal, resolución de conflictos y estabilidad en el centro. *Son directores continuistas, rutinarios*, fundamentados en la continuidad, la tranquilidad y la inconcreción, a lo que surja, a lo que los demás deseen; además, no cabe duda que la continuidad institucional es una garantía para los usuarios del centro, tanto padres como alumnos y profesores, quienes la perciben como dirección de calidad, ya que satisface sus necesidades a corto plazo.

Los profesores tienen la imagen del director como profesor *coordinador* de actuaciones a corto plazo (gestor de los recursos y las relaciones de la práctica diaria de los docentes) pero demandan de él atención permanente, información, y aspectos que se refieren a la función de liderazgo participativo, pero no a la toma de decisiones. Los profesores no reclaman *líderes visionarios*, requieren de acciones, se habla preferentemente de recursos personales y ligados a la potencia educativa del centro y a su actividad diaria.

Por el contrario, los directores manifiestan aspectos aprendidos de una lección ofrecida sobre calidad, la visión de futuro del centro y la satisfacción del personal, mediante la participación e información de los miembros de la comunidad educativa, nos remite a la concepción de calidad propuesta desde el Ministerio, aunque evitan aspectos relevantes de la calidad educativa, como es el caso de la evaluación interna.

La percepción que los profesores ofrecen de sus directivos es un *cajón desastre* o *apagafuegos*; los profesores reclaman para un director de calidad el que sea capaz de resolver las situaciones conflictivas derivadas de las relaciones entre los diferentes grupos. Precisan actuaciones de cierta permisividad en las actuaciones pedagógicas,

de resolución inmediata de problemas cotidianos y de provisión de material para el desarrollo de su práctica, ya que con el control de gasto en educación, los directivos se han visto en la necesidad de gestionar recursos escasos, lo que produce insatisfacción en los docentes (Álvarez, 2003). La acumulación de intereses, el supuesto reparto de privilegios pequeños pero que pueden llegar a ser ofensivos determina un nivel de estrés alto para el director al no estar seguro de cómo lo perciben los profesores, dato que es patente en las entrevistas pero no en los cuestionarios (respuesta esperada).

Estamos ante la *cultura monástica* de los centros educativos, es decir que se piensa que es necesaria la relación con los distintos grupos que conforman la comunidad educativa, pero se desconfía de ella, ya que puede pervertir el clima del centro o dese- ar interferir; participan, pero no toman decisiones. Los docentes se sienten con cierta *autonomía en el aula* que lleva a otras esferas de su actividad y en decisiones de carácter departamental, una cultura de individualismo y de trabajo celular incuestionable. Directivos y profesores evitan tareas evaluadoras, tanto en su realización práctica, como en su incidencia para la calidad, «tanto los directivos como el profesorado piensa que cada profesor debe ser realmente profesional en su trabajo y no necesita al director detrás para darle ánimos o hacerle sentir entusiasmo por lo que hace» (Bernal, 2001, p. 371).

Estamos ante un *líder político-democrático*, instalado en la cultura del centro público y que lo que desea es un clima continuista y tranquilo, buscando un alto nivel de consenso. La apreciación de la figura directiva entre dos aguas, es aceptada tanto por profesores y directores; el papel del director puede definirse en la práctica entre grupos de presión: la Administración educativa, el Consejo escolar y el claustro compuesto por compañeros. Lo cual obliga al mantenimiento de un equilibrio de demandas entre grupos, debiendo situarse finamente de uno u otro lado en función de la situación. Gimeno (1995) define esta situación como *complejidad del rol de director*; tener que atender tanto las demandas de los alumnos y padres (problemas de disciplina), como la de la Administración (demasiada burocracia) y de los propios colegas (conflictos y enfrentamientos con sus compañeros) (Trechera, 2003).

Los directivos se han visto en la necesidad de convertirse en gestores del conflicto y mediadores entre la institución y la familia para hacerla cómplice de la educación y del aprendizaje (Álvarez, 2003). Nuestros centros educativos, principalmente los de carácter urbano, precisan del *líder mediador*; negociador del conflicto haciendo uso de la vía pacífica. La segunda parte de la proposición de Álvarez (2003), los padres cómplices del proceso de enseñanza, se queda sólo en la teoría; encontramos aversión, tanto de los directores como de los docentes de la participación de los padres

en el proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos. El concepto de *intromisión* en asuntos de la escuela es rechazo desde cualquier nivel, de nuevo estamos ante la *cultura monástica* y una nueva acepción, *cultura de aeropuerto*; la participación de los padres se tolera como un mal menor pero se entiende que la verdadera esencia de la educación la tiene el centro. Respecto a la *cultura de aeropuerto*, únicamente se trabajan las relaciones externas con otras organizaciones del entorno.

Los directores nos ofrecen una visión idealizada del centro educativo de un modo similar a cómo gestionan los suyos propios, pero con cierto pudor en la respuesta, dado que la calidad es ligeramente inferior, o indicándonos cómo su centro se gestiona eficazmente. Por el contrario, las tareas de la dirección para los docentes, tienen mayor incidencia en la calidad del centro de lo que realmente se hace en la práctica diaria por sus directivos.

Dirigimos nuestra propuesta, hacia una dirección humanista que tenga en cuenta la calidad de las personas, obviando la idea asociativa de calidad-producto. Calidad personal que Manuel Lorenzo (2001) predica bajo la frase «no hay calidad institucional ni profesional sin calidad personal», o Isabel Cantón (2004a) citando a Imai Masaaki en su libro *Kaizen* o el secreto de la competitividad japonesa, la preocupación más importante es la calidad de las personas. Introducimos una nueva concepción al modo de liderar una organización educativa, el líder resonante o emocional (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002) que despierta entusiasmo y moviliza, encauzando las emociones de cada uno de los individuos de tal forma que todo marche como es debido.

Los conocimientos y habilidades de gestión sólo pueden ser aplicados de forma efectiva en cualquier organización si estos se combinan con las competencias relacionadas con el liderazgo resonante (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002). El director tiene que crear una atmósfera cálida y agradable, que refleje el *tono emocional interno* (Trechera, 2003) de los usuarios de la organización con respecto a distintos factores: cultura, integración organizacional, satisfacción laboral, motivación, nivel de efectividad, etc.

Para finalizar sintetizamos los principales hallazgos de esta investigación que hemos dividido en dos grupos: hallazgos que confirman otras investigaciones, es decir investigación de réplica, y hallazgos específicos de este trabajo. Entre los primeros citamos: la aversión por parte del profesorado a toda idea de jerarquización, los directivos rutinarios que hacen una especie de gestión por nostalgia, los directivos como cabezas visibles; incluso directivos cajón de sastre y apagafuegos. Se evidencia en los centros la cultura de aeropuerto en la relación con los padres (se toleran como mal transitorio).

En el segundo grupo, entre las aportaciones originales de esta investigación encontramos el líder mesiánico; también un perfil de director, a la vez víctima y salvador de la gestión del centro; el desarrollo de un liderazgo administrativo-emocional; amplia distancia de los directores con los profesores en cuanto a la comprensión y definición de un liderazgo de calidad: para los primeros es la coordinación y el buen hacer, para los segundos los aspectos más técnicos aprendidos de la misma serían los líderes visionarios. Detectamos también la existencia de cultura monástica, cierre e infantilismo del profesorado que se inhibe a favor de que el director tome las decisiones referidas al centro. Contradictoriamente demanda de celularismo querido por los profesores. La petición implícita de una especie de director emocional creador de climas satisfactorios, completaría las aportaciones de la presente investigación.

Se puede pensar que hay hallazgos utópicos, sin embargo, creemos que es posible caminar en la dirección más personal, humana y emocional para poder llevar a cabo estilos de dirección que creen ilusión y dinamicen los proyectos educativos: «Lo que necesitamos no es la voluntad de creer sino el deseo de descubrir».

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (1996). *Dirección de centros docentes: gestión por proyectos*. Madrid: Escuela Española.
- (1998). *El liderazgo de la calidad Total*. Madrid. Escuela Española.
- (2002). *La dirección y funcionamiento de los centros*. En VVAA, Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo. Madrid: Santillana. Fundación del Hogar del Empleado. (pp. 189-217).
- (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 2, marzo-abril, 15-19.
- ALVARIÑO, C. ET AL. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29, 15-43.
- ARIAS GAGO, A. Y CANTÓN MAYO, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- ARNAL, J., DEL RINCÓN, D. Y LATORRE, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Grup92.
- BARDISA, T. (1995). *La dirección escolar: conflictos y resistencias*. En G. Frigerio (comp.), De aquí y de allá. Textos sobre la Institución educativa y su Dirección. Buenos Aires.

- BENNIS, W. (1989). *On Becoming a Leader*, Addison Wesley, New York.
- BERNAL, J.L. (2001). *Liderar El cambio. Anuario de Educación*. Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación.
- BOLÍVAR, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. MEDINA Y J.M. MORENO (eds.), *Actas de la III Reunión del Grupo ADEME*. Madrid: UNED.
- CANTÓN, I. (2004). *Intervención Organizativa en la Sociedad del Conocimiento*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2004a). *La Organización Escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2004b). *Planes de mejora en centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- DAY, C.; HALL, C. Y WHITHAKER, P. (1998). *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Madrid: La Muralla.
- ELMORE, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, D.C.: The Albert Shanker Institute.
- ESTRUCH, J. (2002). *Dirección Profesional y calidad educativa*. Madrid: PRAXIS.
- EURYDICE (2002). *Management, monitoring and support staff*. Brussels: Eurydice
- EZPELETA, J. Y FURLAN, A. (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago de Chile: UNESCO - OREALC.
- FULLAN, M. (1991). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, mayo-agosto, 147-161.
- GENTO, S (2001). *La institución educativa II. Predictores de calidad*. Buenos Aires: Paidós.
- GIMENO, J. Y COLS. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R. Y MCKEE, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M. Y BECKHARD, R. (1996). *El Líder del futuro*. Bilbao: Deusto.
- HERRERA, M. Y LÓPEZ, M. (1996). *La eficacia escolar*. Caracas: Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.
- LEITHWOOD, K.; JANTZI Y STEINBACH, R. (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Philadelphia: Open University Press.
- LEITHWOOD, K.; SEASHORE, K.; ANDERSON S. Y WAHLSTROM, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: Center for Applied Research and Educational Improvement and Ontario Institute for Studies in Education.
- LOPEG. Ley Orgánica de 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE 21 de noviembre).
- LOCE. Ley Orgánica de 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24 de diciembre).

- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LOPEZ YAÑEZ ET AL. (2003). *La dirección de centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- LORENZO DELGADO, M. (1996). *Reconstruyendo la dirección escolar: El director como función clave eco-organización educativa*. En D. Sevilla et al. (Coords.), *Construir otra escuela: reflexión sobre la práctica de los centros educativos*. Actas VI Jornadas sobre la LOGSE, Departamento de Pedagogía, Universidad de Granada. Osuna, pp. 36-70.
- (1997). *El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa*. En M. LORENZO DELGADO (Coord.), *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. Actas I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, pp.13-32.
- (2000). *La investigación entorno a la dirección de centros y liderazgo*. En M. LORENZO DELGADO y cols. (Coords), *Las Organizaciones educativas en la sociedad neoliberal; Actas del VI Congreso Interuniversitario y V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas*, Tomo II. Granada: GID.
- (2001). *La dirección como factor de calidad de los centros educativos*. En Actas del I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español. Córdoba, 28-31 de marzo de 2001. Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba.
- LORENZO, M. et al. (2002). *Liderazgo educativo y escuela rural*. Granada: GED
- MAÑU, J. M. (1999). *Equipos directivos para centros educativos de calidad*. Madrid: Rialp.
- MARCHESI, A. (2000). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- MARTÍN MORENO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- MEC (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del Modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad*. Madrid: MEC.
- (2005). *Debate educativo: Una educación de calidad entre todos y para todos*. http://debateeducativo.mec.es/documentos/pspv_psoe.pdf
- MINTZBERG, H. (1991). *Mintzberg y la Dirección*. Madrid: Díaz de Santos.
- MUÑOZ REPISO Y COLS. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE-MEC.
- MURILLO, F.J., BARRIO, M.J. Y PÉREZ ALBO (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE-MEC.
- MURILLO, J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.

- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de educación. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Education at a Glance. OECD Indicators 2000: Education and skills*. París: OCDE.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- REYNOLDS, D. et al. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- URIBE, M. (2005). *El Liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior*. PREALC-UNESCO.
- TORBERT, W. (2004). *Action Inquiry: the Secret of Timely and Transforming Leadership*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- WARNEKA, T. (2006). *Leading People the Black Belt Way: Conquering the Five Core Problems Facing Leaders Today*. Asogomi Publications Intl. Cleveland, Ohio

Fuentes electrónicas

- EMMERLING, R. J. Y GOLEMAN, D. (2003). *Emotional Intelligence: Issues and Common Misunderstandings. Issues in Emotional Intelligence*, [On-line serial], 1(1). <http://www.eiconsortium.org>
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2005: El imperativo de la calidad*. Disponible en http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=35939&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- TRECHERA, J.L. (2003). *El liderazgo en la dirección del centro. VII Congreso de Educación y Gestión. Madrid*, <http://www.eyg.es/>

Dirección de contacto: Isabel Cantón Mayo. Universidad de León. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Vegazana. 24071, León, España. E-mail: dfcicm@unileon.es

Anexo: cuestionario sobre liderazgo-directores

Estimado compañero/a:

Este cuestionario está pensado para describir el estilo de liderazgo del/a director/a de un centro educativo. Reconocemos que es muy amplio, pero esperamos contar con su colaboración que agradecemos de antemano.

En este caso se refiere a las percepciones que tiene su actuación como directivo/a en el centro.

No hay respuestas que se puedan considerar mejores o peores. Solamente es un instrumento exhaustivo para saber cuáles son las percepciones de las relaciones del director/a con su centro.

Las contestaciones son totalmente anónimas, y se analizará la información de tal modo que ninguna persona o centro quedará identificado, ya que las valoraciones serán siempre globales.

Atentamente,

Dra. Isabel Cantón Mayo. Dpto.F^a y Cc. de la Educación. Universidad de León.

Lic. Ana Rosa Arias Gago. Dpto.F^a y Cc. de la Educación. Universidad de León.

TIPO DE CENTRO			
Niveles	Infantil y/o Primaria ()	Carácter	Público ()
	Secundaria ()		Privado ()
	Ambos ()		Concertado ()
Población	Rural (menos de 10.000 habitantes) ()	Localidad Provincia:	
	Urbana ()		
DATOS PERSONALES		Modo de acceso al cargo:	
Sexo: Femenino () Masculino ()		Edad: 20/30 años() 31/40 años() 41/50 años() más de 51 años()	
Experiencia docente: de 1 a 3 años() de 4 a 7 años() de 8 a 12 años() más de 13 años()			
Experiencia como director: menos de 6 meses() de 1 a 2 años() de 2 a 4 años() más de 4 años()			

Las siguientes páginas contienen los ítems del cuestionario; deben ofrecer una valoración de 1 a 4 (siendo 1 el mínimo grado de acuerdo y 4 el máximo) a los tres indicadores de respuesta:

- **Aceptación:** grado en que dicha actividad forma parte del ejercicio real de la función directiva y es admitida en la práctica.
- **Conflicto:** provocada por la práctica de las diferentes actividades.
- **Calidad:** valoración del ítem en relación con el buen funcionamiento del centro en sus parámetros organizativos.

I. DIMENSIÓN

Indicador de calidad respecto a los Agentes de la Organización

LIDERAZGO PARTICIPATIVO	Aceptación	Conflicto	Calidad
5. Implico al profesorado de una forma adecuada cuando hay que resolver problemas que les atañen			
6. Consigo que el profesorado trabaje en equipo			
7. Hago partícipe de la visión de futuro del centro al resto de la comunidad educativa			
8. Comparto y delego tareas con otros miembros del claustro			
9. Existe un alto nivel de implicación en la toma de decisiones del centro			
10. Hago partícipes a todo el personal en los procesos de calidad			
11. Promuevo la elaboración participativa de los proyectos institucionales			
COLABORACIÓN CON FAMILIAS, ALUMNOS Y ORGANIZACIONES EXTERNAS			
12. He establecido una amplia red de relaciones con personas, organismos,... de fuera de la institución escolar			
13. Mantengo una relación adecuada con el consejo escolar y con la administración educativa			
14. Soy accesible a los diferentes miembros de la Comunidad Escolar			
15. Implico a las familias en la vida escolar para que colaboren con el profesorado en la educación de sus hijos			
PROCESOS CLAVES, IDENTIFICACIÓN Y GESTIÓN			
16. Me encuentro comprometido con la gestión de calidad			
17. Suelo ser hábil en la creación y desarrollo de equipos de trabajo			
18. Suelo ajustar mi liderazgo o modo de comportarme a las diversas situaciones y necesidades			
19. Afronto y trato los conflictos de forma profesional.			
20. Facilito recursos funcionales, tecnológicos y materiales al profesorado			
21. Detecto la capacitación del personal y lo vinculo con las necesidades del centro para contribuir a la mejora			
PROCESOS DE FORMACIÓN E INFORMACIÓN			
22. Promuevo procesos de formación para el personal			
23. Me preocupo por la formación del personal en gestión de calidad			
24. Mantengo informados a los demás de lo que sucede en el centro			
25. Soy capaz de comunicar de forma efectiva mis ideas a la comunidad escolar			
26. Procuro que tanto la comunicación vertical como la horizontal y lateral, en el centro, funcione adecuadamente			
27. Recibo información del personal			
INNOVACIÓN Y MEJORA			
28. Soy creativo, planteando varias alternativas coherentes y válidas de solución a los problemas del centro			

Aceptación Conflicto Calidad

-
29. Estimulo al profesorado a desarrollar ideas innovadoras en su trabajo diario
-
30. Trato de valorar las ideas o acciones de los demás, procurando no acaparar todo el éxito de lo que se hace en el centro
-
31. Ayudo activamente a los que emprenden iniciativas de calidad
-
32. Aliento la investigación y la innovación pedagógica
-
33. Mantengo un equilibrio entre la posibilidad de cambio y la necesidad de mantener la estabilidad en el centro

CULTURA

-
34. Demuestro empatía comprendiendo los sentimientos y necesidades de los demás
-
35. Suelo tratar adecuadamente los problemas que crean incertidumbre o ambigüedad en el centro
-
36. Discuto abiertamente con los profesores los temas controvertidos o los que originan fuertes discrepancias
-
37. Consigo mantener un equilibrio entre los objetivos/ necesidades del centro y los intereses/ necesidades personales del profesorado
-
38. Se puede decir que dispongo de carisma
-
39. Trato a los diferentes profesores del mismo modo, no hago distinciones por motivos profesionales o personales
-
40. Afronto los posibles conflictos derivados del equilibrio entre los distintos grupos(de padres y alumnos y de éstos con el personal)

EVALUACIÓN INTERNA

-
41. Contemplo los distintos puntos de vista y la crítica de los demás como algo positivo que sirve para mejorar el centro
-
42. Rindo cuentas periódicamente de mi proyecto de dirección ante la comunidad educativa
-
43. Realizo una evaluación continua del progreso hacia los objetivos marcados
-
44. Solicito a los padres que opinen sobre la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje que realizan sus hijos

II.DIMENSIÓN**Indicador de calidad respecto a los resultados****LIDERAZGO PEDAGÓGICO: CARÁCTER ACADÉMICO (procesos de E/A)**

-
45. Evalúo periódicamente los resultados del intercambio producido con otras instituciones del entorno
-
46. Coordino la elaboración de los PCE(proy curriculares de etapa)
-
47. Promuevo la elaboración participativa y revisión de la Programación General Anual y la Memoria Anual de centro
-
48. Respeto las decisiones de carácter curricular adoptadas por los departamentos

CARÁCTER EDUCATIVO (socialización y formación ética, moral y cívica)

-
49. Tengo en cuenta en mis actuaciones lo que es bueno para el centro por encima de mis ambiciones o mis necesidades profesionales
-
50. Dispongo de capacidad para negociar temas complejos
-
51. Suelo tener en cuenta las personas por encima de cuestiones organizativas o entramados legales
-
52. Dispongo de puntos de vista amplios y tolerantes

Aceptación Conflicto Calidad

CARÁCTER PROFESIONAL (satisfacción personal, profesional y de expectativas de los usuarios)

- 53. Domino sin dificultad el estrés que conlleva mi cargo
- 54. Estoy preparado para desarrollar la competencia del líder en el centro
- 55. Me preocupo por la satisfacción del personal
- 56. Facilito el desarrollo profesional del personal
- 57. Suelo estar a disposición de aquel que me necesite en cualquier momento
- 58. Logro que se entusiasmen con el trabajo

IMPACTO

- 59. Tengo en cuenta la realidad y el contexto del centro antes de plantear posibles cambios
- 60. Soy sensible a la influencia que los distintos cambios externos pueden producir en el propio centro
- 61. Logro que lo que se hace en nuestro centro sea conocido fuera
- 62. Soy eficaz llevando a cabo en la práctica las decisiones
- 63. Comprendo el impacto de un buen programa de dirección para el adecuado funcionamiento del centro
- 64. Soy consciente de las consecuencias que mis acciones provocan

Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso

Analysis of the Factors Associated with the Drop-out Rate of Students in Higher Education: a Case Study

Elkin Castaño, Santiago Gallón, Karoll Gómez y Johanna Vásquez

Grupo de Econometría Aplicada (GEA), Centro de Investigaciones Económicas (CIE), Universidad de Antioquia, Antioquia, Colombia

Resumen

Pese al reconocimiento general de los efectos positivos de la educación –en particular de la educación superior– sobre los retornos privados y sociales, las tasas cada vez más altas de deserción se han convertido en un problema de interés no sólo para las instituciones de educación superior, sino también, y debido a sus múltiples consecuencias, para las autoridades educativas. Así, se ha reconocido la importancia de analizar empíricamente este problema con el fin de explicar las decisiones del estudiante a lo largo de su ciclo académico. En este artículo, se presenta el análisis de los determinantes de la deserción estudiantil realizado a partir de la aplicación de los modelos de riesgo proporcional en tiempo discreto. Esta metodología aplicada al problema del tiempo de deserción, permite hacer un seguimiento de los estudiantes desde el inicio de sus estudios hasta que se presenta el evento de deserción y, relacionarlo con el conjunto completo de factores que teóricamente pueden influir en el tiempo de permanencia de un estudiante en la institución. Están basados en el modelo de Prentice y Gloeckler (1978), que resultó ser el más adecuado, y en ellos se confirma la conclusión de Castaño et al. (2004) sobre el impacto conjunto que tienen los factores individuales, socioeconómicos, académicos e institucionales en el riesgo de deserción. Los hallazgos contribuyen mejorar la comprensión del fenómeno de la deserción estudiantil y, en este caso particular, al continuo proceso de evaluación de la eficiencia del sistema de educación superior colombiano para la formulación de reformas educativas.

Palabras clave: riesgo proporcional, modelo de duración en tiempo discreto, heterogeneidad no observada, censuramiento, deserción estudiantil.

Abstract

In spite of the general recognition of the positive effects on the private and social returns of education, especially those of Higher Education, the increasingly high drop-out rates have turned into a problem of interest not only for Higher Education institutions, but also for educational authorities due to their multiple consequences. Thus, the importance of analyzing this problem from an empirical point of view in order to explain students' decisions throughout their academic degree has been considered as especially significant. This article presents the reasons underlying the student's decision to drop-out from education through the application of proportional risk models in discrete time. This methodology makes possible the monitoring of students from the beginning of their studies until they decide to drop-out, and to relate this fact to a set of factors which in theory influence the continuance in university. This is based on Prentice and Gloeckler model, which turned out to be the most suitable one. On the other hand, our results confirm the conclusion presented by Castaño et al. (2004) on the joint impact of individual, socioeconomic, academic and institutional factors on the drop-out risk. These findings contribute to the comprehension of students' drop-out phenomenon, to the design of educational reforms, and to the continuous evaluation as regards the efficiency of the Colombian Higher Education system.

Key Words: proportional risk, duration models in discrete time, unobserved heterogeneity, drop-out rate of students.

Introducción

Aunque es algo ampliamente aceptado que la educación, y sobre todo la educación superior, tiene efectos positivos sobre los retornos privados y sociales, el incremento de las tasas de deserción y las bajas de la de graduaciones se ha convertido en un problema que no sólo atrae el interés de las instituciones de educación superior, sino también de las autoridades educativas, puesto que tiene importantes consecuencias socio-económicas (Psacharopoulos, 1985; Psacharopoulos y Patrinos, 2002; Weisbrod, 1966 y David, 2001). De una parte, la larga duración de los estudios de pregrado, además de generar mayores costos privados a los estudiantes -y gastos extras en el caso de las instituciones públicas de educación superior-, implica un retraso en la entrada al mercado laboral que ocasiona tiene costos sociales y económicos. Así mismo, tal y como lo afirma Tinto (1989), la pérdida de estudiantes causa a las universidades serios problemas financieros, ya que hace que su fuente

de ingresos sea inestable¹. Sin embargo, la deserción estudiantil se torna aún más preocupante ya que ésta puede comprometer el futuro de un país a medio y largo plazo, ya que la acumulación de conocimiento científico y tecnológico es uno de los factores que determinan el desarrollo socioeconómico de una nación (Schultz, 1961; Nelson y Phelps, 1966; Romer, 1990; Benhabib y Spiegel, 1994; Temple, 1999 y Krueger y Lindahl, 2000).

Aunque se han desarrollado muchas teorías para explicar las decisiones del estudiante a lo largo de su ciclo académico, solo los modelos teóricos de Tinto (1975) (Modelo de Integración Estudiantil -*Student Integration Model*-) y de Bean (1980) (Modelo de Desgaste Estudiantil -*Student Attrition Model*-) ofrecen una estructura consistente para entender los factores que afectan tales decisiones Cabrera et al., (1993). Tinto, basándose en el trabajo de Spady (1970), argumenta que la integración y la adaptación social y académica del estudiante en la institución determinan la decisión de continuar o no con sus estudios. Bean (1980), con una visión más general, piensa que la decisión de continuar con los estudios depende, adicionalmente, de factores ajenos a la universidad (académicos, personales y psico-sociales). Cada uno de estos enfoques parece ofrecer explicaciones complementarias de los motivos por los que un estudiante decide abandonar o no una institución universitaria.

Sobre esta base teórica, algunos de los autores que han reconocido la importancia de analizar empíricamente este problema han sido Giovanoli (2002), Porto et al. (2001), Cornwell (2002), Cameron y Taber (2001, 1999), DesJardins et al. (2001, 2002), Schletchy y Vance (1981), Alemany (1990), Cameron y Heckman (1998), Booth y Satchell (1995), Häkkinen y Uusitalo (2003), y Willett y Singer (1991). Sin embargo, estos estudios han tratado de explicar la deserción a partir de algunos de los factores propuestos por la teoría o han abordado el problema desde un marco estático, por lo que no se capta la evolución de estos fenómenos a través del tiempo.

La aplicación de la metodología de modelos de duración al problema de los tiempos de deserción permite hacer un seguimiento de los estudiantes desde el inicio de sus estudios hasta que se presenta alguno de los posibles eventos (deserción) y, relacionarlo con el conjunto completo de factores que, posiblemente, pueden influir en el tiempo de permanencia en la universidad. Una de las principales ventajas de esta metodología es que ofrece al investigador un conocimiento detallado de la dinámica del fenómeno que se pretende estudiar, al tiempo que permite captar el efecto de

⁰⁰⁰ Esto es particularmente evidente en el sector privado, donde las matrículas son parte sustancial de los ingresos institucionales, pero no lo es menos en el sector público debido a sus limitaciones presupuestales.

variables que cambian en el tiempo y posibilita que tenga en cuenta la existencia de observaciones censuradas y empatadas.

En este sentido, y como continuación de un proceso de identificación de los principales factores asociados al fenómeno de la deserción estudiantil iniciado por las Instituciones de Educación Superior en el 2003, se presenta, en este documento, el análisis de los determinantes de la deserción -basado en la aplicación de los modelos de regresión de riesgo proporcional de Prentice y Gloeckler (1978), y de Meyer (1990)- y realizado a partir de los datos sobre tiempos de deserción de la cohorte del segundo semestre de 1996 de 11 programas de pregrado pertenecientes a las facultades de Ingeniería (8 programas) y Ciencias Económicas (3 programas) de la Universidad de Antioquia, Colombia. Con esta metodología, se busca determinar el impacto que pueden tener los factores individuales, socio-económicos, académicos e institucionales en el riesgo de que dicho evento se produzca en el tiempo, y se pretende, además, que estos resultados contribuyan al continuo proceso de evaluación del sistema de educación superior, y a la formulación de reformas educativas efectivas y eficientes orientadas a disminuir las tasas deserción.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, este documento se divide en distintas secciones. En la segunda, se establece, una vez concluida esta introducción, el contexto teórico del problema de la deserción, para, posteriormente, describen brevemente los modelos de duración para datos agrupados o de tiempo discreto. En la cuarta sección se describe la información utilizada, y, a continuación, se presentan los resultados obtenidos en las estimaciones, tras lo cual, se hace referencia a las pruebas diagnósticas que permiten validar el modelo, para, por último, ofrecer algunas conclusiones y recomendaciones.

Contexto teórico

Aunque actualmente la definición de deserción estudiantil está en discusión, existe cierto consenso a la hora de definirla como un abandono voluntario que puede ser explicado en función de las categorías anteriormente mencionadas. No obstante, la forma de hacerlas operativas depende del punto de vista que se adopte a la hora de llevar a cabo el análisis -individual, institucional, o estatal o nacional. Sin embargo, no está claro que todos los tipos de abandono requieran la misma atención o exijan formas de interven-

ción similares por parte de la institución, y ésta es probablemente la principal dificultad a la que se enfrentan las instituciones educativas cuando abordan el fenómeno de la deserción. El conocimiento de estas diferencias constituye la base para elaborar políticas universitarias eficaces que permitan mantener a los estudiantes en el sistema educativo. Autores como Tinto (1989) afirman que el estudio de la deserción durante la educación superior es extremadamente complejo, ya que implica tomar en consideración no sólo una gran variedad de perspectivas, sino también toda una gama de tipos de abandono diferentes. Adicionalmente, afirma que ninguna definición puede captar en su totalidad la complejidad de este fenómeno, por lo que corresponde a los investigadores elegir la definición que mejor se ajuste a sus objetivos y al problema que van a investigar.

Desde el punto de vista institucional, todos los estudiantes que abandonan su educación superior pueden ser clasificados como desertores y, por lo tanto, muchos autores asocian la deserción con los fenómenos de mortalidad académica y retiro forzoso, mientras que, en el ámbito nacional, los abandonos que implican transferencias entre instituciones estatales pueden no significar una deserción en el sentido estricto del término, ya que sólo se trata de cambios internos. En este sentido, sólo aquellas formas de abandono universitario que significan, a la vez, abandono de todo el sistema formal de educación superior son consideradas deserción, en tanto que todos los flujos estudiantiles que expresan transferencias inter-institucionales pueden considerarse migraciones dentro del sistema educativo.

De acuerdo con lo anterior, la presente investigación adopta la perspectiva institucional y conjuga las definiciones de deserción dadas por Tinto (1982) y Giovagnoli (2002). Así, se define la deserción como la situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira a concluir su proyecto educativo y no lo logra, y se considera que el desertor es aquel individuo que, aunque es estudiante de una institución de educación superior, no ha desarrollado ninguna actividad académica durante tres semestres académicos consecutivos. En algunas investigaciones, a este comportamiento se le denomina «primera deserción» (first drop-out), ya que no se puede determinar si pasado este período de tiempo el individuo retomará o no sus estudios, o si decidirá iniciar otro programa académico².

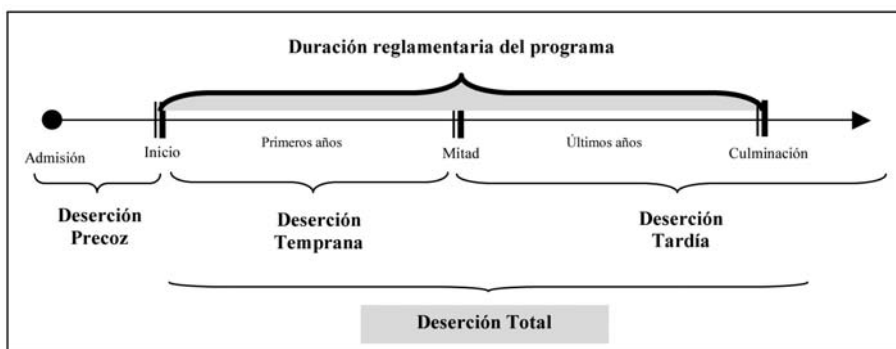
A partir de esta definición, se pueden diferenciar, cuando hablamos de estudiantes universitarios, dos tipos de abandono, en función de si se clasifican en función de

² El abandono por motivos estrictamente académicos no se considera deserción, ya que éste es de carácter forzoso o no voluntario, y es determinado por el bajo rendimiento académico del estudiante. Este fenómeno es conocido comúnmente como mortalidad académica.

criterios relacionados con el tiempo y el espacio. Con respecto al tiempo, la deserción puede clasificarse a su vez en:

- Deserción precoz: el individuo que, habiendo sido aceptado por la universidad, no se matricula,
- Deserción temprana: aquel que abandona sus estudios en los primeros semestres de la carrera,
- Deserción tardía: quien abandona los estudios en los últimos semestres, es decir, una vez cursados al menos la mitad de los semestres establecidos en el programa académico (Figura I).

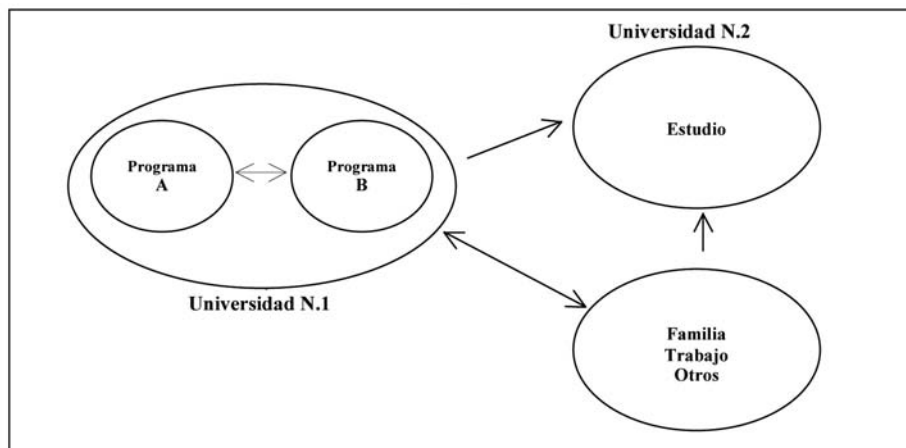
FIGURA I. Clasificación de la deserción de acuerdo al tiempo



Por su parte, atendiendo a cuestiones espaciales, la deserción se divide en:

- deserción interna o del programa académico: se refiere al alumno que decide cambiar su programa académico, y cursar otro que ofrece la misma institución universitaria,
- deserción institucional cuando el estudiante abandona la universidad, y
- deserción del sistema educativo que se produce cuando el individuo abandona sus estudios para dedicarse a otras actividades distintas (Figura II).

FIGURA II. Clasificación de la deserción de acuerdo al espacio



Modelos de duración para datos agrupados

En general, los modelos de duración, también conocidos como modelos de supervivencia, se han constituido en la herramienta más popular para estudiar la relación entre los tiempos de ocurrencia de un evento y sus variables predictoras. En particular, estos modelos no sólo responden a la posibilidad de que un evento tenga o no lugar, sino que también permiten determinar la influencia de las variables predictoras en el riesgo de que el mismo se produzca (Singer y Willett, 1993).

La popularidad de estos modelos, en especial, el de riesgo proporcional de Cox (1972), radica en que, además de responder a los interrogantes antes descritos, incorpora características que, a menudo, se presentan en los datos de duración, tales como la presencia de variables explicativas tiempo variantes, la censura de las observaciones³ y la posibilidad de empates de los tiempos de duración.

La consecuencia de no tratar adecuadamente la presencia de observaciones censuradas genera dificultades en la estimación y en la inferencia que se realiza a partir

³ Una observación está censurada cuando ésta no experimenta el evento de interés antes de que el período de recogida de información finalice. Esta definición obedece la censura a derecha, el cual es muy común en muchas aplicaciones. Para la descripción de otros tipos de censura por ejemplo, la censura a izquierda y la censura por intervalos (Lawless, 1982; Kiefer, 1988; Lancaster, 1992; Hosmer y Lemeshow, 1999).

de los parámetros estimados, debido a que la información acerca de las posibilidades de que un evento tenga lugar está incompleta, lo que altera tanto la función de verosimilitud, como las propiedades de los estimadores. Igualmente, la consecuencia del desconocimiento de la naturaleza agrupada (discreta) de los tiempos de duración rinde estimadores inconsistentes con sesgo asintótico creciente a medida que el número de empates aumenta. (Prentice y Gloeckler, 1978). No obstante, si existen relativamente pocos empates, es apropiado emplear un modelo en tiempo continuo haciendo algunas modificaciones a la función de verosimilitud (Cox, 1972). Si, por el contrario, existen muchos empates, entonces se debe proceder con un modelo en tiempo discreto o agrupado (Cox, 1972 y Prentice y Gloeckler, 1978). Para los fenómenos que aquí se analizan, la frecuencia de empates en los tiempos de deserción es alta, ya que el registro se lleva a cabo en intervalos de tiempo que se agrupan en función del semestre.

Modelo de sin heterogeneidad

Prentice y Gloeckler (1978), basándose en el modelo de regresión semiparamétrico de riesgo proporcional en tiempo continuo de Cox (1972, 1975), derivan una versión para tiempos de duración discretos con el objetivo de obtener estimadores computacionalmente factibles tanto de la función de riesgo, como de la función de supervivencia asociada.⁴ La función de riesgo en el momento t propuesta por Cox es⁵

$$h(t | \mathbf{x}_i(t)) = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\text{Prob}(t \leq T < t + \Delta t, T \geq t, \mathbf{x}_i(t))}{\Delta t} = h_0(t) \exp(\mathbf{x}_i(t)' \boldsymbol{\beta}) \quad (1)$$

donde $\mathbf{x}_i(t)$ es un vector de regresión asociado con la i -ésima observación que resume la heterogeneidad observada en el instante t , $\boldsymbol{\beta}$ es el correspondiente vector de parámetros desconocidos y $h_0(t) > 0$ es la función (arbitraria) de riesgo base en el momento t , que representa el riesgo común a todas las observaciones cuando $\mathbf{x}_i(t) = \mathbf{0}$. Una de las características más importantes del modelo de Cox es que la estimación del vector de parámetros, $\boldsymbol{\beta}$, no requiere de una especificación sobre

⁴ Cox (1972) generaliza su propuesta de la función de riesgo para un número pequeño de empates.

⁵ $t \in T$, donde T es una variable aleatoria no negativa, que representa el tiempo de vida de las observaciones de una población.

la función de riesgo base. Sin embargo, cuando el supuesto de riesgo proporcional es violado, los estimadores son sesgados e ineficientes (Box-Steffensmeier y Zorn, 2001).

Suponiendo que existen $i = 1, \dots, n$ observaciones en $t = 0$ y cada una es seguida hasta que se presente el evento de interés o sea censurada, asumiendo que el registro de los tiempos de duración continuos de cada observación solo se lleva a cabo en intervalos de tiempo discretos y disjuntos, $t_i \in A_j = [a_{j-1}, a_j)$, $j = 1, \dots, k$ con $a_0 = 0$, $a_k = \infty$, y permitiendo que las covariables sean tiempo dependientes entre intervalos, pero fijas dentro de los mismos (es decir, $\mathbf{x} = \mathbf{x}(t)$ dentro del intervalo A_j), la función de supervivencia bajo estos supuestos está dada por

$$S(t | \mathbf{x}_i(t)) = \exp\{-\exp[\mathbf{x}_i(t_i)' \boldsymbol{\beta} + \gamma_j]\} \tag{2}$$

donde $\gamma_j = \log\left(\int_{a_{j-1}}^{a_j} h_0(u) du\right)$ para $j = 1, \dots, k$ representa el logaritmo de la función de riesgo base acumulada (o función de riesgo base integrada) entre a_{j+1} y a_j .

Expresando la probabilidad de observar el tiempo de duración en t_j como

$$\Pr[T_i = t_j] = \left[1 - S(j | \mathbf{x}(t_j))\right] \prod_{r=1}^{j-1} S(r | \mathbf{x}(t_j)) \tag{3}$$

y dado que la función de verosimilitud es la productoria de (3) para toda la muestra de observaciones, y si además definimos un indicador de censuramiento δ_i , tal que $\delta_i = 0$ si la i -ésima observación es censurada y $\delta_i = 1$ en otro caso, entonces se tiene que la correspondiente log verosimilitud es

$$\log L(\boldsymbol{\beta}, \boldsymbol{\gamma}) = \sum_{i=1}^n \left[\delta_i \log\left[1 - \exp\{-\exp[\mathbf{x}_i(t_i)' \boldsymbol{\beta} + \gamma_{t_i}]\}\right] - \sum_{j=1}^{t_i-1} \exp[\mathbf{x}_i(j)' \boldsymbol{\beta} + \gamma_j] \right] \tag{4}$$

donde $\boldsymbol{\gamma} = [\boldsymbol{\gamma}_0, \dots, \boldsymbol{\gamma}_{k-1}]'$.

Modelo con heterogeneidad no observable

En algunas aplicaciones, es razonable asumir que no se pueden observar todos los que determinan el riesgo de que algo ocurra. Una de las principales ventajas del enfoque anterior es que, aparte de evitar la inconsistencia causada por la mala especificación de la función de riesgo base, la heterogeneidad de las observaciones no capturada en $\mathbf{x}_i(t)$ o debida a errores de medición en los datos es fácil de incorporar (Meyer, 1990 y 1995).

Con el fin de capturar dicha heterogeneidad, Meyer (1990) asume que los atributos no observables de un individuo se pueden incorporar de manera multiplicativa en la función de riesgo a partir de una variable aleatoria ε_i , de forma tal que

$$h(t | \mathbf{x}_i(t), \varepsilon_i) = \varepsilon_i h_0(t) \exp(\mathbf{x}_i(t)' \boldsymbol{\beta}) \tag{5}$$

donde ε_i es una variable aleatoria con función de distribución Gamma con media uno y varianza σ^2 e independiente de $\mathbf{x}_i(t)$. Meyer (1990) adopta esta función de distribución debido a que ofrece una forma analítica cerrada de la función de verosimilitud, y, de este modo, evita problemas de integración numérica. Sin embargo, hay otro tipo de funciones apropiadas que puede emplearse por ejemplo, la distribución Gaussiana Inversa⁶. La correspondiente función de riesgo en tiempo discreto está dada por

$$h(t | \mathbf{x}_i(t), \varepsilon_i) = [1 - \exp\{-\exp[\mathbf{x}_i(t_j)' \boldsymbol{\beta} + \gamma_j + \log(\varepsilon_i)]\}] \tag{6}$$

y su función log-verosímil es

$$\log L(\boldsymbol{\beta}, \gamma, \sigma^2) = \sum_{i=1}^n \log \left\{ \left[1 + \sigma^2 \sum_{j=0}^{t_i} h_j(t) \right]^{-\sigma^2} - \delta_i \left[1 + \sigma^2 \sum_{j=1}^{t_i-1} h_j(t) \right]^{-\sigma^2} \right\} \tag{7}$$

donde $h_i(t) = \exp[\mathbf{x}_i(t)' \boldsymbol{\beta} + \gamma_t]$

Es importante mencionar que, cuando $\sigma^2 \rightarrow 0$, el modelo de Prentice y Gloeckler resulta como un caso límite y, además, cuando la función de riesgo base es estimada no paramétricamente, la **selección** de la distribución de la heterogeneidad no es de importancia (Jenkins, 1995b; Meyer, 1990).

⁶ Campolieti (2003) propone un enfoque alternativo que asume que la distribución de la heterogeneidad no observable es no paramétrica y fija una especificación flexible de la función de riesgo base con el fin de superar los problemas numéricos que se han presentado en algunas aplicaciones.

Datos

Para este estudio, se utilizó información correspondiente a la segunda cohorte de 1996 de las facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas de la Universidad de Antioquia⁷. Se eligieron estas facultades debido a que son las que, tradicionalmente, presentan mayores tasas de deserción, tanto en la institución, como dentro del ámbito nacional. Las fuentes de la información empleadas fueron el Sistema de Información Matricula y Registro -MARES-, el Módulo de Inscripción y Selección Sistemática -MOISÉS- y una encuesta que se realizó para obtener información no incluida en los sistemas de información de la universidad.

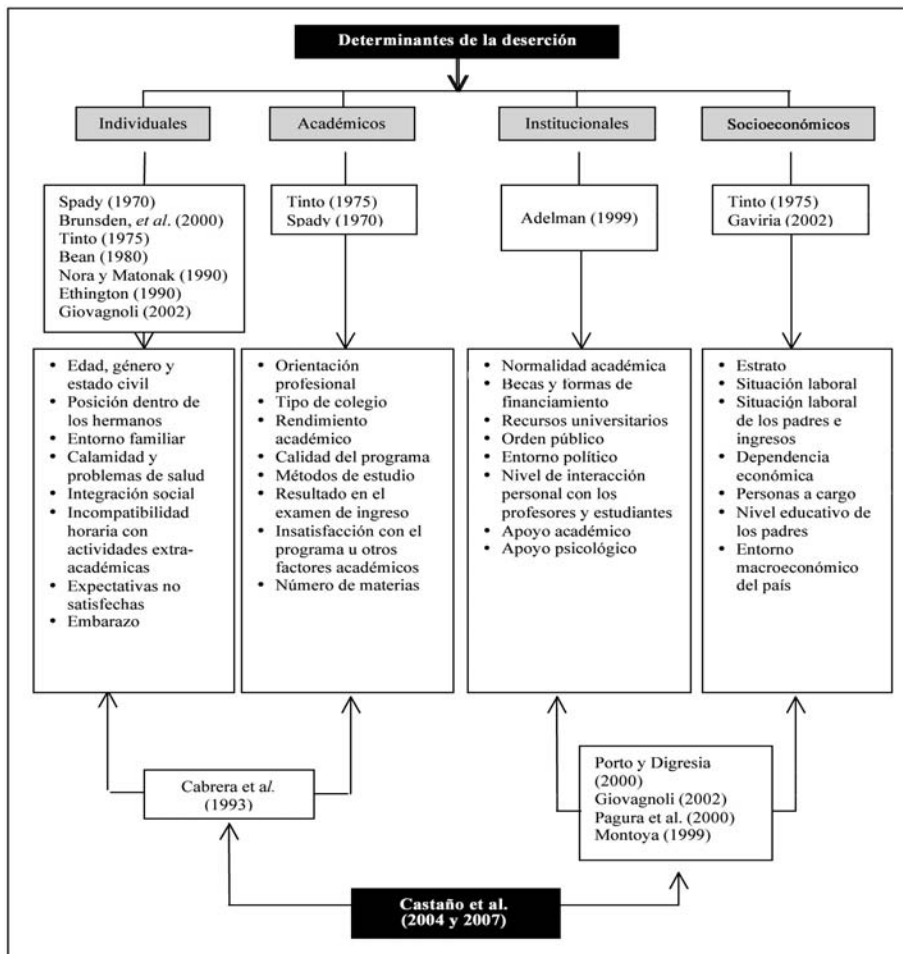
La cohorte está conformada por 624 alumnos, de los que 454 (72,76%) pertenecen a la Facultad de Ingeniería y 170 (27,24%) a la Facultad de Ciencias Económicas, y de los cuales el 24,04% continúa activo en algún programa dentro de la universidad, el 21,79% corresponde a graduados, el 51,12% a desertores y el 3,04% restante está fuera de la universidad debido a su bajo rendimiento académico. En el análisis, no se incluyeron los desertores precoces, ni las personas que quedaron fuera del sistema educativo debido a su bajo rendimiento, por lo que, finalmente, la muestra quedó reducida a 348 estudiantes.

Por otra parte, las variables consideradas en el estudio están clasificadas de acuerdo con los diferentes enfoques teóricos que se han desarrollado en torno al problema de la deserción estudiantil, y responden a los cuatro conjuntos de factores que pueden determinar la decisión de desertar o graduarse: institucionales, socio-económicos, académicos e individuales, tal y como se resume en el siguiente Figura III⁸.

⁷ Estas facultades cuentan con los siguientes programas académicos: ingeniería de sistemas, ingeniería eléctrica, ingeniería electrónica, ingeniería industrial, ingeniería mecánica, ingeniería química, ingeniería sanitaria, contaduría, economía y administración de empresas.

⁸ Para una descripción detallada de cada una de las variables incluidas en el modelo, ver el Anexo.

FIGURA III. Los determinantes de la deserción estudiantil



Como ejercicio previo a la estimación de los modelos, y con el fin de comparar los tiempos de supervivencia de los estudiantes en cada una de las facultades, sin tener en cuenta aún el impacto de las covariables, se estimaron las funciones de supervivencia a partir del estimador no paramétrico de Kaplan-Meier tomando en consideración la información completa para la cohorte (encuestados y no encuestados)⁹. Los resultados de las estimaciones se incluyen en la Tabla I.

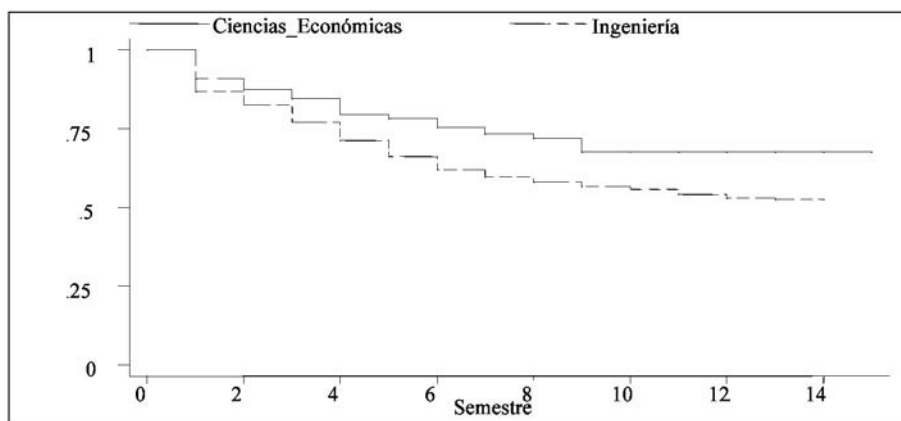
⁹ Los estimadores no paramétricos de la función de supervivencia como el de Kaplan-Meier tienen en cuenta las características propias de los datos de duración debido a que éstos no hacen supuestos sobre la distribución de los tiempos de duración.

TABLA I. Estimación no paramétrica de Kaplan-Meier de la función de supervivencia para las facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas

Deserción										
I _j	Facultad de Ingeniería					Facultad de Ciencias Económicas				
	n _j	d _j	c _j	S _j	E _e	n _j	d _j	c _j	S _j	ee
0				1					1	
1	357	47	0	0,868	0,017	142	13	0	0,908	0,024
2	310	15	0	0,826	0,020	129	5	0	0,873	0,027
3	295	20	0	0,770	0,022	124	4	0	0,845	0,030
4	275	21	0	0,711	0,024	120	7	0	0,795	0,033
5	254	18	0	0,661	0,025	113	2	0	0,781	0,034
6	236	15	0	0,619	0,025	111	4	0	0,753	0,036
7	221	8	0	0,596	0,026	107	3	0	0,732	0,037
8	213	6	1	0,579	0,026	104	2	0	0,718	0,037
9	206	5	4	0,565	0,026	102	6	1	0,676	0,039
10	197	3	17	0,557	0,026	95	0	10	0,676	0,039
11	177	5	37	0,541	0,026	85	0	20	0,676	0,039
12	135	3	21	0,529	0,026	65	0	13	0,676	0,039
13	111	1	4	0,524	0,027	52	0	5	0,676	0,039
14	106	.	106	0,524	0,024	47	0	3	0,676	0,039
15	.	.	.	.	.	44	.	44	0,676	0,039

La Figura IV indica que las tasas de supervivencia son más altas en la Facultad de Ciencias Económicas, es decir, que los estudiantes de la Facultad de Ingeniería son más proclives a la deserción y viceversa. Este resultado coincide con el obtenido por Häkkinen y Uusitalo (2003). En ambos casos, los estudiantes desertan más en los cuatro primeros semestres y, en general, los estudiantes que se mantienen permanecen, aproximadamente, 6,5 años en la universidad -año y medio más que el tiempo teóricamente establecido para la graduación (cinco años).

FIGURA IV. Estimación no paramétrica de Kaplan-Meier de la función de supervivencia para las facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas



Resultados

En la Tabla II, se presentan los resultados de la estimación de los modelos de duración de riesgo proporcional en tiempo discreto de Prentice-Gloeckler (1978) y Meyer (1990) para cada una de las facultades. Se consideraron censurados los estudiantes activos y los graduados, y activos y desertores, respectivamente. Cuando el signo del coeficiente es positivo (negativo), significa que la variable asociada a éste, controlando para las demás variables, influye positivamente (negativamente) sobre el riesgo de desertar o de graduarse, según sea el caso, mientras que los coeficientes expresados en la forma de riesgo relativo $-\exp(\beta)$ indican cuántas veces crece (decrece) el riesgo ante un aumento en una unidad de la variable regresora. Para el caso de variables categóricas -variables en las cuales diferentes valores representan la afiliación a diferentes grupos, por ejemplo, el estrato-, la interpretación será: cuánto más propenso es el grupo de estudiantes a la deserción con respecto a la categoría base, controlando, igualmente, para las demás variables. De otra parte, *el criterio de selección de variables significativas en los modelos fue: un estadístico z en valor absoluto mayor que uno y que el signo esperado del coeficiente asociado fuera correcto*¹⁰.

¹⁰ El uso de este criterio tiene en cuenta que los tamaños muestrales utilizados no son grandes, que los datos empleados no son generados por un diseño experimental y que el modelo tiene un carácter más exploratorio que confirmatorio.

La estimación de la varianza de la distribución Gamma sugiere, en ambos casos, que la heterogeneidad no observable del modelo de Meyer (1990) no es estadísticamente significativa, lo cual indica que el modelo de Prentice-Gloeckler (1978) parece ajustar mejor los datos. La prueba de razón de verosimilitud para contrastar el modelo 1 y el modelo 2 también sugiere la misma conclusión, y, por lo tanto, el conjunto de variables incluidas en el modelo de Prentice-Gloeckler (1978) parece captar adecuadamente las diferencias entre los estudiantes. Este resultado arroja evidencia a favor de la inclusión de los cuatro conjuntos de factores: individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales como determinantes de la deserción estudiantil, ya que las variables incluidas en cada uno de éstos parecen explicar fundamentalmente las diferencias entre los estudiantes. En la interpretación de los resultados obtenidos, debe tenerse en cuenta que, puesto que los datos no obedecen a un diseño experimental, la significación estadística de algunas variables propuestas en este trabajo –tal como el grado de satisfacción del estudiante con el programa académico–, no necesariamente ha de interpretarse como una relación causal.

Los resultados para el primer grupo de variables –las relacionadas con las características personales de los estudiantes– muestran que la edad de inicio de los alumnos parece incidir positivamente en el riesgo de desertar, aunque éste decrece marginalmente con el aumento de la misma. Asimismo, las personas casadas parecen tener un mayor riesgo de desertar, posiblemente debido a la menor disponibilidad de tiempo para dedicarse al estudio. Lo mismo ocurre con las personas de género masculino, ya que se estima que, en el caso de los hombres, el riesgo de abandono es 5,77 y 4,30 veces mayor que el de las mujeres en las facultades de Ingeniería y Ciencias Económicas, respectivamente. En el caso particular de la Facultad de Ingeniería, residir en el área metropolitana del Valle de Aburrá parece disminuir el riesgo de desertar, seguramente como consecuencia de los costes que las personas provenientes de otras regiones posiblemente deben y que, en muchos casos, son difíciles de afrontar debido al tiempo de duración del programa. En consecuencia, ésta puede considerarse una variable clave a la hora de diseñar políticas de retención estudiantil.

Dentro del conjunto de variables académicas, en ambas facultades, las que parecen tener más importancia a la hora de explicar el riesgo de deserción son:

- el desempeño académico en la universidad, la cual se capturó a través del número de créditos cursados y reprobados por el estudiante cada semestre. Los resultados muestran que, cuanto mayor es el número de créditos cursados, menor es el riesgo de desertar, mientras que, cuanto mayor es el número de créditos reprobados, mayor también es el riesgo.

- el grado de satisfacción del estudiante con el programa parece ser una variable que está relacionada con en el riesgo de desertar, ya que los estudiantes con un nivel de satisfacción alto o medio tienen menor riesgo de desertar que los que manifiestan un bajo grado de satisfacción¹¹.

Los resultados para la Facultad de Ciencias Económicas muestran que haber ingresado por segunda opción y no haber realizado un cambio previo de programa aumenta, respectivamente, en 12,23 y 46,01 veces el riesgo de deserción. Sin embargo, en el caso de la Facultad de Ingeniería, el efecto para la variable cambio de programa es el opuesto, lo cual puede ser reflejo de la afinidad entre los programas de ciclo básico de las materias ofrecidas por esta facultad o, posiblemente, de la percepción que la sociedad tiene de los profesionales en ingeniería. Adicionalmente, y, en particular, en la Facultad de Ingeniería, variables como el tipo de colegio y la experiencia académica previa también explican, al parecer, el riesgo de deserción. En el primer caso, aquellos alumnos egresados de colegios privados presentan 2,7 veces más riesgo de desertar que los provenientes de colegios públicos.

⁽¹¹⁾ En el caso de la facultad de ingeniería, se redujeron las categorías de satisfacción alta, media y baja a alta y baja, ya que, en estimaciones preliminares, estos coeficientes no eran significativamente diferentes, puesto que el nivel de confianza era de un 5%.

Tabla II. Estimación del modelo de riesgo proporcional para la deserción estudiantil

VARIABLES	FACULTAD DE INGENIERÍA						FACULTAD DE ECONOMÍA					
	Modelo de Prentice y Gloeckler			Modelo de Meyer			Modelo de Prentice y Gloeckler			Modelo de Meyer		
	coef.	Exp(□)	z	coef.	Exp(□)	Z	coef.	Exp(□)	z	coef.	Exp(□)	z
Edad	0.27	1.31	1.30	0.27	1.31	6.83	7.38	1605	1.42	7.49	1801	13.62
Edad ²	-0.004	0.99	-1.09	-0.004	0.99	-4.86	-0.188	0.82	-1.46	-0.19	0.02	-9.34
Sexo	1.75	5.77	4.25	1.75	5.76	4.40	1.46	4.30	1.31	1.43	4.69	1.35
Estado civil	0.99	2.69	2.88	0.99	2.69	2.81	5.20	181.5	2.56	5.26	317.	3.10
Residencia	-0.63	0.52	-1.96	-0.63	0.52	-2.04	...	...	...	...	...	...
Tipo colegio	1.02	2.77	3.62	1.02	2.77	3.48	...	...	...	...	...	...
Orientación	...	...	...	...	...	...	1.40	4.86	1.13	1.41	4.64	1.25
Primera opción	-0.60	0.54	-1.93	-0.60	0.54	-1.89	2.50	12.23	2.08	2.52	11.79	2.71
Cambio de programa	1.10	3.02	1.83	1.10	3.02	2.16	3.82	46.01	1.78	3.85	92.78	1.96
(Tiempo de retraso) ¹	...	...	...	...	...	...	0.25	1.05	1.27	0.05	0.02	2.10
Aditionalmente otra carrera	0.93	2.55	2.67	0.93	2.55	2.61	...	...	...	...	...	...
Abandono otra carrera	-1.18	0.30	-2.90	-1.18	0.30	-2.96	...	...	...	...	...	...
Satisfacción alta	-0.78	0.45	-2.29	-0.78	0.45	-2.35	-5.48	0.004	-2.65	-5.51	0.008	-2.63
Satisfacción media	...	...	...	...	...	...	-7.97	0.0003	-2.98	-8.01	0.0008	-3.11
N° de créditos	-0.20	0.81	-7.08	-0.20	0.81	-7.76	-0.30	0.73	-2.70	-0.30	0.08	-2.64
Repentencia	0.22	1.25	8.95	0.22	1.25	8.83	0.32	1.38	4.44	0.32	0.10	-4.33
Estrato medio	-0.48	0.61	-1.68	-0.48	0.61	-1.63	...	...	...	...	...	...
Estrato alto	-0.83	0.43	-1.84	-0.83	0.43	-1.68	-1.30	3.67	-1.17	-1.30	4.12	-1.17
Dependencia económica	0.81	2.26	2.51	0.81	2.26	2.51	...	...	...	...	...	...
Trabajo último año	-0.99	0.36	-3.12	-0.99	0.36	-3.07	...	...	...	...	...	...
Personas a cargo	...	...	...	...	...	...	-1.82	0.16	-1.28	-1.84	0.21	-1.38
Exención económica	-0.76	0.46	-2.62	-0.76	0.46	-2.70	-2.89	0.05	-2.36	-2.89	0.70	-2.27
PIB (1=1999-I, 1999-II)	0.45	1.56	1.44	0.45	1.56	1.43	...	...	...	...	...	...
Educación alta de los padres	0.85	2.34	2.60	0.85	2.34	2.59	-1.71	0.17	-1.83	-1.72	0.16	-1.85
Relación con profesores	...	...	...	...	...	...	-3.31	0.03	-2.35	-3.33	0.04	-2.42
Relación con compañeros	0.98	2.68	1.67	0.98	2.67	2.54	...	...	...	...	...	...
Constante	-8.34	...	-2.93	-17.65	...	-2.97	-70.30	...	-1.35	-71.43	...	-1.42
Gamma var. exp (ln(varg))	...	...	...	8.25x(0-6	0.000%	0.008	...	...	...	1.1x(0-4	0.0016	0.007
Log-L	...	...	...	-208.2281	...	...	...	...	...	30.4226	...	...
(-0.5*Deviance)	-208.22	...	...	...	...	...	-30.421	...	...	...	...	...
Estadístico X ² (0) vs. (1)	-208.49	...	...	...	...	...	70.725	...	...	...	...	...
LR test (1) vs. (2)	...	...	...	-0.00017	...	...	...	...	...	-0.0018	...	...
No. Obs.	2.386	...	...	2.386	...	...	1.067	...	...	1.067	...	...

En cuanto a la experiencia académica, hemos de señalar que se halló que, si se los compara con aquellos que ingresan por primera vez en la universidad, los estudiantes que desertaron anteriormente de otra tienen también mayores posibilidades de desertar. Por otra parte, los que cursan simultáneamente otra carrera en otra universidad tienen, asimismo, 2,55 veces más riesgo de hacerlo que aquellos que no contaban con ningún tipo de experiencia académica. En el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, los estudiantes que no recibieron ningún tipo de orientación profesional antes de su ingreso en la universidad parecen tener 4,86 veces más posibilidades de desertar que los que sí la recibieron. Como era de esperarse, una menor demora en el ingreso a la universidad parece influir negativamente en el riesgo de desertar y éste aumenta marginalmente con el aumento del tiempo de retraso¹².

En términos socio-económicos, las personas de estrato alto y medio parecen tener menor riesgo de desertar que las de estrato bajo¹³. Las exenciones económicas aparecen como un instrumento político muy importante en este contexto, ya que los estudiantes que tienen algún tipo de exención económica presentan, al parecer, un menor riesgo de desertar. Los períodos de crisis económica afectan negativamente a la permanencia de los estudiantes en la universidad, puesto que el riesgo se incrementa 1,56 veces. Además, el hecho de que un estudiante dependa económicamente de sí mismo incrementa el riesgo de deserción. Ahora bien, el hecho de haber trabajado durante el último año de permanencia en la universidad no parece aumentar el riesgo, por lo que el combinar responsabilidades académicas y laborales puede no ser desfavorable en ese caso. Igualmente, aquellos que tienen algún tipo de responsabilidad económica con, al menos, otra persona diferente de ellos mismos desertan con menor frecuencia, posiblemente, porque valoran más poseer un título profesional dado que éste significa la oportunidad de tener unas mejores condiciones económicas en el futuro¹⁴.

En cuanto a influencia de la educación de los padres, para el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, se encontró que el riesgo es menor en el caso de aquellos

¹² El coeficiente asociado a la variable tiempo de espera fue igual a -0,35, con $\exp(\beta)$ igual a 0,28 y un valor t de 0,70 en la estimación del modelo de Prentice y Gloeckler.

¹³ Para la cohorte 1996-II en la facultad de economía no inició ninguna persona de estrato alto por lo que en este caso la comparación se realizó entre personas de estrato 3 y 4, considerándose éste como alto, y personas de estrato 1 y 2.

¹⁴ Esta situación es claramente diferente a la de una persona casada ya que hablamos de individuos que no tienen responsabilidades familiares. En estimaciones preliminares se realizaron pruebas discriminando las personas a cargo entre hijos y otras personas. Sin embargo, la variable no resultó estadísticamente significativa aunque presentaba el signo esperado. Es importante mencionar que aunque estas últimas variables sólo aparecen como significativas para el caso de la facultad de ingeniería o economía, los signos de las mismas se mantienen en ambas facultades, lo cual confirma la dirección del efecto sobre el riesgo de deserción.

alumnos cuyos padres tienen un nivel de educativo alto (bachillerato completo, técnicos y universidad completa) que en el de los que tienen padres con niveles educativos bajos¹⁵. Este resultado está de acuerdo con la literatura y con hallazgos de trabajos anteriores tales como Giovagnoli (2002), Castaño et al. (2004). Sin embargo, al parecer, las características del programa y de la universidad, unidas a la capacidad económica de padres educados, pueden influir de manera más directa en que el estudiante tome la decisión de abandonar.

Por último, la adaptación del estudiante al ambiente universitario constituye un factor determinante de importancia a la hora de tomar la decisión de desertar. Así, el mantener una buena relación con los profesores parece disminuir el riesgo de deserción mientras, por el contrario, una muy buena relación social con los compañeros, al parecer, lo aumenta. Por tanto, podemos considerar que la ausencia de objetivos claros por parte de los estudiantes puede llevar a situaciones académicas que propicien el abandono. No obstante, la inestabilidad en el ritmo académico y el nivel de exigencia de la universidad son factores que no parecen incidir en el riesgo de deserción, lo cual indica que las personas perciben claramente las señales de calidad y las características institucionales propias.

Pruebas de diagnóstico

Para la validación de los modelos, se realizaron pruebas de diagnóstico relacionadas con el ajuste del modelo, la presencia de observaciones influyentes que pudieran distorsionar los efectos de las variables explicativas, la significancia de las variables, la presencia de «multicolinealidad» y la confirmación del supuesto de proporcionalidad (Cleves, Gould y Gutiérrez, 2002).

En primer lugar, con el fin de evaluar la robustez del ajuste del modelo y para evitar errores de mala especificación, se usó el método «leverage» para determinar si existen observaciones que tienen una influencia desproporcionada sobre la estimación de los parámetros. Este análisis consiste en comparar el vector de parámetros

¹⁵ Debido a la similitud en los coeficientes estimados para la educación del padre y de la madre se definió una nueva variable que responde al máximo nivel educativo entre estos, definiéndose similarmente tres categorías: alta, media y baja. Sin embargo, resultados preliminares mostraron que los coeficientes asociados a la educación media y alta no eran significativamente diferentes por lo que, finalmente, se optó por establecer dos categorías: alta y baja.

estimados obtenido con la muestra completa ($\hat{\beta}$) con el vector de parámetros estimados una vez eliminada la influencia de la i -ésima observación ($\hat{\beta}^{(i)}$). Si $\hat{\beta} - \hat{\beta}^{(i)} \approx 0$, la i -ésima observación tiene poca influencia sobre el ajuste del modelo. $\Delta V(\hat{\beta})$, donde Δ es la matriz de residuales *score* eficientes y $V(\hat{\beta})$ es la matriz de varianza y covarianza de $\hat{\beta}$. Los resultados indican, para el caso de deserción, la existencia de dos datos influenciales correspondientes a los estudiantes 96 y 186 en los modelos de ingeniería, y de uno relacionado con el estudiante 235 en los modelos de ciencias económicas.

Los resultados para la prueba conjunta del supuesto de riesgo proporcional se presentan en la Tabla III. El contraste para cada uno de los modelos descritos anteriormente muestra que no es posible rechazar la hipótesis nula de riesgo proporcional.

TABLA III. Prueba conjunta del supuesto de proporcionalidad

PRUEBA GLOBAL	X ²	Grados de libertad	P > X ²
DESERCIÓN			
Variables ingeniería	22,35	21	0,3795
Variables economía	13,65	17	0,7515

Conclusiones y recomendaciones

El rechazo del modelo de Meyer (1990) que considera el supuesto de heterogeneidad no observada confirma la evidencia encontrada en trabajos anteriores a favor de la inclusión de los cuatro conjuntos de factores –individuales, académicos, socioeconómicos e institucionales– como determinantes de la deserción estudiantil. Esto indica que considerar factores aislados o la combinación de algunos de ellos no permite obtener conclusiones robustas sobre los determinantes de estos eventos. En consecuencia, parece claro que, para lograr un mejor entendimiento de las decisiones que toman los estudiantes durante su ciclo académico, es necesario combinar más que enfrentar los modelos teóricos que buscan explicar los motivos por los cuales estos deciden abandonar o mantenerse en una institución de educación superior.

Los resultados del modelo permiten diseñar, al menos para las facultades estudiadas, políticas orientadas a mantener a los estudiantes en el sistema educativo, aunque las estrategias de intervención deben centrarse en aquellas variables que pueden ser manipuladas y que, en mayor medida, determinan las decisiones que el estudiante

toma durante su permanencia en la universidad. De acuerdo con lo anterior, y según los resultados para el conjunto de variables incluidas en el modelo, permitir la libre migración de los estudiantes entre programas académicos, regular el ingreso de estudiantes que cursan simultáneamente carreras en otras universidades, ofrecer mejor y mayor información acerca de los programas que la institución oferta –poniendo especial énfasis en las diferencias en el enfoque que existen entre estos y los ofrecidos por otras universidades–, promover acciones de ayuda para los estudiantes de estrato bajo en períodos de crisis económica y, también, para aquellos que provienen de localidades diferentes del área metropolitana de Medellín son algunas de las posibles políticas que pueden contribuir a evitar la deserción estudiantil.

Es importante que las instituciones de educación superior, en particular las públicas, emprendan campañas pedagógicas que recalquen la importancia de terminar los estudios en el tiempo teóricamente establecido para completar los programas académicos, haciendo énfasis en los costos que –tanto para los estudiantes y sus familias, como para las instituciones y la sociedad en general– conlleva el retraso en la obtención de un título profesional. Además, otras políticas orientadas a favorecer la finalización exitosa de los estudios podrían ser la mayor promoción de los programas de «semillero» y una apropiada orientación profesional. Por último, es importante aclarar que, aunque la generalización de estos resultados a otros programas e instituciones es posible, ésta debe hacerse teniendo en cuenta tanto las particularidades de cada programa académico, como las características propias de cada institución.

Referencias bibliográficas

- AHLBURG, D., MCCALL, B. Y NA, I. (2002). *Time to Dropout from College: A Hazard Model with Endogenous Waiting*. Working Paper 01, Industrial Relations Center, University of Minnesota.
- ALEMANY, R., (1990). *Modelación de la duración de estudios universitarios: una aplicación a la universidad de Barcelona*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- ARULAMPALAM, W., NAYLOR, R. Y SMITH, J. (2003). *A Hazard Model of the Probability of Medical School Dropout in the United Kingdom*. Coventry: University of Warwick.
- BENHABIB, J. Y SPIEGEL, M. (1994). The Role of Human Capital in Economic Development Evidence from Aggregate Cross-country Data. *Journal of Monetary Economics*, 34, 143-173.

- BOOTH, A. Y SATCHELL, S. (1995). The Hazards of Doing a PhD: An Analysis of Completion and Withdrawal Rates of British PhD Students in the 1980s. *Journal of the Royal Statistical Society*, A158, 297-318.
- BOX STEFFENSMEIER, J. Y ZORN, C. (2001). Duration Models and Proportional Hazards in Political Science. *American Journal of Political Science*, 45, 972-988.
- CABRERA, A., NORA, A. Y CASTAÑEDA, M. (1993). Collage Persistence: Structural Equations Modeling Tests of an Integrated Models Student Retention. *The Journal of Human Resources*, 64, 123-139.
- CAMERON, S Y TABER, C. (2001). *Estimation of Education Borrowing Constraint using Returns Schooling*. NBER working paper N° W7761.
- CAMERON, S. Y HECKMAN, J. (1998). Life Cycle Schooling and Dynamic Selection Bias: Models and Evidence for Five Cohorts of American Males. *The Journal of Political Economy*, 106, 262-333.
- CAMPOLIETI, M. (2003). On the Estimation of Hazard Models with Flexible Baseline Hazards and Nonparametric Unobserved Heterogeneity. *Economics Bulletin*, 3, 1-10.
- CARD, D. (2001). Estimating the Return to Schooling: Progress on Some Persistent Econometric Problems. *Econometrica*, 69, 1.127-1.160.
- CASTAÑO, E., GALLÓN, S., GÓMEZ, K. Y VÁSQUEZ, J. (2004). Deserción estudiantil universitaria: una aplicación de modelos de duración. *Lecturas de Economía*, 60, 41-65.
- CLEVES, M., GOULD, W. Y GUTIÉRREZ, R. (2002). *An Introduction to Survival Analysis Using Stata*. Texas: Stata Press.
- CORNWELL, C. (2002). *The Enrollment Effects of Merit-Based Financial Aid: Evidence from Georgia's HOPE Scholarship*. Georgia: University of Georgia, Department of Economics.
- COX, D. R. (1972). Regression Models and Life Tables. *Journal of the Royal Statistical Society*, B34, 187-220.
- DESJARDINS, S., AHLBURG, D. Y MCCALL, B. (2001). Simulating the Longitudinal Effects of Changes in Financial Aid on Student Departure from College. *Journal of Human Resources*, 37, 653-679.
- (2002). A Temporal Investigation of Factors Related to Timely Degree Completion. *The Journal of Higher Education*, 73, 555-581.
- ENSMINGER, M. Y SLUSARCICK, A. (1992). Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of A First-Grade Cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113.
- FOBIH, D. K., (1987). Social-Psychology Factors Associated with Dropout School in the Eastern Region of Ghana. *The Journal of Negro Education*, 56, 229-239.

- GIOVAGNOLI, P. (2002). *Determinantes de la deserción y graduación universitaria: una aplicación utilizando modelos de duración*. Documento de Trabajo 37, Universidad Nacional de la Plata.
- GRILICHES, Z. (1977). Estimating Returns to Schooling: Some Econometric Problems. *Econometrica*, 45, 1-22.
- HÄKKINEN, L. Y UUSITALO, R. (2003). *The Effect of a Student Aid Reform on Graduation: A Duration Analysis*. Working Paper Series, 8, Department of Economics, Uppsala University.
- HAN, A. Y HAUSMAN, J. (1990). Flexible Parametric Estimation of Duration and Competing Risk Models. *Journal of Applied Econometrics*, 5, 1-28.
- HECKMAN, J. Y SINGER, B. (1984). Econometric Duration Analysis. *Journal of Econometrics*, 24, 63-132.
- HOSMER, D. Y LEMESHOW, S. (1999). *Applied Survival Analysis: Regression Modeling of Time to Event Data*. New York: John Wiley & Sons.
- JENKINS, S. P. (1995a). Easy Estimation Methods for Discrete-Time Duration Models. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 57, 129-138.
- (1995b). Discrete Time Proportional Hazards Regression. *Stata Technical Bulletin*, STB-39, sbe17.
- KALBFLEISCH, J. D. Y PRENTICE, R. L. (1973). Marginal Likelihoods Based on Cox's Regression and Life Model. *Biometrika*, 60, 267-278.
- KAPLAN, E. L. Y MEIER, P. (1958). Nonparametric Estimation from Incomplete Observations. *Journal of the American Statistical Association*, 53, 457-481.
- KIEFER, N. (1988). Economic Duration Data and Hazard Functions. *Journal of Economic Literature*, 26, 646-679.
- KRUEGER, A. B. Y LINDAHL, M. (2000). Education for Growth: Why and for Whom? NBER Working paper; 7.591.
- LANCASTER, T. (1992). *The Econometric Analysis of Transition Data*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LAWLESS, J. F. (1982). *Statistical Models and Methods for Lifetime Data*. New York: John Wiley & Sons.
- MARCEL DAGENAIS, M., MONTMARQUETTE, C. Y VIENNOT-BRIOT, N. (2001). Dropout, School Performance and Working while in School: An Econometric Model with Heterogeneous Groups. Working Paper 63, CIRANO.
- MEYER, B. (1990). Unemployment Insurance and Unemployment Spells. *Econometrica*, 58, 757-782.

- MEYER, B. (1995). *Semiparametric Estimation of Hazard Models*. Mimeo. Department of Economics. North-western University.
- NELSON, R. Y PHELPS, E. (1966). Investments in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth. *American Economic Review*, 56, 69-75.
- NEUMAN, G. (1997). *Search Models and Duration Data*. En M. H. PESARAN Y P. SCHMIDT, (eds.), *Handbook of Applied Econometrics*, Vol. II, 300-351. Blackwell.
- PORTO, A Y DI GRESIA, (2001). Rendimiento de estudiantes universitarios y sus determinantes. Buenos Aires: Asociación Argentina de Economía Política.
- PRENTICE, R. Y GLOECKLER, L. (1978). Regression Analysis of Grouped Survival Data with Application to Breast Cancer Data. *Biometrics*, 34, 57-67.
- PSACHAROPOULOS, G., (1985). Returns to education: A Further Update and Implications. *The Journal of Human Resources*, 20, 583-604.
- PSACHAROPOULOS, G. Y PATRINOS, H. (2002). *Returns to Investment in Education: A Further Update*. Policy Research Working Paper, 2.881, World Bank.
- ROMER, P. (1990). Endogenous Technological Change. *Journal of Political Economy*, 98, S71-S102.
- SCHULTZ, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17.
- SINGER, J. D. Y WILLETT, J. B. (1991). Modelling the Days of Our Lives: Using Survival Analysis When Designing and Analyzing Longitudinal Studies of Duration and the Timing of Events. *Psychological Bulletin*, 110, 268-290.
- (1993). It's About Time: Using Discrete-Time Survival Analysis To Study Duration and the Timing of Events. *Journal of Educational Statistics*, 18, 155-195.
- TEMPLE, J. (1999). A Positive Effect of Human Capital on Growth. *Economics Letters*, 65, 131-134.
- VAN DEN BERG, G. J. (2001). *Duration Models: Specification, Identification and Multiple Durations*. En J. J. Heckman y E. Leamer, (eds.), *Handbook of Econometrics*, Vol. 5. Amsterdam: North-Holland.
- WILLETT, J. B. Y SINGER, J. D. (1991). From Whether to When: New Methods for Studying Student Dropout and Teacher Attrition. *Review of Educational Research*, 61, 407-450.

Dirección de contacto: Karoll Gómez Portilla. Grupo de Econometría Aplicada (GEA). Centro de Investigaciones Económicas y Consultorías Económicas. Universidad de Antioquia. Ciudad Universitaria, Bloque 13, Apartado aéreo 1226. Medellín, Colombia. E-mail: Karollg@udea.edu.co

Anexo

CUADRO I. Descripción detallada de las variables consideradas en el modelo

CARACTERÍSTICAS PERSONALES	
Edad	Edad de inicio del estudiante
Edad²	Edad de inicio del estudiante al cuadrado
Sexo	Masculino =1
Estado civil	Casado =1
Vivienda	Independiente =1
Calamidad	Si no tuvo algún tipo calamidad domestica =1
Lugar de residencia	Si el estudiante reside en el área metropolitana de Medellín =1
CARACTERÍSTICAS ACADÉMICAS	
Tipo de colegio	Si se graduó de un colegio privado =1
Orientación profesional	Si no recibió orientación antes de ingresar a la universidad =1
Semillero	Si no realizó algún programa de semillero ofrecido por la universidad =1
Tiempo de retraso	Número de semestres que transcurrieron entre la culminación del Bachillerato y el ingreso a la universidad
(Tiempo de retraso)²	La variable anterior al cuadrado
Calificación total	Calificación del examen de admisión para ingresar a la universidad
Primera opción	Si no ingresó al programa de primera opción =1
Cambio de programa	Si el estudiante no cambió de programa académico dentro de la universidad = 1
Experiencia académica anterior:	
Primera vez que cursaba una carrera	No =1 (base)
Adicionalmente cursaba otra carrera	Si=1
Terminó otra carrera en otra universidad	Si=1
Abandonó otra carrera en otra universidad	No=1
Grado de satisfacción con el programa	
Alto	Si = 1
Medio	Si = 1
Bajo	Si = 1 (base)
Número de créditos matriculados por semestre	
Repitencia	Número de créditos reprobados por semestre
CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS	
Estrato	
Estrato Bajo	Si pertenece a estrato 1 ó 2 =1 (base)
Estrato Medio	Si pertenece a estrato 3 ó 4 =1
Estrato Alto	Si pertenece a estrato 5 ó 6 =1
Dependencia económica	Si depende de otros =1 ó Usted mismo =0
Personas a cargo	Si tiene personas a cargo =1
Empleo del estudiante	Si el estudiante trabajó durante el último año de permanencia en la universidad =1
Exenciones económicas	Si el estudiante tuvo alguna exención económica durante el tiempo de permanencia en la universidad = 1
Educación de los padres	
Padre Baja	Si el nivel educativo del padre es ninguno, primaria incompleta o completa, bachillerato incompleto =1

Padre Media	Si el padre tiene un nivel educativo es bachillerato completo, tecnología o universidad incompleta =1
Padre Alta	Si el nivel educativo del padre es universidad completa o postgrado =1 (base)
Madre Baja	Si el nivel educativo de la madre es ninguno, primaria incompleta o completa, bachillerato incompleto =1
Madre Media	Si el nivel educativo de la madre es bachillerato completo, tecnología o universidad incompleta =1
Madre Alta	Si el nivel educativo de la madre es universidad completa o postgrado =1 (base)
Crecimiento del PIB	Si el crecimiento del producto interno bruto fue inferior a la media (1999-I, 1999-II) = 1
CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONALES	
Profesores	Si se tiene una buena relación con los profesores =1
Compañeros	Si se tiene una buena relación con los compañeros =1
Orden público	Si el orden público dentro de la universidad es considerado como bueno por el estudiante =1
Carga académica	Si la carga académica dentro del programa es considerado como buena por el estudiante =1
Ritmo académico	Si el estudiante considera que el ritmo académico (número de semestres por año) es bueno =1

La escuela inclusiva ante los alumnos tartamudos: actitudes y emociones en la relación educativa

Inclusive School Faced with Students who Stutter: Attitudes and Emotions in Educational Relationships

Luis Castejón Fernández, Soledad González-Pumariega Solís, José Carlos Núñez Pérez y Julio Antonio González-Pienda García

Universidad de Oviedo. Departamento de Psicología. Oviedo, España

Resumen

En un modelo inclusivo de escuela, las dificultades de los alumnos tartamudos adquieren relevancia en tanto que constituyen una manifestación de la diversidad. Estos alumnos no han encontrado siempre una respuesta satisfactoria a sus necesidades educativas y sí barreras para la participación que han hecho que la tartamudez incrementara el riesgo de que se produjera un desajuste personal y social. La situación de los alumnos tartamudos representa, en un modelo inclusivo de escuela, un reto para el desarrollo de una educación de calidad de la que pueda beneficiarse todo el alumnado. En este artículo, se plantea la necesidad de desarrollar una propuesta educativa que atienda a las dificultades escolares de estos alumnos que, generalmente, han recibido una atención exclusivamente terapéutica orientada a eliminar el trastorno. Las actitudes positivas de los maestros hacia la diferencia son una premisa básica de la educación que, en el caso de los alumnos tartamudos, no se cumple. La encuesta realizada a una muestra de 177 maestros de educación primaria pone de manifiesto el contenido negativo del estereotipo acerca de los alumnos tartamudos. Los resultados resaltan la relevancia de dichos estereotipos en la relación maestro-alumno que se establece durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la importancia de prestar atención a la dimensión afectivo-personal y relacional para lograr desactivarlos. Se plantean, además, los beneficios que puede reportar para todo el alumnado el que se atienda a dicha dimensión y se sugieren propuestas concretas para mejorar la atención que se le presta en la práctica educativa.

Palabras clave: tartamudez, educación inclusiva, estereotipo, dimensión afectivo-personal.

Abstract

The difficulties of children who stutter at school are relevant in inclusive school orientation as a sign of diversity. These students have encountered participation and learning barriers in school but not always satisfactory answers to their educational needs. This fact turned stuttering at school into a condition of risk, causing some difficulties to these students when trying to adjust to their personal and social environment. This situation represents a challenge for inclusive education to develop educational quality that benefits all the students. This article deals with the necessity to design educational programmes in school for this type of students who have generally received a therapeutic answer to their difficulties. Positive teacher attitudes toward differences constitute a basic premise of these educational programmes to attend diversity, which is not always achieved with children who stutter. The survey carried out with a sample of 177 students reveals the stereotype content of Primary school teachers' attitudes regarding students who stutter. The results show the negative stereotype and bring out both their relevance for teacher-student interaction in teaching-learning processes and the necessity to place the emphasis on relational and personal-emotional dimensions in the classroom to defuse these attitudes. Then, the benefits resulting from the attention paid to such dimension are presented, as well as a set of suggestions to improve the attention paid to this particular issue in the classroom.

Key Words: stutter, inclusive education, stereotype, personal-emotional dimension.

La opción inclusiva adoptada por la escuela en nuestro contexto ha hecho de la atención a la diversidad un criterio fundamental para determinar la calidad educativa de los centros. Lo que caracteriza el desarrollo de la escuela en el modelo inclusivo es el incremento de su capacidad para responder a las necesidades educativas de todo el alumnado, reduciendo de este modo las barreras para el aprendizaje y la participación. Es decir, en un centro educativo con una orientación inclusiva, el equipo educativo –y no únicamente los maestros individualmente– encuentra en la atención a la diversidad un medio fundamental para mejorar la calidad educativa (Booth y Ainscow, 2000; Echeita y Sandoval, 2002; Echeita, 2006).

Para el grupo de alumnos que tartamudea, la opción inclusiva representa la esperanza de que la escuela se transforme y desarrolle de tal manera que se eliminen las barreras que impiden su participación y hacen que se sientan excluidos. Se debe pensar, por ejemplo, que la participación oral en el aula ha supuesto –y sigue suponiendo aún– una dificultad importante para estos alumnos, ya hablan y leen de un modo

diferente: repiten sílabas o sonidos, prolongan sonidos y se bloquean en determinados segmentos del discurso. Además, un alumno que tartamudea en una rueda de lectura puede, mientras espera su turno en silencio, quieto en su silla, experimentar miedo, sudoración, incremento de la tasa cardíaca, es decir, todo un conjunto de síntomas que configuran la denominada ansiedad anticipatoria. Además, mientras lee tartamudeando estará sometido a una gran agitación, y tendrá que hacer frente a la tensión y la vergüenza que la situación le produce. Finalmente, más tarde, ya sentado en silencio en su pupitre sentirá soledad, culpa, rabia, humillación... Es decir, a su manera de hablar -el componente externo de la tartamudez- hay que añadir un conjunto de experiencias internas que configuran también las dificultades de estos alumnos. En esas experiencias, las reacciones de los otros significativos -maestros y compañeros- y las del propio alumno ante ellas establecen un círculo vicioso que termina afectando al desarrollo del trastorno y a la persona en distintas dimensiones (comunicativa, social y afectivo-personal). En torno al alumno se despliegan, de este modo, tanto un conjunto de factores de riesgo que pueden desencadenar experiencias negativas e incrementar el riesgo de desajuste personal y social, como un conjunto de factores de protección que actúan en sentido contrario (Guitar, 1998).

En esta línea se sitúan las aportaciones de Hugh-Jones y Smith (1999), quienes, en una investigación retrospectiva, obtienen que el 84% de adultos tartamudos manifiesta haber tenido dificultades para hacer amigos y, de estos, el 51% considera que la tartamudez fue la única causa de esa dificultad. Además, el 83% se sintió en alguna ocasión víctima de acoso por parte de los compañeros por causa de la tartamudez y destaca que, en este caso, la actitud de los profesores ante el acoso constituía un factor que agravaba su situación llevándoles a una situación de indefensión y soledad. Así mismo, en otro estudio retrospectivo, Koplak y Ross (2004) muestran el impacto negativo de la tartamudez en la relación interpersonal que los alumnos tartamudos mantienen con compañeros y profesores en el contexto escolar, y, también, el impacto de la misma en el rendimiento académico. En este aspecto, aunque los alumnos tartamudos suelen tener capacidades suficientes para tener un buen rendimiento, sus resultados se ven con frecuencia limitados por las dificultades de participación en el aula y por las limitaciones que la tartamudez conlleva en el ámbito escolar (Guitar, 1998).

Por su parte, Rodríguez Carrillo (2005), en un estudio sobre la tartamudez desde la perspectiva de las personas tartamudas, destaca como éstas atribuyen a los años escolares consecuencias nefastas para su futuro ajuste personal y social: «Fueron los peores años de mi vida. La escuela, por culpa de mi tartamudez, fue un sufrimiento» (p. 83), «Nunca pude sobresalir en la escuela, era un martirio ir a las clases, me tenía

que quedar callado sabiendo las respuestas y así otras cosas más» (p. 83), «Cuando la maestra me pidió que leyera, me bloqueé y mis compañeros comenzaron a burlarse de mí. Me puse muy triste, avergonzado y me puse a llorar» (p. 77). En algunos casos, los efectos negativos a nivel personal y social son reconocidos amargamente: «Mi tartamudez me golpea hasta lo más profundo mi autoestima y el concepto de mí mismo» (p. 76). «La tartamudez me ha hecho sufrir y llorar, en mi adolescencia, empecé a darme cuenta de las implicaciones que tendría en mi vida: me impediría encontrar una novia, una chica que me quisiera y me impediría encontrar un trabajo para mantenerme a mí mismo» (p. 76). En otros casos, los efectos negativos son menores y las personas manifiestan un mayor grado de integración social y ajuste personal: «para mí, la tartamudez con mis 54 años no es ningún problema. Hoy soy un profesional muy cualificado, ocupo un estupendo lugar en esto que hemos dado en llamar sociedad, soy un hombre feliz».

Como conclusión de los trabajos, se puede señalar que los alumnos tartamudos encuentran en la escuela factores de riesgo que repercuten tanto en el desarrollo de la tartamudez, como en su ajuste afectivo-personal y social, y tienen importantes efectos en su desarrollo personal y su integración social. Al mismo tiempo, existe una serie de factores de protección que disminuye la probabilidad de que se produzca ese desajuste. Pero se debe asumir que la investigación no se ha centrado en el estudio de esos factores, y que estos alumnos no han recibido la atención precisa en programas específicos de atención a la diversidad que se ocupen de reducir sus barreras de participación. Se puede decir que son alumnos que, sin pertenecer al grupo de necesidades educativas especiales, ni al grupo de dificultades de aprendizaje, encuentran barreras para la participación y el aprendizaje que les sitúan en los límites del sistema y ponen de manifiesto lo limitados y constreñidos que resultan los centros escolares.

Por consiguiente, en la escuela inclusiva, las dificultades de los alumnos tartamudos deben -como las de cualquier otro alumno- afrontarse de acuerdo con un criterio educativo que permita potenciar los factores de protección frente a los de riesgo. Además, la inclusividad plantea la diversidad en los centros escolares como un valor que permite que estos incrementen la calidad de la educación que imparten. Es decir, hablar de inclusión supone hablar de centrarse en un grupo de alumnos en situación de riesgo de exclusión para descubrir y remover las barreras que estos encuentran para el aprendizaje y la participación, y esto es algo que puede beneficiar a todo el alumnado. Así, las barreras son un reto para impulsar valores y prácticas inclusivas que fomenten el desarrollo de los centros (Both y Ainscow, 2000; Echeita, 2006).

Los planteamientos que en este trabajo se ofrecen surgen de la experiencia formativa que este equipo de investigación realiza con maestros tutores y maestros de audición y lenguaje de Educación Primaria en colaboración con distintos Centros de Profesorado. En los cursos, desarrollados con una metodología participativa, los maestros profundizan en las dificultades que muestran los alumnos y ponen de manifiesto las dificultades que encuentran a la hora de enseñar. Destacan con frecuencia la atención insuficiente que se ha prestado a estos alumnos en las propuestas dirigidas a la atención a la diversidad («son los grandes olvidados del sistema educativo» señalaba una maestra), y la ausencia de formación sobre la tartamudez y sobre la educación de los alumnos tartamudos en la escuela, en comparación con otras formas de diversidad. Junto a estos aspectos se aprecian también en las intervenciones de los maestros indicadores de actitudes negativas ante los alumnos con tartamudez. Así, se abordó el estudio de estas actitudes y de los cambios que en ellas se producen como base para desarrollar propuestas educativas inclusivas que sirvieran para mejorar la calidad educativa (Castejón, 2004; Castejón, González-Pumariega, Núñez y González-Pienda, 2007).

Así, en este artículo, se analizan las actitudes de los maestros ante una manifestación concreta de la diversidad, la tartamudez, dada la importancia que dichas actitudes tienen en el desarrollo de propuestas educativas de atención a la diversidad. Concretamente, se estudia el contenido del estereotipo que los maestros tutores españoles de Educación Primaria tienen sobre los alumnos tartamudos. Las percepciones y actitudes de los maestros se relacionan con sus reacciones y comportamientos ante los alumnos tartamudos y son determinantes en el desarrollo de programas educativos orientados a la reducción de las barreras para la participación cuando hablamos de atención a la diversidad. Tal como plantean Álvarez, González-Pienda, Núñez y Soler (1999, p. 11) de manera general: «una concepción de la atención a la diversidad tan exigente como la propuesta en la escuela inclusiva supone en los docentes un cambio conceptual importante en la manera de enfocar las diferencias individuales, de valorarlas y de dar la respuesta educativa adecuada en cada caso».

Los estudios previos sobre el contenido del estereotipo de los maestros han destacado que se identifica a estos alumnos con un conjunto de rasgos de personalidad que configuran un contenido negativo -introvertido, inseguro, nervioso, callado, reservado, ansioso, pasivo... (Dorsey y Wenker, 2000; Frank, Jackson, Pimentel y Greenwood, 2003; Klassen; 2001,2002; Snyder, 2001; Rodríguez Carrillo, 1998). Además, y esto resulta de gran interés para la escuela inclusiva, en los estudios sobre actitudes, se ha encontrado evidencia empírica de que el estereotipo negativo existe en distintos países, marcos socio-culturales y grupos de población (empresarios,

comerciantes, logopedas...). Por lo tanto, las actitudes están en la base de la discriminación o exclusión que las personas tartamudas experimentan en el ámbito personal, familiar, educativo y laboral. Es decir, en este caso, el desarrollo de la inclusión es necesario como prevención de la exclusión social existente, ya que ésta resulta incompatible con los valores democráticos (Echeita, 2006).

Por otra parte, al plantear una propuesta de atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, surge una cuestión esencial relacionada con el cambio educativo: si las propuestas inclusivas enriquecen la calidad educativa de la escuela, habría que preguntarse qué dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje son relevantes cuando se habla de las dificultades de los alumnos tartamudos y si el resto del alumnado puede beneficiarse de la atención a esos aspectos. Estas dos cuestiones garantizan la viabilidad del cambio educativo, pues, en un marco inclusivo, no se pretende trabajar sólo para un grupo de alumnos, sino para todo el alumnado y con el compromiso de generar un cambio social (Both y Ainscow, 2000).

En consecuencia, partiendo del marco planteado, este artículo se propone tres objetivos previos a la elaboración de una propuesta educativa:

- Identificar el contenido del estereotipo que los maestros tutores tienen sobre los alumnos tartamudos.
- Determinar las consecuencias educativas del contenido del estereotipo obtenido para desarrollar una acción educativa con los alumnos tartamudos.
- Reflexionar sobre las ventajas que para todo el alumnado se derivan de la atención a las dificultades de los alumnos tartamudos.

Método

Muestra

Se seleccionaron al azar 32 centros escolares de la zona centro del Principado de Asturias. En el conjunto de dichos centros, hay un total de 350 unidades de Educación Primaria, cada una de ellas con su correspondiente maestro tutor. De los 350 sujetos

seleccionados contestaron la encuesta 177, de los que el 31% era hombre y el 69% mujer, y que se distribuyen de forma equilibrada en los distintos cursos de Educación Primaria (1º =13,5%; 2º = 15,8%; 3º =17,5%; 4º =17,5%; 5º = 18,7%; 6º =17%). Además, el 75% de la muestra tenía más de 20 años de experiencia profesional, y, mientras que el 36,2% tenía experiencia docente con alumnos tartamudos, el 63,8% restante nunca había trabajado con este tipo de alumnos.

Instrumentos

Para recoger los datos se elaboró un cuestionario organizado en dos apartados. Después de una breve presentación en la que se explica la finalidad de la investigación, en el primer apartado del cuestionario, se recoge información general sobre la muestra, mientras que, en el segundo, y con el fin de determinar el contenido del estereotipo, se presenta a los maestros una lista de adjetivos (adjective-check list) de los que deben seleccionar un máximo de 10 -los que considere más típicos o representativos del modo de ser de los alumnos tartamudos. Después de realizar varias pruebas piloto con grupos de maestros se optó por utilizar la lista de 69 adjetivos, (34 positivos y 35 negativos), elaborada por Rodríguez Carrillo (1998) en un trabajo similar realizado con población venezolana. Así, con el uso del procedimiento establecido por Katz y Braly (1933. Citado por Sangrador, 1981), que ya Sangrador (1981) aplicó al estudio del estereotipo de personas de distintas autonomías españolas y Rodríguez Carrillo (1998) al de personas tartamudas, se pretende determinar el contenido del estereotipo de los maestros tutores sobre los alumnos tartamudos de Educación Primaria.

Procedimiento

A partir del establecimiento de una línea de colaboración entre el Departamento de Psicología y la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, se estableció un primer encuentro con los directores de los centros para dejar los cuestionarios y encargarles que los distribuyeran entre los tutores. Después de una semana, el investigador pasó a recogerlos. En algunos casos, el director delegó la responsabilidad en el Maestro de Audición y Lenguaje.

Resultados

Para establecer el contenido del estereotipo social a partir del cómputo de los adjetivos seleccionados por los maestros, se calculó el porcentaje de atribuciones esperable al azar siguiendo la fórmula planteada por Sangrador (1981):

$$\frac{N^{\circ} \text{ de sujetos } \times \text{ Media de adjetivos seleccionados}}{N^{\circ} \text{ de adjetivos propuestos}}$$

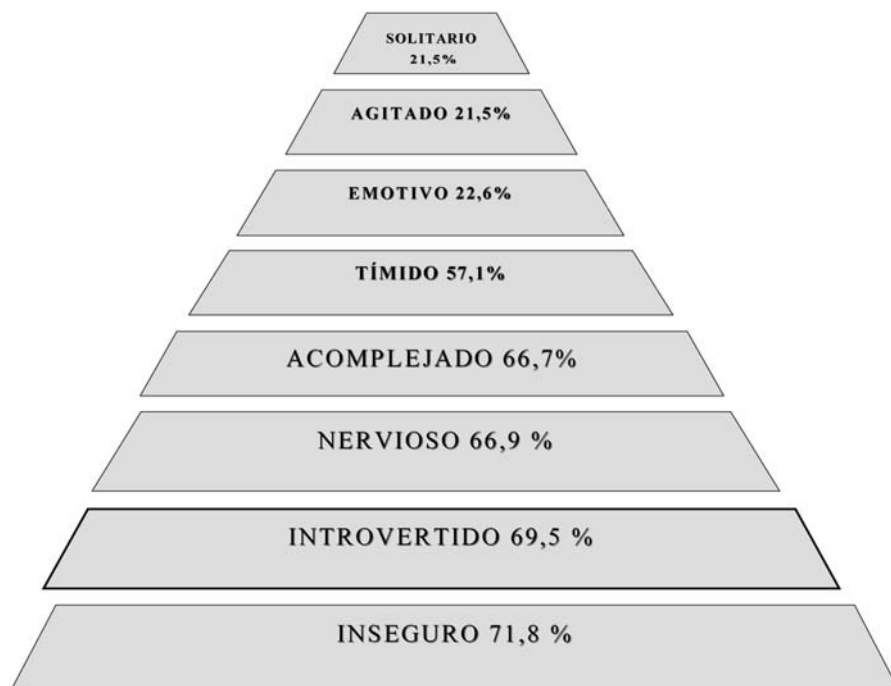
En nuestro caso, aplicando dicha fórmula, se obtiene un valor de 17,95. Por lo tanto, se eligen como componentes del estereotipo aquellos adjetivos que presentan porcentajes de selección superiores al 17,95%. Si se aplica este criterio a los porcentajes de respuesta obtenidos para cada adjetivo (Tabla I, Figura I), se obtienen 8 adjetivos que forman el contenido del estereotipo: *inseguro, introvertido, acomplejado, nervioso, tímido, emotivo, agitado y solitario*. De acuerdo con los criterios establecidos sobre el carácter positivo o negativo de los adjetivos considerándolos de manera aislada (Rodríguez, 1998) sólo aparece un adjetivo positivo en el marco de un contenido del estereotipo negativo. El carácter negativo del estereotipo se acentúa si se considera la dimensión del estereotipo denominada uniformidad (Sangrador, 1981). En este caso, sería especialmente alta en los cuatro adjetivos que superan un 66% de selecciones: *inseguro, introvertido, acomplejado y nervioso*.

TABLA I. Porcentaje de respuestas obtenidas en la lista de adjetivos

Adjetivos	%	Adjetivos	%	Adjetivos	%
Acomplejado	66,7	Dinámico	2,8	Nervioso	66,9
Adaptado	5,1	Divertido	1,7	Neurótico	0
Agitado	21,5	Dócil	4,5	Normal	15,3
Agresivo	6,2	Emotivo	22,6	Obediente	9
Alegre	6,8	Emprendedor	1,3	Positivo	2,3
Amistoso	7,3	Enfermo	0,6	Realista	1,1
Anormal	0	Estúpido	0	Rebelde	2,3
Antipático	0	Exitoso	0	Rechazado	13,6
Arriesgado	0,6	Extrovertido	1,7	Reflexivo	5,1
Astuto	2,3	Flojo	2,8	Resentido	6,8
Bruto	2,3	Fuerte	1,1	Responsable	6,8
Bueno	12,4	Inadaptado	11,9	Retrasado	0
Calmando	2,8	Independiente	2,8	Rigido	4,5
Capaz	13,6	Inferior	4	Saludable	1,7
Colaborador	10,2	Insatisfecho	17,5	Satisfecho	0,6
Comunicativo	2,8	Inseguro	71,8	Seguro	0

Adjetivos	%	Adjetivos	%	Adjetivos	%
Consentido	2,3	Inteligente	14,7	Serio	13,6
Creativo	8,5	Introverso	69,5	Sincero	3,4
Dependiente	7,3	Loco	0	Simpático	4
Depresivo	5,6	Mal Educado	0	Solitario	21,5
Desagradable	0	Manipulador	1,1	Sosegado	1,7
Desobediente	1,1	Miedoso	16,9	Tenaz	10,2
Desvalido	6,8	Minusválido	2,3	Tímido	57,1

FIGURA I. Contenido del estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos



Discusión de los resultados

El análisis de los resultados sobre el contenido del estereotipo se realizará en el marco de los tres objetivos planteados: En primer lugar, comparar el resultado obtenido con los de otros estudios sobre el contenido del estereotipo; en segundo lugar,

determinar las consecuencias de ese contenido del estereotipo en la situación educativa de los alumnos tartamudos; y, por último, inferir los beneficios que de la atención a los alumnos tartamudos trae consigo para todo el alumnado y para el incremento de la calidad educativa de los centros.

Contenido del estereotipo

El contenido del estereotipo se corresponde con una imagen negativa: *inseguro, introvertido, acomplejado, nervioso, tímido, emotivo, agitado y solitario*. Estos datos son coherentes con los de estudios previos que se han revisado, aunque, si cabe, en nuestro trabajo se encuentran resultados más negativos. Así, si se considera el contenido del estereotipo obtenido por Rodríguez Carrillo (1998) con la misma lista de adjetivos (tímido 54%, nervioso 39,9%, inseguro 37,7%, capaz 34,1%, amistoso 33,3% y colaborador 29,7%), se observa que los resultados de nuestra investigación son más negativos. Los estudios sobre el estereotipo de las personas tartamudas realizados con distintos grupos sociales (dependientes comerciales, maestros y profesores de distintos niveles, logopedas, familiares y amigos, estudiantes y población en general) obtienen también un contenido negativo (Klassen, 2001). Se puede hablar por lo tanto de una imagen social negativa de la tartamudez. ¿Cómo se pueden explicar estos resultados, puesto que nuestra propia investigación los confirma?

Una posible explicación del estereotipo negativo obtenido es que esté justificado y que los tartamudos sean realmente inseguros, introvertidos, acomplejados, nerviosos... Sin embargo, Anderson, Pellowski, Mark, Conture y Kelly (2003) encuentran que las características de personalidad de los alumnos tartamudos ofrecen la misma diversidad que las de los alumnos no tartamudos y, por lo tanto, no existen rasgos propios de los alumnos tartamudos. Estos autores señalan que la experiencia continuada de tartamudear tiene efectos en la personalidad que se manifiestan en la vida adulta, pero que no aparecen todavía en la infancia.

Otra posible explicación se basa en la observación que Westbrook, Bauman y Shinnar (1992) realizan sobre la percepción de las diferencias. Cuando una diferencia es fácilmente perceptible y se manifiesta en la comunicación, se incrementa el riesgo de que sea negativamente evaluada por los interlocutores. Es decir, la tartamudez se manifiesta en la comunicación y en la relación educativa como un ruido que incomoda tanto a los interlocutores de la persona tartamuda, como a la propia

persona tartamuda, lo que genera una compleja red de percepciones mutuas que termina por constituir una barrera mental que separa al alumno del maestro (Dorsey y Wenker, 2000). Estos autores mencionan la posibilidad de que se supere el efecto del estereotipo a partir del conocimiento mutuo que maestro y alumno tartamudo establecen en la relación educativa, siempre y cuando en ese proceso de relación se reduzca la distancia social y adquiera un valor personal. Así explican por qué en su trabajo sobre el contenido del estereotipo los alumnos tienen una representación más positiva de estos alumnos que los maestros. Frank, et al. (2003) también obtienen un estereotipo más positivo en los compañeros que en los maestros, y lo explican del mismo modo. Por su parte, Klassen (2001, 2002) comprueba que, cuando disminuye la distancia social, mejora el contenido del estereotipo y, además, que los maestros son, dentro del grupo de conocidos de una persona tartamuda, los que manifiestan una mayor distancia social, lo cual lleva a pensar que están más preocupados por la dimensión académica de la enseñanza, que por la dimensión personal y relacional.

Se puede decir, por tanto, que la relación interpersonal desactiva el estereotipo. Este hecho encuentra explicación en *el modelo de la disociación* de Devine (1989), que diferencia entre estereotipo y creencias personales, y considera que son dos cogniciones sociales distintas. De tal forma que, aunque exista un estereotipo social negativo, las creencias surgidas a partir del conocimiento personal pueden desactivarlo a la hora de construir la imagen de un alumno tartamudo concreto. Por lo tanto, se puede establecer la predicción de que el estereotipo negativo persistirá cuando se acompañe de cierta distancia social o falta de implicación del maestro en la relación con el alumno y se desactivará cuando, en la relación educativa, se reduzca esa distancia social. La distancia social se puede explicar por distintos motivos, destacaremos dos: la escasa formación sobre el tema de la tartamudez (Castejón, 2004) y la escasa atención que se presta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a los aspectos afectivo-personales y relacionales frente a los cognitivos. Si esto es así, las dificultades de los alumnos tartamudos suscitan tanto la necesidad de conocer y entender la tartamudez, como la necesidad de atender a la dimensión afectivo-personal y relacional en el aula. Es precisamente éste uno de los aspectos que establecen el valor de la tartamudez como diferencia, pues prestarle una mayor atención a esa dimensión puede favorecer a todo el alumnado. Pero, antes de abordar ese tema, se determinarán, tal como se planteó en el segundo objetivo, las consecuencias educativas del contenido del estereotipo obtenido con el fin de elaborar una propuesta inclusiva para los alumnos tartamudos.

El contenido del estereotipo y la situación educativa de los alumnos tartamudos: análisis para una propuesta inclusiva

Tradicionalmente, la intervención en tartamudez infantil ha sido fundamentalmente terapéutica. Se ha actuado bien sobre los aspectos externos de la tartamudez, relacionados con la fluidez y la producción del habla, bien sobre los internos, ligados a las actitudes y las variables afectivo-personales que entran en juego en la comunicación. Logopedas y psicólogos se han esforzado por lograr la recuperación o «curación» de la tartamudez y, para ello, han seguido distintos procedimientos y han elaborado diversos planteamientos (Guitar, 1998). No se van a describir aquí programas de rehabilitación específicos, no es el propósito de este artículo, sino que se mostrará cómo, en un marco emergente en el que surgen propuestas alternativas a la rehabilitación de la tartamudez (Asociaciones de personas tartamudas, Grupos de Autoayuda...), se hace necesario analizar la situación de estos alumnos en la escuela, para así sentar las bases que propicien el desarrollo de una intervención educativa inclusiva centrada en sus dificultades. Además, el interés por el tema aumenta si se considera que, según los últimos estudios epidemiológicos, la prevalencia de la tartamudez entre los 5-10 años –Educación Primaria– es de un 1,44% (Craig, Hancock, Tran, Craig y Peters, 2002).

En este análisis, se parte de un dato confirmado en esta investigación: el contenido del estereotipo de los maestros sobre los alumnos tartamudos es negativo. ¿Qué efecto directo tiene este estereotipo en los alumnos tartamudos? No se puede indicar el impacto, pues no se ha investigado suficientemente este aspecto. De manera general, se ha mostrado que las representaciones de los maestros no sólo explican su actuación en el aula, sino que tienen un efecto sobre el alumno, específicamente, sobre su modo de abordar las tareas académicas y las relaciones que en torno a ellas se establecen (Miras, 1998). Así, se deduce que el estereotipo del maestro sobre el alumno tartamudo genera expectativas que actúan como profecías que pueden cumplirse, es decir, el maestro elabora una previsión sobre lo que puede esperar o no de un determinado alumno y esa previsión, en determinadas condiciones, puede afectar y delimitar el comportamiento del alumno, que termina respondiendo a las expectativas expresadas por el profesor verbal y no verbalmente en la rutina del aula.

Por lo tanto, la atención educativa se debe ocupar de las dificultades escolares que encuentran los alumnos tartamudos por el hecho de hablar y leer de un modo diferente, y, también, de las reacciones de sus maestros y compañeros, pues es en la interacción con ellos donde se manifiestan las dificultades y surgen las barreras de participación (Both y Ainscow, 2000).

De este modo, en un marco colaborativo, es necesario promover en la escuela culturas, políticas y prácticas inclusivas para llegar a entender la tartamudez no tanto como un trastorno, sino como fuente de dificultades educativas en la relación de un alumno con su entorno. El concepto «barreras para el aprendizaje y la participación» abre la atención a la diversidad más allá del grupo de alumnos identificados en función de unos criterios establecidos como alumnos con necesidades educativas especiales y dificultades de aprendizaje. Tal como señalan Both y Ainscow (2000, p. 9), «centrarse en las dificultades de ese colectivo de alumnos puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos».

La aproximación educativa tiene sentido en sí misma y se centra -en cada caso- en las dificultades que los alumnos tartamudos encuentran en el contexto escolar. No pretende encontrar la manera de lograr la recuperación de la tartamudez, sino eliminar las barreras para la participación de un alumno concreto que tartamudea. De esta forma, algunos de los objetivos de la intervención educativa serían: desarrollar el conocimiento de la tartamudez en la escuela, promover, en maestros y compañeros, actitudes favorables hacia la tartamudez, buscar procedimientos de participación oral en el habla que favorezcan la intervención de todo el alumnado, desarrollar estrategias para lograr la integración del alumno con sus compañeros evitando la exclusión, la burla y el acoso, e instaurar procedimientos de acercamiento al alumno en la acción tutorial (Salgado, 2006). Y, como paso previo a todas estas medidas de intervención, es conveniente establecer un clima de participación y colaboración en el equipo educativo, de tal forma que la dificultad de enseñanza que experimenta un maestro ante un alumno tartamudo sea una vivencia compartida, y otros maestros colaboren para construir un marco inclusivo más allá del aula y del momento en que puntualmente maestro y alumno interactúan.

Por lo tanto, el papel del maestro no es corregir al alumno tartamudo o enseñarle a hablar bien -ya que considera que no se debe hablar como él lo hace. Tampoco debe afrontar el reto de atender a la diversidad de una manera individual. Estas actitudes complican el problema y limitan el clima escolar que el alumno precisa. Lo que el maestro debe hacer es compartir la tartamudez con el alumno y motivarle para incrementar su participación al mismo tiempo que genera en el aula un clima de confianza y aceptación (Rodríguez Carrillo, 1986). Además, debe promoverse en el equipo educativo un proceso inclusivo para crear un marco organizativo y un clima de colaboración que de respuesta a las dificultades que surgen, en un momento dado, de la diversidad del alumnado (Castejón et al., 2007).

El valor de la tartamudez como diferencia: la dimensión afectivo-personal en el aula

En el apartado anterior, se reseña el peso que el tipo de interacciones que se establece en el aula tiene en lo que en ésta ocurre. Dichas interacciones pueden ser origen de dificultades y barreras, ya que, en las situaciones de enseñanza/aprendizaje, los aprendices construyen conocimientos con otros y, a menudo, gracias a otros (Onrubia, 1998; Coll, 2000). El otro (profesor o iguales) es, pues, un factor clave para entender qué aprenden los alumnos cuando aprenden. Tanto es así, que, en el caso concreto del profesor como «otro significativo» en el contexto de enseñanza/aprendizaje, se han realizado numerosas investigaciones en las que se trata de delimitar qué características poseen los profesores verdaderamente eficaces y qué los diferencian de aquellos que no lo son tanto. Sin ánimo de ser exhaustivos, puesto que ese no es el propósito de este artículo, normalmente se destacan las relacionadas con el dominio de estrategias instructivas cuyo propósito directo es la enseñanza, así como con el dominio de estrategias relativas a la dirección y control del aula (Doyle, 1986). Más concretamente, el profesor eficaz es aquel que, en palabras de Brophy y Good (1986), planifica la instrucción, el nivel de agrupamiento de los alumnos, la presentación de las actividades de aprendizaje –comienza sus lecciones activando los conocimientos previos de sus alumnos, explicando los objetivos y funcionalidad de la misma, presentando lentamente los materiales, dando instrucciones, corrigiendo, proporcionando refuerzo... (Justicia, 1998)–, el uso y formas de evaluación...

Aunque todo esto es de capital importancia, parece, sin embargo, que se olvida algo obvio (quizá sea esa la razón del olvido) y en lo que una gran mayoría de profesionales del campo de la educación está de acuerdo: lo que caracteriza las situaciones de enseñanza/aprendizaje es que son situaciones fundamentalmente comunicativas, interpersonales, con un componente afectivo-emocional dirigido hacia los demás y hacia uno mismo (Graham, 2001), de forma que el ajuste del alumno a la escuela va a estar afectado en gran medida por las relaciones sociales que en ella establezca. Puesto que esto es así, es necesario tener en cuenta que si se quiere comprender por qué los alumnos hacen lo que hacen –y en ocasiones no hacen lo que los profesores esperan que hagan–, no basta con atender a la dimensión instruccional-cognitiva o «fría» del proceso de enseñanza/aprendizaje, sino que es imprescindible considerar además la dimensión «caliente» (Pozo y Monereo, 1999), la que tiene que ver con los aspectos afectivo-emocionales presentes siempre en cualquier situación social. En este sentido, Marchesi señala recientemente que «el cuidado de la vida afectiva de los

alumnos no suele estar presente entre las prioridades de la acción educativa. Sin embargo, es una dimensión crucial en su desarrollo» (Marchesi, 2004, p. 145).

Dentro de este marco, en este artículo, se acaba de mencionar una frase que aquellos que quieran dedicarse o se dediquen a la docencia deberían «mantener activa» en su memoria: «fueron los peores años de mi vida. La escuela, por culpa de mi tartamudez, fue un sufrimiento». Esta frase, que recoge la experiencia real de un adulto tartamudo, la repetía –si bien las causas no eran las mismas– un grupo de oyentes de radio que participaba en un coloquio abierto acerca de sus vivencias escolares –aunque hay que decir que, por suerte, otros oyentes tenían recuerdos muy agradables de sus años de colegio–, y la expresaba también, aunque de manera menos dramática, el escritor A. Muñoz Molina en una entrevista publicada en prensa, en la que decía que, de las clases de matemáticas, lo único que recordaba –como muchos otros estudiantes– era la emoción (negativa) que le generaban.

Esta frase, esos oyentes y el recuerdo de este escritor traen a un primer plano lo ya señalado anteriormente, esto es, que la escuela no es un contexto neutro en el que los aprendices se limitan a cubrir tareas intelectuales, sino un contexto interpersonal en el que se ponen en juego todos aquellos aspectos que tienen que ver con la dimensión más íntima de la persona, con la dimensión afectiva, y que ésta está vinculada con necesidades que tienen tanto peso en nuestro comportamiento como son las necesidades de competencia social y de pertenencia. Y es que, como muy bien expresó Solé (1993), cuando un aprendiz se implica en las tareas escolares, lo que hace y los resultados que obtiene repercuten sobre su persona globalmente, de forma que las experiencias escolares no sólo indican si uno es o no capaz de aprender, sino, también, si es una persona capaz de obtener el reconocimiento, el respeto, la valoración y la aceptación de los otros.

Las dificultades de los alumnos tartamudos recuerdan, a veces dolorosamente, que el proceso de enseñanza/aprendizaje es un proceso en el que «los alumnos y los profesores que interactúan ... además de poner en juego sus capacidades y recursos cognitivos, experimentan sentimientos, deseos, intereses que denotan sus correspondientes capacidades afectivas y de equilibrio personal» (Miras, 1998, p. 47). Por lo tanto, el profesor desempeña en la clase un papel prioritario no sólo como fuente de conocimientos, sino también –y fundamentalmente– como «mentor», «protector» y fuente de autoestima positiva, o, al contrario, como un espejo que le devuelve al aprendiz la imagen de que es una persona poco válida, poco competente, poco interesante...

El profesor es, por tanto, una fuente de información emocional, relativa al yo, y gran parte de esa información la transmite a través de sus gestos, sus expresiones

faciales, su postura y su discurso (Graham, 2001). La base de esta forma de comunicación son sus pensamientos y sus creencias, no sólo sobre lo que son la enseñanza y el aprendizaje, sino también sobre los aprendices. Estos pensamientos o creencias incluyen, tal como señala Justicia (1998), una mezcla de conocimiento demostrado, intuiciones, estereotipos... que forma el «contexto psicológico» en el que se basa su comportamiento en el aula, es decir, constituyen un principio de acción.

En el caso concreto de la tartamudez, esas teorías o creencias representan al aprendiz tartamudo como una persona insegura, introvertida, acomplejada, nerviosa, tímida, emotiva, agitada y solitaria. Este tipo de pensamiento da lugar a un comportamiento por parte del profesor que refleja tanto la imagen que tiene del aprendiz («yo te veo así»), como las emociones que siente, creándose de esta forma, entre profesor y aprendiz, una corriente comunicativa que es la clave para entender por qué éste hace lo que hace. En este sentido, cuanto más competente se perciba el aprendiz en sus interacciones con el profesor (porque éste con su conducta se lo indique), más probable será que lo considere como una fuente de apoyo, aceptación y reconocimiento. Y viceversa, cuanto más desagradado perciba por parte del profesor respecto a su competencia, su forma de ser, su personalidad... mayor sensación de falta de apoyo, de incapacidad personal y de malestar experimentará (Marchesi, 2004), o, tal como se señala en la primera parte de este artículo, mayor será su sensación de miedo, vergüenza, humillación y frustración. Por lo tanto, el pensamiento del profesor es un factor contextual de gran importancia para poder comprender y explicar qué ocurre en el aula (Justicia, 1998).

Si consideramos lo antes señalado y retomamos las cuestiones que dieron pie a este apartado, cabría proponer:

- La inclusión en los programas de formación de maestros de cuestiones explícitas relativas al peso de la dimensión afectivo-emocional en el aprendizaje, ya que los profesores no sólo deben ser eficaces desde el punto de vista académico, sino que también deben ser sensibles a las necesidades socio-emocionales del aprendiz.
- La formación práctica de los profesores en cuestiones que les permitan proporcionar a sus alumnos no sólo un andamiaje cognitivo y motivacional, sino también emocional y social, como:
 - El reconocimiento del valor de las emociones y los sentimientos de profesores y alumnos, así como su importancia para el ajuste personal y para el aprendizaje.

- La toma de conciencia de su sistema de creencias, así como de la congruencia que existe entre lo que pienso-siento-hago/digo.
- El control de la comunicación verbal y gestual.
- La orientación hacia la corrección y el apoyo frente a la corrección y el rechazo (es decir, orientación hacia la emocionalidad, no hacia la tartamudez).

En definitiva, sería importante enfatizar que

el profesor ha de ser consciente de que en las relaciones que se establecen en su aula se está creando un mundo de relaciones y de afectos. Y que él es un punto de referencia afectivo importante para cada uno de sus alumnos. Su manera de comunicarse, de organizar el trabajo en clase, de atender y evaluar a sus alumnos va a tener una indudable repercusión sobre ellos (Marchesi, 2004, p. 145).

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, L., GONZÁLEZ-PIENDA, J., NÚÑEZ Y SOLER, E. (1999). *Intervención psicoeducativa. Estrategias para elaborar adaptaciones de acceso*. Madrid: Pirámide.
- ANDERSON, J., PELLOVSKI, M., CONTURE, E. Y KELLY, E. (2003). Temperamental characteristics of young children who stutter. *Journal of Speech and Hearing Research*, 46, 226-246
- BOTH Y AINSCOW (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (versión en castellano). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BROPHY, J. Y GOOD, T. (1986). *Teacher behaviour and student achievement*. En M. C. WITTRICK (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Mcmillan.
- CASTEJÓN, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Oviedo.
- CASTEJÓN, L., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., NÚÑEZ, J. Y GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2007). El asesoramiento psicoeducativo en el desarrollo de la escuela inclusiva: a propósito de los alumnos tartamudos. *Cultura y Educación*, 19, 5-16
- COLL, C. (2000). *La teoría genética y los procesos de construcción del conocimiento en el aula*. En S. AZNAR Y E. SERRAT (COORDS.), *Piaget y Vigotski en el S. XXI: referentes de actualidad*. Barcelona: Horsori editorial.

- CRAIG, A., HANCOCK, K., TRAN, Y., CRAIG, M. Y PETERS, K. (2002). Epidemiology of stuttering in the community across the entire life span. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1.097-1.105.
- DEVINE, P. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- DOYLE, W. (1986). *Classroom organization and management*. En M. C. WITTROCK (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Mcmillan.
- DORSEY, M. Y GUENTER, R. (2000). Attitudes of professors and students toward collage students who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 25, 77-83.
- ECHETA, G. Y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48
- ECHETA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- FRANK, A., JACKSON, R., PIMENTEL, J. Y GREENWOOD, G. (2003) School-age children's perceptions of a person who stutters. *Journal of Fluency Disorders*, 28, 1-15.
- GRAHAM, S. (2001). *¿Qué es lo emocional de la motivación social? Un comentario*. En J. JUVONEN Y K. WENTZEL (eds.), *Motivación y adaptación escolar. Factores sociales que intervienen en el éxito escolar*. Oxford: University Press.
- GUITAR, B. (1998). *Stuttering: An integrated approach to its nature and treatment*. Massachussets: Williams and Wilkins.
- HUGH-JONES, S. Y SMITH, P. (1999). Self-reports of short-and long-term effects of bullying on children who stammer. *The British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-156.
- JUSTICIA, F. (1998). *El profesor: los procesos de pensamiento*. En A. BARCA, J. A. GONZÁLEZ, R. CABANACH Y J. ESCORIZA (eds.), *Psicología de la Instrucción (vol.3): componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- KLASSEN, T. (2001). Perception of people who stutter: re-assessing the negative stereotype. *Perceptual and Motor Skill*, 92, 551-559.
- (2002). Social distance and the negative stereotype of People Who Stutter. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 2, 90-99.
- KLOMPAS, M. Y ROSS, E. (2004). Life experiences of people who stutter, and the perceived impact of stuttering on quality of life: personal accounts of South African individuals. *Journal of Fluency Disorders*, 29, 275-305
- MARCHESE, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza ensayo.
- MIRAS, M. (1998). *Aspectos afectivos y relacionales en la interacción educativa*. En A. BARCA, J. A. GONZÁLEZ, R. CABANACH Y J. ESCORIZA (eds.), *Psicología de la Instrucción*

- (vol.3): componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar. Barcelona: EUB.
- ONRUBIA, J. (1998). *Mediación y construcción de significados en la interacción profesor/alumno y en la interacción entre alumnos*. En A. BARCA, J. A. GONZÁLEZ, R. CABANACH Y J. ESCORIZA (eds.), *Psicología de la Instrucción (vol.3): componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- POZO, J. I. Y MONEREO, C. (1999). *Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico*. En J. A. POZO Y C. MONEREO (coords.), *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- RODRÍGUEZ CARRILLO, P. (1986). Actitudes y tartamudez. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41, 1229-1252.
- (1998). *El grado de favorabilidad del estereotipo y su relación con las conductas percibidas y adoptadas delante de un tartamudo*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- (2005). *Hablan los tartamudos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- SALGADO, A. (2006). *Manual práctico de tartamudez*. Madrid: Síntesis.
- SANGRADOR, J. (1981). *Estereotipos de las nacionalidades y regiones de España*. CIS: Madrid.
- SNYDER, G. (2001). Exploratory research in the measurement and modification of attitudes toward stuttering. *Journal of fluency disorders*, 26, 149-160
- SOLÉ, I. (1993). *Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje*. En C. COLL, E. MARTÍN, T. MAURI, M. MIRAS, J. ONRUBIA, I. SOLÉ Y A. ZABALA (comps.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- WESTBROOK, L., BAUMAN, L. Y SHINNAR, S. (1992). Applying stigma theory to epilepsy: A test of a conceptual model. *Journal of Pediatric Psychology*, 17, 633-649.

Dirección de contacto: Luis Castejón Fernández. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo. Plaza Feijoo s/n. 33003 Oviedo, Asturias, España. E-mail: luisfcf@uniovi.es

Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos

Teachers' Cognitive-linguistic Adaptations to Students' Communicative Behaviour

Inmaculada Fernández Antelo e Isabel Cuadrado Gordillo

Universidad de Extremadura. Facultad de Educación Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Badajoz, España

Resumen

La observación y análisis de los comportamientos comunicativos del alumnado permite al docente orientar su enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, modificando su discurso didáctico y utilizando recursos semióticos cuya finalidad varía en función del momento en que aparecen. En este trabajo se analizan los mecanismos semióticos y estrategias discursivas que emplean docentes de secundaria en clase de Lengua y Literatura. El proceso metodológico seguido consta de tres fases: observación a través de videograbación, entrevista y cuestionario. Los resultados obtenidos señalan que, en la medida en que los profesores interpreten adecuadamente los comportamientos de los alumnos y conozcan y tomen conciencia de sus conductas y el significado de las mismas, se producirá una modificación estratégica de su discurso didáctico que favorecerá el aprendizaje de los alumnos. Esta modificación se concreta en un aumento en el establecimiento de marcos sociales y específicos de referencia y de preguntas abiertas cuando el docente percibe o intuye dificultades de comprensión en los estudiantes, así como para activar los conocimientos previos y relacionarlos con otros anteriores. Asimismo, se observa que los profesores recurren al uso de repeticiones, reformulaciones, apóstrofes, gestos ilustrativos y autorreformulaciones para atribuir significado positivo hacia el aprendizaje, especialmente cuando con anterioridad se han sucedido errores o momentos de confusión. Por último, los resultados muestran un incremento de reelaboraciones, yuxtaposiciones de enunciados, gestos ilustrativos y síntesis cuando los profesores tratan de asegurar y ampliar los significados que los alumnos van construyendo.

Palabras claves: discurso didáctico, comunicación no-verbal, comunicación verbal, educación secundaria, formación del profesorado, significados compartidos.

Abstract

The observation and analysis of students' communicative behaviour allows teachers to adjust the orientation of their teaching to improve their students' learning. This involves the modification of their educational discourse and the use of a series of semiotic resources whose purpose will depend on the moment they have to be implemented. In this paper, the semiotic mechanisms and discursive strategies used by secondary teachers in the language and literature area are analysed. From a methodological point of view, the study consists of three stages: Observation using videotaping, interviews, and questionnaires. The results show that providing teachers become aware of students' behaviour and manage to interpret its meaning appropriately, then a change in his/her educational discourse which favours the students' learning will take place. This modification is based on the increase of specific and social frameworks as well as on open questions when the teacher notices or senses some comprehension difficulties in the students and also to activate their knowledge and relate it with previous ones. At the same time, it was observed that teachers make use of repetitions, reformulations, apostrophes, illustrative gestures and self-reformulations in order to give a positive meaning to learning processes, especially when recurrent mistakes or moments of confusion have taken place before. Finally, the results show an increase in the number of reelaborations, statement juxtapositions, illustrative gestures and syntheses when teachers try to secure and extend the meanings produced by their students.

Key Words: educational discourse, non-verbal communication, verbal communication, Secondary Education, teachers' training, shared meanings.

Introducción

A menudo tratamos el concepto de comunicación como si su significado fuera obvio y unitario; sin embargo entendemos que para una comprensión adecuada de los fenómenos de la comunicación humana no basta con conocer los distintos niveles de análisis que nos permitan la profundización aislada de cada uno de sus componentes (códigos, intenciones, medios, etc.). Se requiere conocer las diferentes implicaciones y las importantes relaciones entre sus distintos aspectos. Podríamos definir la comunicación humana como un proceso de creación de significados entre dos o más personas en interacción, surge de una interioridad y una intencionalidad. Son varios los modelos que han contribuido a clarificar el proceso de la comunicación. No es nuestra intención profundizar en todos ellos ni siquiera enumerarlos, sólo queremos presentar aquellos que han ayudado de una manera más

explícita a clarificar los elementos de la comunicación. En este sentido, los Modelos Cibernéticos y de la Teoría de la Información como el de Shanon-Weaver (1949) y Berlo (1969), que entienden que la efectividad de la comunicación se establece en el aislamiento del ruido y la fidelidad de sus componentes (fuente-mensaje-canal-receptor). Para Berlo, entre los factores que intervienen en la codificación y decodificación del mensaje se encuentran las habilidades comunicativas que posean la fuente y el receptor, sus actitudes, nivel de conocimiento y la posición que ocupen en un determinado sistema sociocultural. Los modelos sociológicos como el de Schramm (1954), desde su visión de los medios de comunicación de masas, explica que el proceso de recepción del mensaje no consiste en una simple decodificación de la información, sino que paralelamente debe producirse una interpretación de la misma, lo que define como procesamiento del lenguaje. Finalmente, los modelos psicológicos se concretan en ligeras modificaciones de los anteriores. Entre los más explícitos destacamos los de Thayer (1975) y Ross (1978). Para Thayer, la comprensión del mensaje no es una mera traducción de los datos transmitidos, sino una valoración de los mismos en función del otro comunicante, la situación, etc. Sin embargo, este modelo deja sin resolver cómo el emisor y el receptor se ponen de acuerdo para atribuir al mensaje emitido el mismo significado (Girbau, 2002). Por el contrario, el modelo de Ross (1983) viene a arrojar algo de luz al tema del significado compartido de los mensajes, al definir su modelo de comunicación interpersonal como «un proceso transaccional compuesto de una clasificación, una selección y un compartir cognoscitivo de símbolos, de modo que se ayude a otro a deducir de su propia experiencia un significado o respuesta similar al que la fuente intenta dar» (Ross, 1983, p. 93). Esta situación conlleva mancomunar experiencias, percepciones, imágenes, sentimientos e ideas a través de las cuales transmitimos a los demás nuestra representación del mundo.

Algo muy claro en lo que los estudiosos sobre el tema de comunicación interpersonal coinciden es que utilizamos canales no-verbales y verbales para enviar y recibir mensajes. Por tanto, el mensaje no sólo ofrece información (verbal) sino que, conjuntamente, define la relación (no-verbal) entre los comunicantes (Argyle, 1969); al mismo tiempo conlleva la imposibilidad de que se dé un mensaje con un solo aspecto (Watzlawick y Beavin, 1967). La asunción de la complementariedad de ambos tipos de lenguaje (verbal y no-verbal) puede advertirse en la literatura científica desde los autores más clásicos (Sebeok, Hayes y Batenson, 1964; Miller, 1983; Andersen, 1986) hasta los más recientes (Cuadrado, 1992; McNeill, 1992, 2000; Goldin-Meadow y Wagner, 2005; Fernández, 2006).

Desde hace algunas décadas, parece importante profundizar en el conocimiento del desarrollo comunicativo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se realizan estudios que describen cómo profesores y alumnos alcanzan ese significado común del mensaje emitido, cuáles son esos símbolos que emplean en sus mensajes y cuál es el conocimiento que ambos interlocutores presentan acerca de la existencia y utilidad de los mismos. Podríamos distinguir entre aquellas investigaciones orientadas al análisis de los componentes verbales de la comunicación, es decir, las estrategias discursivas verbales que los docentes emplean para facilitar el aprendizaje de contenidos de los alumnos, y aquéllas dirigidas al análisis de los componentes no-verbales que determinan el clima emocional y afectivo del aula.

Los trabajos centrados en el estudio de estrategias discursivas verbales abren diversas líneas de investigación, entre las que podemos destacar los de Sinclair y Coulthard (1975), Stubbs (1983) o Edwards y Mercer (1988), entre otros, dirigidos a identificar y describir las reglas básicas e implícitas de participación dentro del aula, la dinámica de cesión de los turnos de palabra, la clasificación de las preguntas que formula el docente, las estrategias discursivas que emplean para destacar la información relevante de la que no lo es, o los mecanismos comunicativos utilizados para estructurar y evaluar el aprendizaje de los alumnos.

Otra de las líneas de investigación surgidas a partir de los años ochenta analiza la incidencia de los diferentes tipos de lenguaje y formas de conversación en la adquisición de nuevos aprendizajes y en el desarrollo de nuevos tipos de conocimiento (Heath, 1983 y Cazden, 1991). Una nueva línea surge a partir de los estudios de Wertsch (1981, 1988) sobre las propiedades semióticas del lenguaje, analizando cómo surge el conocimiento a partir de actividades colaborativas.

En la última década se han abordado otros enfoques de análisis que aúnan las aportaciones anteriores. Algunos de ellos se centran en la búsqueda de recursos semióticos y estrategias discursivas (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992; Coll y Onrubia, 2001); otros identifican los recursos discursivos que emplean los docentes durante las explicaciones orales (Sánchez, Rosales y Cañedo, 1999; Rosales, Sánchez y Cañedo, 1998), o durante las ayudas que proporcionan en la resolución de problemas matemáticos (del Río, Sánchez y García, 2000); o los dispositivos *comunicativos* orientados a compensar los desajustes discursivos entre el contexto escolar y familiar (Rosemberg y Borzone, 2001; Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003).

En lo referente a las investigaciones orientadas al estudio de los componentes no-verbales de la comunicación, son pocos los estudios que hacen incursión en el ámbito

escolar y aún menos los que categoricen y analicen las conductas observadas y sus implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los conocimientos derivados de investigaciones sobre los aspectos no-verbales de la comunicación didáctica pueden ayudar a enriquecer el concepto de enseñanza, así como a establecer criterios de efectividad sobre la misma (Woolfolk y Galloway, 1987). Trabajos como los de McNeill (1992, 2000), cuyos resultados los aplica posteriormente a la escuela Feyereisen y Harvard (1999) y los estudios de Cuadrado (1992, 1993, 1996) resultan reveladores para comprender el papel y significado de dichos comportamientos en la creación de un clima de clase emocionalmente positivo.

En la última década se han multiplicado los estudios sobre el comportamiento no-verbal en el aula, aunque muchos de ellos siguen siendo específicos de una única área, fundamentalmente la kinésica (Andersen, 1999; Goldin-Meadow y Wagner, 2005, Miller, 2005; Fernández, 2006 o McCroskey y Richmond, 2006).

La aportación de nuestro trabajo se centra en clarificar e identificar las motivaciones y circunstancias que llevan a los docentes a recurrir a unas u otras estrategias discursivas en función de los comportamientos comunicativos de los alumnos. Asimismo, quiere presentar cuáles de ellas son más efectivas en función del momento en que aparecen y del tipo de alumno con el que el profesor interactúa.

En consecuencia, los objetivos que persigue este estudio se concretan en: 1) Describir y analizar las conductas comunicativas verbales y no-verbales que manifiestan profesor y alumnos durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. 2) Conocer la interpretación que los docentes realizan de los comportamientos comunicativos de los estudiantes y cómo ésta incide en la utilización de unos u otros recursos discursivos didácticos. 3) Analizar las significaciones que tienen las estrategias comunicativas del profesor en función del momento en que aparecen y de los comportamientos de los alumnos que las preceden.

Método

El enfoque metodológico seguido se corresponde con una metodología interpretativa basada en el estudio de casos que permite la descripción, explicación y comprensión de los mecanismos comunicacionales verbales y no-verbales que profesores y alumnos emplean en sus interacciones en el aula.

Participantes

La muestra se compone de dos grupos de sujetos: profesores y alumnos pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La muestra de docentes está formada por cuatro profesores con más de 20 años de experiencia profesional que imparten clase de Lengua y Literatura Española. El grupo de alumnos, está formado por 93 estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO, distribuidos del siguiente modo:

Curso	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
Nº de alumnos	26	23	23	21

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la recogida de los datos fueron la observación a través de videgrabaciones, entrevista y cuestionario. De este modo, posibilitamos la triangulación de los datos recabados y maximizar los criterios de veracidad y fiabilidad.

El proceso de *observación* se llevó a cabo mediante la introducción de tres videocámaras en el aula: dos estáticas colocadas en las esquinas de la parte delantera y una móvil colocada en la parte trasera y manipulada por la investigadora. La utilización de videocámaras constituye un medio idóneo de captar ininterrumpidamente lo que ocurre en el aula y almacenar los datos. Para recoger todos los comportamientos de docentes y alumnos grabamos cinco sesiones de clase de cada curso descartando las dos primeras en la seguridad de haberse producido a partir de la tercera cierta familiaridad con las cámaras y la investigadora. De acuerdo con Croll (1995), y Álvarez-Gayou (2003), entre otros, el comportamiento de profesores y alumnos tiende a normalizarse pasado relativamente poco tiempo. Por otra parte, fingir continuamente supone un gasto de atención y de energía que los docentes no pueden asumir durante mucho tiempo, porque la dinámica de clase y los propios alumnos le demandan una dedicación plena.

La *entrevista* se realiza a los docentes una vez transcurridos seis meses desde la filmación de las sesiones de clase y el análisis de los comportamientos reflejados. Esta técnica permite explorar y acceder al significado de las subjetividades del entrevistado (Holstein y Gubrium, 2002), en este caso, a la interpretación que los profesores hacen de sus comportamientos comunicativos. El tipo de entrevista realizada puede definirse como semiestructurada. En ella hay diseñadas una serie de preguntas que

surgen de la observación y análisis de los comportamientos comunicativos que profesor y alumnos manifiestan en el aula pero, a su vez, el docente puede introducir nuevos temas de conversación que permiten completar o precisar las interpretaciones del investigador.

Finalmente, a través del *cuestionario*, pasado a cada profesor dos meses después de la entrevista, se pretende contrastar las respuestas dadas en diferentes momentos (entrevista y cuestionario). Su diseño consta de una serie de preguntas acerca de la interpretación que los docentes hacen de sus comportamientos comunicativos y de los de sus alumnos. A cada una de estas preguntas le sigue un conjunto de ítems (entre 5 y 7), pudiendo seleccionar uno o varios de ellos. Generalmente, el último ítem es abierto para que el profesor escriba otra respuesta en caso de no estar de acuerdo o no identificarse con ninguna de las anteriores.

Procedimiento

El procedimiento metodológico seguido se compone de cuatro fases:

Primera fase: se procedió a la filmación de las sesiones de clase, cinco por cada profesor de aproximadamente 50 minutos cada una. De ellas seleccionamos aquella en la que se explicaba un concepto desde su inicio hasta su finalización y que comprendía tanto explicaciones teóricas como la realización de actividades prácticas.

Segunda fase: se transcribieron todos los comportamientos verbales, no-verbales y prosódicos de profesores y alumnos captados en las tres videocámaras. La transcripción de los enunciados verbales recoge literalmente todas las expresiones, ya sean palabras completas, inacabadas o interjecciones. A nivel prosódico se codifican las pausas inferiores y superiores a dos segundos, las variaciones en el volumen de la voz y las prolongaciones silábicas. Y para la transcripción de los comportamientos no-verbales captamos todos los manifestados en el transcurso de su actuación docente.

Tercera fase: se categorizaron los recursos comunicativos verbales y no-verbales de los profesores. El sistema categorial adoptado surge de trabajos orientados al análisis de estrategias comunicativas verbales dirigidas a favorecer el aprendizaje de los alumnos (Coll y Onrubia, 2001; Rosemberg, Borzone y Diuk, 2003; Ruiz, Villuendas y Bretones, 2003) y de estudios centrados en el análisis de los comportamientos no-verbales que completan, ilustran y refuerzan los mensajes verbales (Cuadrado, 1992; McNeill, 1992, 2000; Feyereisen y Havard, 1999). En la tabla I se presentan las categorías que están presentes en los discursos de los docentes participantes en este estudio.

TABLA I. Categorías de análisis

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Metaenunciados	Expresiones contextualizadoras que informan a los interlocutores de las acciones que se van a emprender o se están llevando a cabo para facilitar la comprensión de las tareas.
Marcos social de referencia	Comentarios relacionados con experiencias o vivencias personales que profesores y alumnos han adquirido fuera del contexto escolar y que en el momento de su exposición guardan una vinculación directa con los contenidos que se trabajan en clase.
Marco específico de referencia	Referencias a contenidos anteriores que guardan relación con los nuevos que se trabajan y que permiten mostrar la contextualización y continuidad de los contenidos curriculares.
Formulación de preguntas	Interrogantes que se formulan para acceder a los conocimientos previos del alumnado y comprobar los significados que van construyendo.
Repeticiones	Reproducción literal de las aportaciones de los alumnos.
Reformulaciones	Forma de re-contextualizar las intervenciones del alumno acentuando aquellas partes o enunciados que se consideran válidos o bien corrigiendo los errores detectados.
Reelaboraciones	Reconstrucción de las aportaciones de los alumnos dirigidas a corregir errores estructurales o gramaticales, reorientar dichas aportaciones conforme a la línea argumentativa que se sigue en clase, compilar las aportaciones de varios participantes y extraer la idea o concepto general que las engloba, enfatizar determinados aspectos de interés, evidenciar las relaciones existentes entre diferentes significados, etc.
Autorreformulaciones	Reformulación de las expresiones del docente para facilitar su comprensión o atraer la atención del alumnado.
Resúmenes	Recapitulación de las informaciones dadas o de las acciones llevadas a cabo.
Gestos ilustrativos	Manifestación de comportamientos comunicativos no-verbales dirigidos a facilitar la decodificación de los mensajes verbales.

Cuarta fase: se grabaron y transcribieron literalmente las entrevistas de los docentes. Dos meses después se pasaron los cuestionarios y se registraron las respuestas marcadas.

Resultados

Los mecanismos discursivos que los docentes emplean tras la percepción e interpretación de las conductas comunicativas, verbales y no-verbales, de los alumnos se resumen en la Tabla II:

TABLA II. Respuesta del profesorado al comportamiento comunicativo de los alumnos

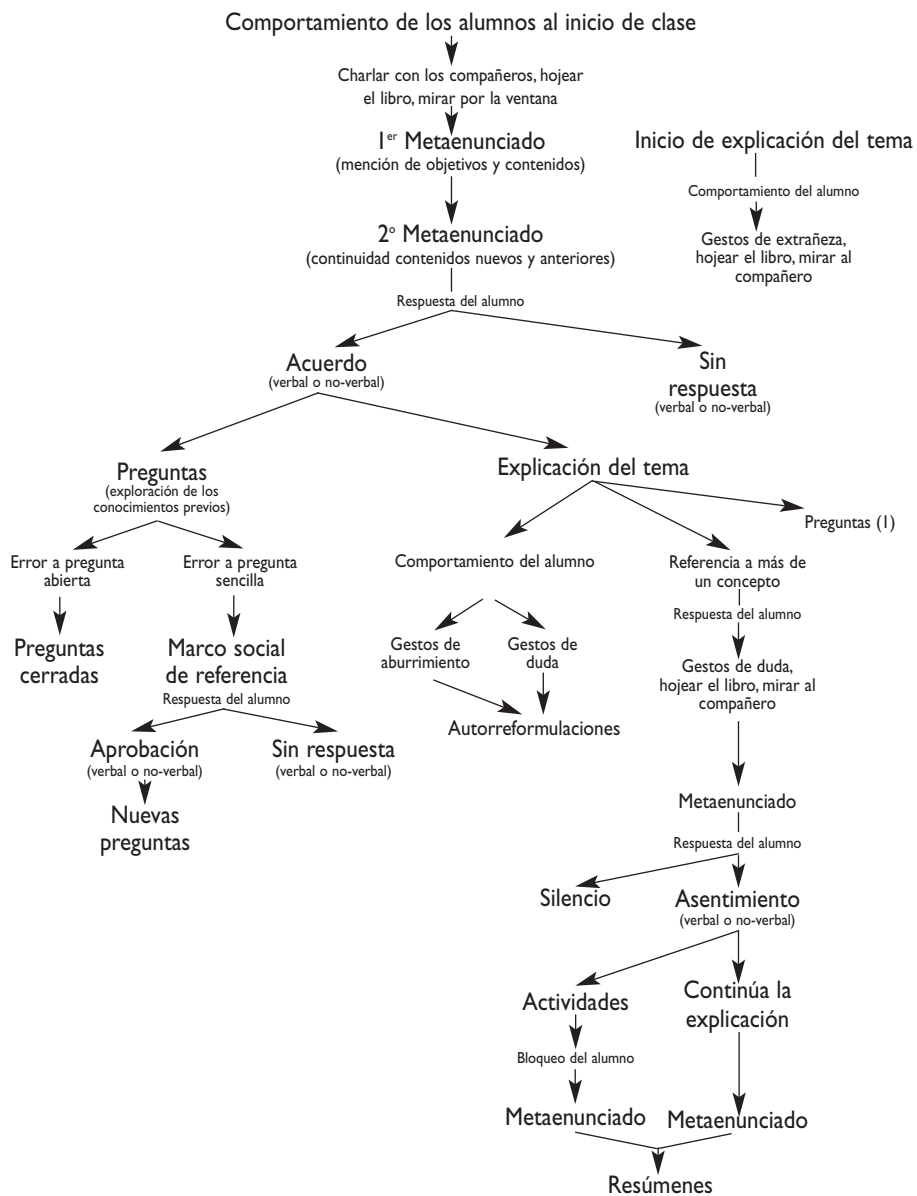
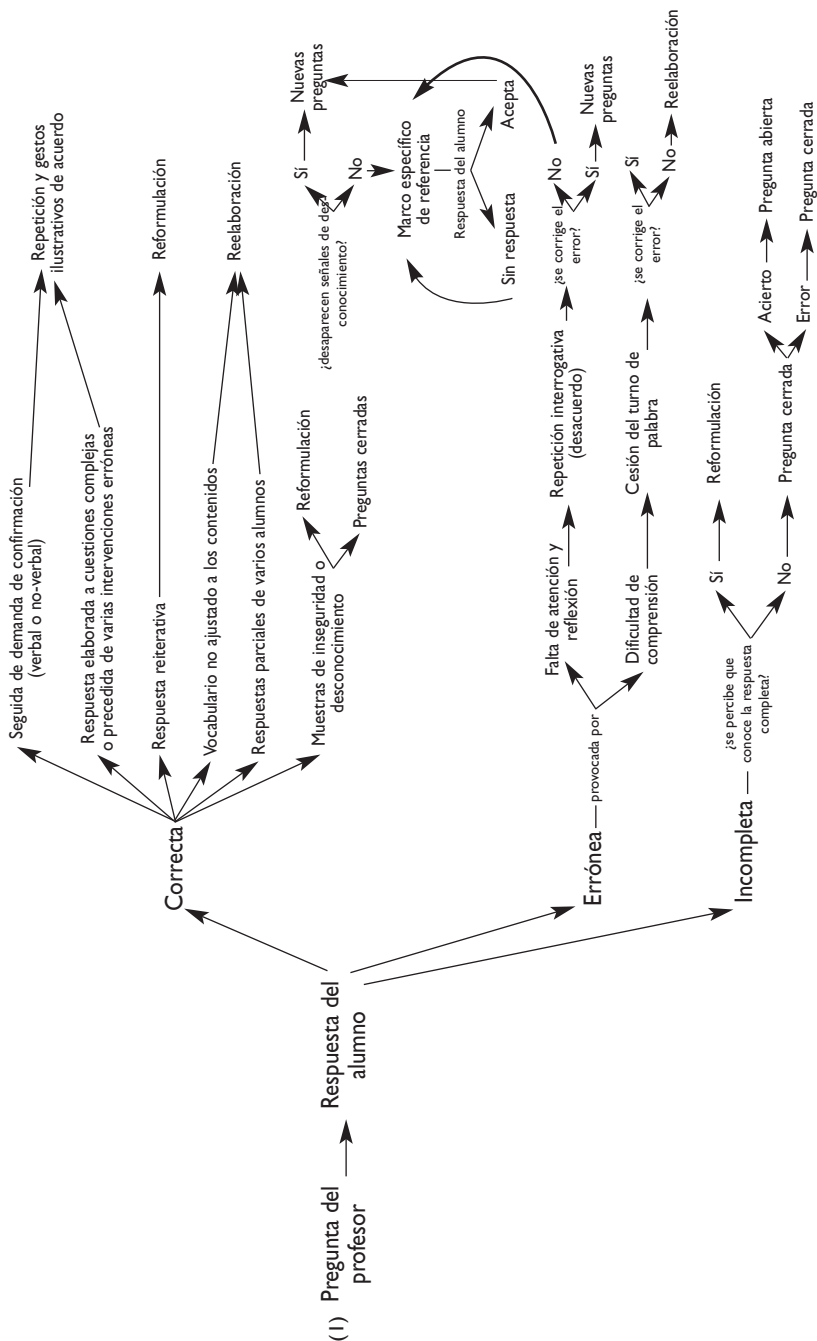


TABLA II. Respuesta del profesorado al comportamiento comunicativo de los alumnos (Continuación)



Utilización de metaenunciados

Los docentes recurren al uso de metaenunciados al inicio de la sesión de clase, durante las explicaciones del tema y minutos antes de su finalización. Los comportamientos comunicativos que manifiestan los alumnos y que preceden a la aparición de este recurso son distintos en cada uno de estos momentos. Al inicio de clase observamos que muchos adolescentes continúan charlando con sus compañeros, otros hojean sin parar sus libros y cuadernos intentando recordar en qué estuvieron trabajando en la última clase, otros permanecen reclinados sobre sus sillas esperando instrucciones del profesor, etc. Este escenario motiva la utilización del primer metaenunciado, que consiste en mencionar los objetivos y contenidos que se abordarán durante la clase, así como su localización en el libro de texto. La finalidad es conseguir la concentración del alumno en la tarea. Por ejemplo:

Profesor 1: a ver, vamos a (::) (/) empezar un (::), un tema nuevo (...) Ahí hay una (::), una serie de lecturas referente a las narraciones breves a lo largo de la historia (/) como son, pues (::), eh, los mitos (/), las parábolas, las leyendas, los poemas épicos, eh (::), las fábulas, el (::) conocido (/) cuento y la novela, ¿eh? (...) Vienen (/) espaciadas a lo largo de una serie de, de lecciones. Ahora miramos en el índice, vemos dónde están situadas y bueno, vamos hacer un esquema general y entre todos, pues, vamos a, a ver las características↑ mínimas que diferencian a una de otra↓ (...)

A partir de este instante, dos de los docentes comienzan la explicación del tema. Sin embargo, al poco tiempo la conducta de los alumnos vuelve a ser la de hojear los libros, mirar a sus compañeros en busca de una respuesta que le ayude a entender qué es lo que el profesor está explicando y mostrar gestos de rareza que pueden describirse como elevación del labio inferior junto al arqueado de las cejas o el ceño fruncido. La percepción e interpretación de estas conductas, como confirman en la entrevista y cuestionario, les obliga a detener sus explicaciones y recurrir a un segundo metaenunciado. En esta ocasión, la finalidad del mismo es la de recordar brevemente qué contenidos se trabajaron el día anterior y mostrar su continuidad con los que ahora se exponen. La utilización de demandas de confirmación verbales (mediante interrogantes como ¿sí o no?, ¿eh?, ¿verdad?) y no-verbales (mediante inclinaciones de cabeza hacia abajo mientras las cejas permanecen arqueadas) y la obtención de respuestas afirmativas a estas demandas, generalmente asentimientos de cabeza, conducen al docente a finalizar el metaenunciado y seguir con la explicación:

Profesor 2: el último día estábamos viendo los géneros teatrales. Habíamos visto ya los géneros mayores, habíamos visto también los géneros menores, nos faltaba pues, solamente, una parte final del teatro, ¿verdad?

Alumno: Sí

Profesor 2: vamos a ver, los géneros mayores, dijimos que los géneros mayores eran siempre de mayor complejidad, ¿eh? Suelen ser, efectivamente, más largos, pero además también trabajan más personajes, más argumento, ¿eh?, más elaboración.

Sin embargo, cuando los alumnos permanecen callados y mirándoles atentamente, los profesores amplían los metaenunciados explicitando las relaciones que se establecen entre los nuevos contenidos y los anteriores.

En el caso de los otros dos docentes, la utilización del segundo metaenunciado se produce inmediatamente después del primero, pues entienden, según declaran en la entrevista, que el primero no es suficiente para que los alumnos estén en disposición de enlazar los nuevos conceptos con los que se explicaron días atrás:

Profesor 3: hay que empezar recapitulando siempre, porque si no están perdidos. Pero de todas maneras por ti, por situarte, tú estás dando el realismo y estás ya por Galdós, tienes que recordar siempre un poco las características del realismo, sí. Pero por ti mismo también un poco, porque te da pie a continuar.

La forma que adquiere este segundo metaenunciado es la de un diálogo en el que mediante preguntas concretas los profesores tratan que los alumnos recuerden y verbalicen las principales cuestiones trabajadas el día anterior:

Profesor 3: ¿Um? Dijimos que abríamos (::) la (::) lista de (/) autores que formaban la generación del noventa y ocho. Lo contamos, ¿verdad?

Alumno: Sí

(...)

Profesor 3: ¿Por qué se le llamaba a ese grupo de señores generación del noventa y ocho?

Alumno: porque había un grupo que (::)

Profesor 3: era un grupo que ¿qué?

Alumno: porque eran «tos» del mismo, de la misma época

Profesor 3: de la misma época (::), que compartía, ¿qué?

Alumno: la misma ideología

Alumno: tenían las mismas ideas

Profesor 3: tenían las mismas ideas, habían estudiado prácticamente los mismos niveles, ¿verdad? ¿Y por qué decíamos que... Generación por eso. Del noventa y ocho, ¿por qué?

Los gestos faciales y kinésicos que manifiestan durante este diálogo consiguen atraer la atención de los adolescentes, a la vez que les transmiten disposición de escucha e interés por sus aportaciones. Estos gestos se describen como mirada fija, apertura exagerada de los ojos, manos extendidas hacia los lados, boca abierta o cejas arqueadas. La reacción de los alumnos ante estos comportamientos es la de aumentar su participación en clase, llegándose incluso a solapar las intervenciones de varios compañeros y la de aportar respuestas cada vez más amplias y completas.

Otra de las situaciones en las que los profesores recurren al uso de metaenunciados es durante las explicaciones del tema, cuando observan un cambio en el comportamiento del alumnado que denota falta de comprensión, como pasar de una mirada atenta al profesor a una mirada inquietante hacia el libro de texto mientras ojea las páginas, o desviar la mirada hacia otros compañeros con gestos faciales de duda y extrañeza como el ceño fruncido o la elevación de los hombros. La interpretación que los docentes dan a estos comportamientos en la entrevista es que son muestras de duda e incompreensión, al igual que la ausencia de respuesta a sus demandas de confirmación. Estas situaciones provocan la aparición de nuevos metaenunciados, consistentes en volver a mencionar los contenidos que se están abordando, la relación que guardan con los anteriores y cómo su comprensión facilitará la interpretación de los textos a los que después se enfrentarán. Los asentimientos de cabeza del alumnado informan de que han captado el mensaje, de que supuestamente se ha establecido una referencia compartida y de que puede darse por finalizado el metaenunciado.

Por último, momentos antes de finalizar la explicación del tema o contenido aparecen otros metaenunciados, como el resumen final que proporciona una visión global de los contenidos trabajados. Previo a la aparición de estas síntesis, los profesores (dos de los cuatro) recuerdan los objetivos mencionados al inicio e indican cuáles se han alcanzado y cuáles se aplazan para la sesión siguiente.

Establecimientos de marcos sociales de referencia

La alusión a ejemplos y experiencias cotidianas pertenecientes al contexto extraacadémico de los alumnos es un recurso que los docentes utilizan durante la exploración de los conocimientos previos, la explicación del tema y la corrección de las actividades prácticas.

Al inicio del tema, los profesores formulan preguntas para conocer qué saben los adolescentes de una determinada cuestión. En algunas de ellas los docentes no esperan obtener respuestas erróneas porque su solución aparentemente no presenta ninguna dificultad. Sin embargo, estos errores se producen y es cuando recurren a marcos sociales de referencia para facilitar la comprensión de lo que se está trabajando y prevenir futuros malentendidos e incomprensiones. Las expresiones verbales del profesor van acompañadas de manifestaciones no-verbales que buscan captar la atención de los adolescentes y despertar su curiosidad e interés hacia el tema. Estas manifestaciones se concretan en variaciones muy marcadas en el volumen de la voz y ritmo de expresión, la apertura exagerada de los ojos y la extensión de las manos hacia los lados, sonrisas, etc. La respuesta de los alumnos ante estas conductas verbales y no-verbales es la de asentir sonriendo a la vez que mencionan expresiones como «¡ah!», «¡ya!», «¡vale!» que informan al docente que puede seguir con la formulación de las preguntas.

Durante la explicación del tema, en ocasiones, el profesor observa gestos de aburrimiento y desconexión en los estudiantes: bostezos, reclinarse sobre la mesa o silla, hablar con el compañero, etc. En estas situaciones, uno de los recursos al que los docentes recurren para captar de nuevo su atención, como corroboran en la entrevista, es exponer ejemplos y comparaciones con situaciones cotidianas de los alumnos:

Profesor 1: eh (::), o también hay mitos, ¿por qué existe la lluvia? Pues hay un mito explicando eso, ¿eh? Las leyendas, eh (::), se centran más en, en hechos reales (/) que todo el mundo conoce pero que (/) casualmente nadie ha visto. *Habéis escuchado la leyenda de la Virgen de Botoa. Pues esta leyenda dice que la virgen se apareció (...)*

Por otra parte, los gestos que manifiestan los docentes en estos instantes completan, refuerzan e ilustran su mensaje además de ejercer como reclamo de la atención del alumno. Estos gestos son movimientos de manos y brazos, caras de sorpresa, chasquidos de dedos o elevaciones del volumen de la voz.

Asimismo, se detecta un nuevo intento de establecer marcos sociales de referencia cuando los alumnos se bloquean en la realización de las actividades, recurriendo a comparaciones con elementos o situaciones que los alumnos conocen y que les ayudarán a entender el significado de los recursos literarios que aparecen en el texto:

Profesor 3: los dolores han empeorado, ¿por qué? ¿En qué lo notas tú?
Alumno: porque antes eran como gusanos de seda que iban labrando los capullos y ahora son mariposas negras
Profesor 3: o sea, tú notas ahí, ¿qué?, Josemi
Alumnos: a, han «cambio» los dolores, ¿no? que son (x)
Profesor 3: y han «cambio» ahora respecto a cuándo
Alumnos: a un antes
Profesor 3: a un antes. A ver, *¿«to» el mundo conoce eso de meter en cajita de zapatos los gusanos, los gusanos de seda que comen las hojas de mora?* Y (:) van labrando los capullos, los «capillitos» esos amarillos, ¿verdad?
Alumno: sí
Profesor 3: y cuando está hecho el capullo, ¿qué sale?
Alumno: la mariposa
Profesor 3: la mariposa. Lo vamos a ver. Como Josemi ha «comproba», ¿eh?, resulta que en las preocupaciones de Machado hay, digamos, dos épocas, ¿cuáles serían?

Las expresiones faciales y respuestas verbales de los alumnos demuestran que han superado el bloqueo y que disponen de nuevas herramientas para enfrentarse exitosamente a la tarea. Estos comportamientos comunicativos son miradas atentas al profesor, sonrisas, golpearse con la mano en la frente para ilustrar torpeza al no haberse dado cuenta de algunos detalles, expresiones como «¡es verdad!» o terminar las comparaciones que el docente ha iniciado.

Establecimiento de marcos específicos de referencia

Con frecuencia, durante las explicaciones y la realización de actividades, los docentes formulan preguntas para comprobar si se está entendiendo aquello en que se trabaja. Sin embargo, en ocasiones, los alumnos no responden a estos interrogantes y cuando lo hacen parecen dar una respuesta azarosa. En este sentido, una expresión excesivamente pausada, la aparición de prolongaciones silábicas, una mirada perdida o respuestas en forma de preguntas son algunas conductas que ilustran inseguridad en sus intervenciones. A estos comportamientos se añaden otros como ocultarse detrás de un compañero, mover la cabeza o las manos hacia los lados a la vez que elevan los hombros, fruncir el ceño y levantar el labio inferior, etc., que ilustran que los alumnos no sólo están inseguros, sino que además desconocen las respuestas a las cuestiones que se les plantean y así lo interpretan los docentes en la entrevista:

Entrevistadora: ¿Cómo detectas si tus alumnos están siguiendo o no tus explicaciones?

Profesor 3: ¡ay!, eso se ve a la legua. ¡Hombre!, pues se ve en los gestos, en las expresiones, en si te contestan (...) Encuentro desde los bostezos más insultantes, la boca abierta de par en par. De ahí hasta el nerviosismo, y le hurgo a éste y éste a mí, esos no están «conectaos». O que tú ves en las caras que ellos están idos y no te están siguiendo. O sea, eso se nota, se nota un montón. Y si no te miran ésa es la prueba fundamental. Están como los avestruces, entonces, ahí es cuando se ve también. Pero, aunque estén mirándote y están perdidas, estás ausentes, eso se nota.

Ante estas situaciones, los profesores modifican sus discursos haciendo preguntas más sencillas y concretas. Si el desconocimiento o inseguridad persisten es cuando recurren al establecimiento de marcos específicos de referencia, es decir, a alusiones a contenidos trabajados en temas o clases anteriores donde se explicitan las relaciones que guardan con los nuevos contenidos que se exponen:

Profesor 1: pues también son__. La épica o la epopeya también son relatos__. Son narraciones breves, pero, ¿sabéis cuál es la característica más diferenciadora del resto? Que está escrito en__ verso. *Os di un fragmento del Cid para que, para que vieseis la, la, el _estado de la lengua en aquella época. Pues, veis que era, era una historia pero la diferencia era que estaba contada_ en verso.*

Mientras el profesor realiza estos comentarios, busca señales de asentimiento mediante inclinaciones de cabeza hacia abajo. Si los adolescentes responden a las mismas, ya sea verbal o no-verbalmente, continúa sus comentarios y si no percibe ninguna señal de entendimiento, retrocede a contenidos que supuestamente entendieron y asimilaron.

Formulación de preguntas

El tipo de preguntas que los docentes formulan varía en función de las respuestas que los alumnos dan, de la percepción e interpretación de sus conductas no-verbales, de la importancia que conceden a un determinado tema, del tipo de información que se pretende conseguir con las mismas, etc. Atendiendo al comportamiento comunicativo que presentan los adolescentes, observamos que existe

una tendencia a sustituir preguntas de carácter abierto por otras más cerradas en las siguientes situaciones:

- Ante la aparición de señales de desconocimiento a preguntas aparentemente sencillas. Estas señales se concretan en expresiones verbales como «no lo sé», o en manifestaciones no-verbales como mover la cabeza hacia los lados o elevar los hombros.
- Ante respuestas incorrectas a preguntas abiertas, generalmente al inicio de la sesión de clase durante la exploración de los conocimientos previos.
- Ante respuestas incompletas o parcialmente correctas que contienen algún error o imprecisión.
- Ante la percepción de muestras de inseguridad como voz temblorosa, respuestas expresadas en tono interrogativo, ritmo de expresión excesivamente pausado y desvío de la mirada hacia abajo.

En el análisis del discurso didáctico de estos docentes se puede comprobar que a medida que persisten estas situaciones, las preguntas se van haciendo progresivamente más cerradas hasta incluirse, en ocasiones, las posibles opciones de respuesta dentro del interrogante:

Profesor 3: en el texto ¿qué significado tienen estas plantas que salen en la tierra sembrada?

Alumno: ¿Buenas?

Profesor 3: *¿Beneficiosas o perjudiciales?*

Por el contrario, los docentes transforman sus preguntas cerradas en otras abiertas cuando los alumnos responden correctamente a cuestiones que revisten cierto grado de dificultad. Mediante estos interrogantes tratan de averiguar si la respuesta dada es fruto del azar o se sustenta en argumentos y aprendizajes sólidos. Asimismo, el carácter de las preguntas va haciéndose paulatinamente más abierto cuando distintos alumnos responden bien aunque sin ofrecer una versión completa del concepto que se trabaja o que aglutine las intervenciones anteriores. En estos instantes los docentes recurren a interrogantes como: «¿por qué...?». El aumento de la demanda de participación y la obtención de respuestas elaboradas lleva a los profesores a seguir formulando este tipo de preguntas. En cambio, cuando los alumnos muestran dificultades para contestar a las mismas, éstas se vuelven más cerradas o concretas.

Las respuestas aportadas en la entrevista y cuestionario confirman las observaciones realizadas de clase:

Profesor 3: las preguntas abiertas demuestran la talla intelectual del muchacho y las otras más concretas, yo qué sé, una pregunta abierta te permite ver su capacidad crítica, su capacidad de análisis y todo eso. Y una pregunta mucho más directa, eso te permite más ver si el muchacho comprende o no comprende.

Profesor 4: en principio son abiertas pero cuando ves que no van o que van un poco despistados o no saben, pues ya tienes que hacer más preguntas y tal, para que vayas viendo, para que vayan localizando las cosas que quieres ver en el texto. A veces, durante una explicación para ver si están atendiendo normalmente la suelo formular cerrada, de cara a ver si están comprendiendo lo que estoy explicando.

Repetición de las expresiones de los alumnos

La repetición literal de las expresiones de los alumnos es un mecanismo discursivo al que los docentes recurren en distintos momentos de la sesión de clase, generalmente, cada vez que los adolescentes responden a cuestiones complejas con argumentaciones muy acertadas y elaboradas:

Alumno: una explicación literal y sencilla para explicar una cosa más «complicá»

Profesor 1: muy bien, muy bien. Una, una definición bastante buena. *Es una explicación, de manera sencilla para explicar algo más complicado*, con más, eh (::) (/), trascendente.

En otras ocasiones, estas repeticiones se producen cuando se obtiene una respuesta correcta precedida de numerosas intervenciones erróneas, o cuando el alumno que da la respuesta correcta es un adolescente que presenta un ritmo de aprendizaje más lento que el resto de sus compañeros. En estos casos, las repeticiones verbales van acompañadas de inclinaciones positivas de cabeza, extensiones de manos y dedos hacia el alumno que contesta y, a veces, expresiones como «muy bien» que refuerzan el mensaje de aprobación que transmiten al repetir las respuestas correctas. La reacción de los alumnos ante estos comportamientos es la de sonreír y, en algunos casos, mirar a los compañeros en busca de reconocimiento.

Otros comportamientos comunicativos de los alumnos que provoca que los profesores repitan las respuestas dadas es la detección de demandas de confirmación. Al acabar sus intervenciones, algunos adolescentes buscan aprobación mediante expresiones interrogativas como «¿no? », o asentimiento de cabeza sin desviar la mirada atenta del docente. La respuesta a estas demandas a veces consiste en una inclinación positiva de cabeza en señal de acuerdo y, otras veces, en la reproducción literal de las expresiones del alumno validándolas de este modo ante el resto de la clase.

La obtención de respuestas erróneas también es una conducta que motiva la repetición de las expresiones de los adolescentes, pero a diferencia de las repeticiones anteriores, éstas se producen en tono interrogativo:

Profesor 1: ¿Qué_, a ver, perdona, ¿qué tiene que ser?

Alumno 1: infantil

Alumno 2: no

Profesor 1: ¿*Infantil?*

El mensaje que se transmite en esta ocasión no es comunicar aprobación, sino señalar que la respuesta no es correcta y que dispone de otra oportunidad para modificarla. Los comportamientos comunicativos de los docentes que acompañan a estos interrogantes son la apertura exagerada de los ojos y el arqueado de cejas en señal de sorpresa, precedido de movimientos de cabeza hacia los lados que ilustran desacuerdo. Pero no todas las respuestas erróneas son repetidas interrogativamente, sólo aquellas que reflejan una aportación poco reflexionada, cuyo error resulta evidente y cuya solución podría haberse deducido de las intervenciones anteriores de los compañeros. El comportamiento que presentan los alumnos tras estas repeticiones interrogativas es el de mover la cabeza y las manos rápidamente hacia los lados para transmitir que se han dado cuenta del error y, acto seguido, modificar su respuesta verbal.

Reformulación de las aportaciones del alumno

Los profesores tienden a reformular las expresiones de los alumnos durante toda la sesión de clase cuando las respuestas dadas son incompletas y perciben que conocen la solución aunque hayan olvidado incluir algunos elementos. En estos casos las reformulaciones consisten en re-exresar las intervenciones de los alumnos añadiendo la información que falta para proporcionar una versión completa:

Profesor 2: seguimos. Los (/) otros cuatro, otros cuatro versos, ¿de qué tratan? Venga, ¿quién levanta la mano? «¡De cuántas flores amargas he sacado blanca cera! ¡Oh, tiempo en que mis pesares trabajaban como abejas!» (/) ¿Quién empieza? (/) ¿Por qué se habla#

Alumno: que cuántas cosas malas ha «sacado» cosas buenas

Alumno: las flores amargas son un momento malo, ¿no?

Alumno: y la blanca cera lo bueno

Alumno: que siempre ve lo bueno de los problemas, ¿no?

Alumno: que echa de menos su (x)

Profesor 2: *entonces podríamos decir que Machado dice con estos versos que en el pasado se enfrentó a los problemas viendo lo positivo que hay en ellos y que siente, pues, cierta añoranza de que ojalá fueran así las cosas. ¿Se entiende eso?*

En cambio, cuando las aportaciones de los adolescentes son muy extensas y en ellas se registran numerosas reiteraciones, las reformulaciones van orientadas a reducir la información redundante y destacar las cuestiones más relevantes.

Por último, otra de las situaciones que provoca el uso de reformulaciones es la aportación de respuestas correctas aunque la información dada se presenta de manera confusa y va precedida de señales de duda como elevaciones de hombros, expresiones como «no sé», «no estoy seguro», etc. En estas ocasiones, las reformulaciones consisten en modificar las expresiones de los alumnos ordenando correctamente la información aportada para evitar malentendidos y futuras confusiones. Estas reformulaciones van acompañadas de asentimientos de cabeza y extensiones de brazo hacia el alumno que contesta para indicarle que su respuesta está bien, aunque admite ciertos matices o modificaciones. La reacción de los adolescentes ante estas intervenciones del docente es la de asentir en señal de acuerdo con los cambios introducidos.

Los momentos y finalidades atribuidas a las reformulaciones en el análisis de las observaciones las confirman los docentes en la entrevista y cuestionario. Las respuestas de uno de ellos son las siguientes:

Entrevistadora: *¿Cuándo y por qué reformulas las respuestas de los alumnos?*

Profesor 1: si veo que tienen el concepto confuso o no le ha quedado claro o que no ha sabido expresarlo aunque veo que lo ha trabajado y a lo mejor no ha sabido exponerlo.

Cuestionario: *¿Por qué reformulas las respuestas de los alumnos?*

- Porque está mal expresada
- Para reforzarla y transmitir al resto de la clase que es correcta y la acepto
- Para conceder especial importancia a la aportación que ha hecho el alumno

Reelaboraciones de las aportaciones de los alumnos

Durante la explicación del tema, con frecuencia los docentes formulan preguntas para comprobar si los alumnos comprenden los conceptos que se abordan y cómo organizan la nueva información en sus esquemas de conocimiento. En ocasiones, al obtener una respuesta errónea a uno de estos interrogantes ceden el turno de palabra a otros alumnos para averiguar si el error es de uno de ellos en particular o de la clase en su conjunto. Si después de varias intervenciones siguen observando que las respuestas no son correctas y evidencian una falta de comprensión, los docentes optan por reelaborar dichas intervenciones indicando por qué no se consideran correctas, a la vez que proporciona marcadores y modelos de indagación para que sean los alumnos quienes detecten sus errores y los modifiquen. La reacción de los adolescentes ante estas actuaciones es la de asentir en señal de acuerdo e, incluso, algunos se golpean la frente como gesto ilustrativo de despiste u olvido.

Otras conductas comunicativas de los alumnos que explican la presencia de reelaboraciones es el uso de un vocabulario que no se ajusta al específico de los contenidos académicos que se abordan y la presencia de errores gramaticales y expresivos en sus respuestas. Ante estas situaciones las reelaboraciones se centran en corregir dichos errores incorporando tecnicismos y expresiones propias de los contenidos que se trabajan mediante yuxtaposiciones de enunciados, sinónimos, símiles y comparaciones:

Profesor 1: ése es un dato importante porque, claro, una novela (::), pues te coges los *Episodios nacionales* de Benito Pérez Galdós y (::) dices, pues, también puede contar *hechos verídicos, en este caso (/) o lite, literaturizados* y, y tiene no se cuántas mil páginas. Entonces, no es lo mismo, ¿no?

La respuesta de los adolescentes es asentir en señal de acuerdo. En la entrevista los docentes confirman recurrir a reelaboraciones para ajustar el vocabulario de los alumnos. Así lo declaran:

Entrevistadora: *¿Cuándo y por qué reelaboras las respuestas de los alumnos?*

Profesor 1: muchas veces los alumnos han entendido lo que le has explicado, pero cuando ellos contestan con sus palabras a veces expresan otra cosa diferente a la que

quieren porque no utilizan las palabras o expresiones adecuadas. No utilizan los tecnicismos que se usan en algunos temas.

Un tercer tipo de conducta que motiva el uso de reelaboraciones es la sucesión de respuestas parciales sin obtener ninguna que aúne todos los elementos o cuestiones que van mencionando cada uno de los alumnos. En este sentido, la actuación de los profesores consiste en reelaborar esas aportaciones ofreciendo una visión global de los contenidos trabajados, facilitando de este modo su comprensión y establecimiento de relaciones conceptuales. De nuevo, la reacción de los alumnos es la de asentir mediante inclinaciones positivas de cabeza en señal de acuerdo.

Autorreformulaciones de las expresiones del propio docente

La distracción durante la explicación del tema es una de las causas que explica que los docentes autorreformen sus expresiones para recuperar esta atención y dirigirla hacia aquellos contenidos que consideran más relevantes. Los comportamientos que evidencian esta distracción de los alumnos se concretan en la aparición de murmullos, desviación de la mirada hacia la ventana, manipulación y juego con bolígrafos u otros materiales escolares, etc. Estas autorreformulaciones van acompañadas de elevaciones del volumen de la voz y movimientos y extensiones de manos dirigidos a captar la atención del alumno y centrarla en sus enunciados verbales. La respuesta de los alumnos es inmediata y rápidamente vuelven a dirigir sus miradas hacia el profesor y asentir no-verbalmente en señal de acuerdo.

Otro motivo que origina el uso de autorreformulaciones es la percepción de señales no-verbales de duda en los alumnos. Entre ellas cabe destacar la elevación de los hombros, el ceño fruncido o la elevación del labio inferior. En estas ocasiones, las autorreformulaciones amplían los enunciados iniciales aportando más explicaciones o clarificando con más detalle los contenidos que aborda:

Profesor 3: ...y ahí, um, Machado que tiene *un estilo, es decir, una forma de escribir* bastante asequible, bastante sencilla...

Finalmente, el uso de este recurso discursivo también se sucede, de acuerdo con las respuestas que dan en la entrevista y cuestionario, cuando los docentes intuyen que el contenido de sus expresiones puede generar dificultades de comprensión en los alumnos, aunque no perciba muestras no-verbales que confirmen la aparición de estas dificultades.

Elaboración de resúmenes y recapitulaciones

El uso de resúmenes y recapitulaciones sólo se registran en dos de los cuatro profesores que forman parte de la muestra de este trabajo. La forma que adquieren estas síntesis y los momentos en los que aparecen difieren de un profesor a otro. De este modo, podemos observar que uno de los profesores realiza resúmenes al inicio y final de la sesión de clase mediante la construcción de un diálogo con los estudiantes para guiar sus respuestas y la relación de sus ideas. Es más, este docente pretende que el resumen final lo hagan los propios alumnos para comprobar qué han entendido del tema y cómo han organizado la información. En estos casos, el profesor sólo interviene cuando detecta dificultades para enlazar o continuar las intervenciones o ideas. Asimismo, se observa que no se necesita una conducta determinada por parte del alumnado que explique o justifique la utilización de síntesis, sino que es la propia rutina o metodología del profesor lo que provoca la aparición de las mismas, y así lo confirma en la entrevista.

En cambio, el otro profesor recurre a síntesis cuando los alumnos se equivocan continuamente a la hora de resolver una tarea y reformulan una y otra vez sus aportaciones tratando de aproximarse a la respuesta que el docente espera obtener. En estos casos, es el mismo profesor quien realiza el resumen. Esta forma de actuación dificulta conocer las relaciones que los alumnos hacen entre sus conocimientos previos y los nuevos contenidos.

Manifestación de gestos ilustrativos

La manifestación de gestos ilustrativos tiende a acentuarse y diversificarse cuando los docentes perciben dificultades de comprensión en los alumnos, tales como elevaciones de hombros, el ceño fruncido, respuestas erróneas, etc. Atendiendo a la clasificación de conductas no-verbales de McNeill (1992) orientadas a facilitar la decodificación y comprensión de los mensajes verbales, estos docentes recurren a gestos icónicos como movimientos circulares de manos, extensiones de brazos y dedos, movimientos de un lado a otro de brazos y manos, elevaciones de manos y otras conductas kinésicas para ilustrar acciones como «arrastrar», «desplazar», «volar», «edificar», «abarcas», etc. Estas actuaciones facilitan la comprensión de los enunciados verbales completándolos, reforzándolos e ilustrándolos.

Por último, en el comportamiento comunicativo no-verbal de los profesores se observan gestos no-representacionales como movimientos de manos hacia delante y hacia atrás con el dedo índice extendido o movimientos de cabeza de arriba hacia abajo con las cejas arqueadas, entre otros, para transmitir al alumno en qué conteni-

dos deben fijar su atención por la relevancia que el docente les otorga. Estas conductas no-verbales se intensifican cuando se perciben señales de aburrimiento, falta de atención o duda en los alumnos.

La reacción de los estudiantes tras la percepción de los comportamientos no-verbales de los profesores es la de aumentar paulatinamente sus manifestaciones gestuales como si del establecimiento de un código implícito se tratase.

Discusión y conclusiones

El resultado central de este estudio indica que la atención, percepción y correcta interpretación de los comportamientos comunicativos de los alumnos, tanto verbales como no-verbales, permite al docente orientar su discurso y proporcionar a los estudiantes la ayuda que necesitan en cada momento para facilitar y favorecer su proceso de aprendizaje.

Los resultados alcanzados en este trabajo muestran que una misma conducta comunicativa del alumno recibe respuestas diferentes del profesorado según el momento en que aparece, es decir, no es igual al principio de la clase, que en el desarrollo del tema, que al final de la explicación. Del mismo modo, se comprueba que un mismo mecanismo discursivo del docente adquiere diferentes significados y desempeña finalidades distintas dependiendo del instante de presentación. Sin embargo, respecto al conocimiento que poseen de dichas estrategias didácticas, tanto verbales como no-verbales, los propios docentes reconocen en la entrevista la escasa o nula reflexión sobre dichos mecanismos, sobre los cambios que en éstos se producen dependiendo del alumno con el que interactúan o de las respuestas obtenidas. También dicen desconocer las implicaciones didácticas que se derivan de cada uno de estos recursos discursivos. Es bastante positivo que hayan logrado percatarse de la necesidad de formación en materia comunicativa que les permita conocer y tomar conciencia de los mecanismos comunicativos que emplea en clase, tanto verbales como no-verbales, cuáles resultan más efectivos y en qué momentos. Asimismo, valoran el poder detectar e interpretar adecuadamente los mensajes que los alumnos les envían, fundamentalmente aquellos que se transmiten de forma no-verbal. Se trata precisamente de conocer qué comportamientos de los alumnos motivan la utilización de determinados recursos discursivos, qué

reacciones provocan en los estudiantes y si éstas coinciden con las esperadas. Esta sentida necesidad la corroboran, igualmente, Ostler y Kranz (1976) cuando indican que los profesores no sólo son inconscientes de los efectos reales de los comportamientos no-verbales de los alumnos sino también de los que ellos mismos emiten a los discentes.

Para adquirir estos conocimientos, es necesario, tanto en la formación inicial como permanente de los docentes, implantar no sólo conocimientos teóricos sino también instrumentos de valoración que faciliten la reflexión y análisis de sus estrategias discursivas didácticas. En este sentido, propondríamos la validación del instrumento de investigación utilizado en este trabajo. Se ha comprobado que la presencia de la investigadora con los profesores ha facilitado la puesta en común de estrategias, la reflexión acerca de las acciones realizadas y de los efectos obtenidos. Por tanto, la formación permitiría la reorientación de algunas de las estrategias (verbales y no-verbales) utilizadas. Se trataría no sólo de registrar qué se dice y cómo se dice, sino también qué se hace mientras se dice, considerando la situación y lo qué hacen y dicen los alumnos al mismo tiempo (interactividad).

La adquisición de estas destrezas y conocimientos (observación, decodificación e interpretación de los mecanismos comunicativos propios y del interlocutor) favorecerán un mejor ajuste de las ayudas del profesor a las necesidades que presentan los alumnos. En la medida en que el docente reoriente sus actuaciones en el aula y emplee de manera estratégica determinados recursos comunicativos, favorecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo que se refiere a los aspectos cognitivos como aquellos otros de carácter afectivo y relacional.

Sin embargo, queda por precisar en qué medida las conductas comunicativas del docente condicionan y modifican el comportamiento comunicativo de los alumnos. Por tanto, conocer el análisis y la interpretación que realizan los alumnos a partir de la percepción de las conductas verbales y no-verbales del profesor, permitiría a los docentes comprobar el significado e intencionalidad que éstos atribuyen a sus mecanismos comunicativos y, por tanto, si el recurso discursivo empleado da respuesta a las necesidades que en esos momentos el alumnado demandaba.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- ANDERSEN, J. E. (1986). «Instructor Nonverbal Communication: Listening to our Messages», en *New Directions for Teaching and Learning*, 26, pp. 41-49.
- ANDERSEN, P.A. (1999): *Nonverbal communication: Forms and functions*. Mountain View, CA, Mayfield.
- ARGYLE, M. (1969): *Social Interaction*. New York, Atherton Press.
- BERLO, D. K. (1969): *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires, El Ateneo.
- CAZDEN, C. B. (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona, MEC.
- COLL, C.; COLOMINA, R.; ONRUBIA, J.; ROCHERA, M. J. (1992): «Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa», en *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, pp. 189-232.
- COLL, C.; ONRUBIA, J. (2001): «Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos», en *Investigación en la Escuela*, 45, pp. 21-31.
- CROLL, P. (1995): *La observación sistemática en el aula*. Madrid, La Muralla.
- CUADRADO, I. (1992): *Implicaciones de la comunicación no-verbal en el aula*. Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- (1993): «Comportamientos no-verbales en el aula», en M. FERREIRA (COORD.), *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos*. Évora, Universidade de Évora.
- (1996): «Codificación de los mecanismos comunicativos no-verbales en la relación pedagógica universitaria», en M. MARÍN Y F. J. MEDINA (comps.), *Psicología del Desarrollo y de la Educación. La intervención psicoeducativa*. Sevilla, Eudema.
- DEL RÍO, I.; SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, R. (2000): «Análisis de la interacción maestro-alumnos durante la resolución de problemas aritméticos» en *Cultura y Educación*, 17/18, pp. 41-61.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós/MEC.
- FERNÁNDEZ, I. (2006): *La metacognición de la comunicación didáctica en la enseñanza secundaria: Análisis de las estrategias discursivas verbales y no-verbales*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Extremadura.
- FEYEREISEN, P.; HAVARD, I. (1999): «Mental imagery and production of hand while speaking in younger and older adults», en *Journal of Nonverbal Behavior*, 23(2), pp. 123-171.

- GIRBAU, M. D. (2002): *Psicología de la comunicación*. Barcelona, Ariel.
- GOLDIN-MEADOW, S.; WAGNER, S. M. (2005): «How our hands help us learn», en *TRENDS in Cognitive Sciences*, 9(5), pp. 234-241.
- HEATH, S. B. (1983): *Ways with Words. Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HOLSTEIN J.; GUBRIUM J. (2002): «From the individual interview to the interview society» en J. GUBRIUM; J. HOLSTEIN (eds.), *Handbook of interview research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- MCCROSKEY, J. C.; RICHMOND, V. P. (2006): *Introduction to communication in the classroom: The role of communication in teaching and training*. Boston, Allyn & Bacon.
- MCNEILL, D. (1992): *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago, University of Chicago Press.
- MCNEILL, D. (ed.) (2000): *Gesture and Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MILLER, P. W. (1983): *Nonverbal Communication: Its Impact on Teaching and Learning*. Filmstrip, National Education Association.
- MILLER, P. W. (2005): *Body language: An illustrated introduction for teacher*. Chicago, Patrick W. Miller and Associates.
- OSTLER, R.; KRANZ, P. L. (1976): «More Effective Communication Through Understanding Young Children's Nonverbal Behavior», en *Young Children*, 31, pp. 17-22.
- ROSALES, J.; SÁNCHEZ, E.; CAÑEDO, I. (1998): «El discurso expositivo en el aula. ¿Realmente comprenden los alumnos lo que sus profesores creen?», en *Infancia y Aprendizaje*, 81, pp. 65-81.
- ROSEMBERG, R. C.; BORZONE, A. M. (2001): «La enseñanza a través del discurso: Estrategias de contextualización y descontextualización de significados», en *Cultura y Educación*, 13(4), pp. 407-424.
- ROSEMBERG, R. C.; BORZONE, A. M.; DIUK, B. (2003): «El diálogo intercultural en el aula: Un análisis de la interacción en situaciones de enseñanza con niños de poblaciones suburbanas pobres», en *Cultura y Educación*, 15(4), pp. 399-423.
- ROSS, R. S. (1978): *Persuasión. Comunicación y relaciones interpersonales*. México, Trillas.
- ROSS, R. S. (1983): *Persuasión. Comunicación y relaciones interpersonales* (3ª ed.). México, Trillas.
- RUIZ, E.; VILLUENDAS, M. D.; BRETONES, A. (2003): «La práctica del profesorado universitario desde el análisis estratégico del discurso», en *Investigación en la Escuela*, 40, pp. 89-101.

- SÁNCHEZ, E.; ROSALES, J.; CAÑEDO, I. (1999): «Understanding and communication in expository discourse: An analysis of strategies used by expert and preservice teachers», en *Teaching and Teacher Education*, 15, pp. 37-58.
- SCHRAMM, W. (1954): «How communication works», en W. Schramm; D. Roberts (eds.), *The process and effects of mass communication*. Illinois, University of Illinois Press.
- SEBEOK, T.; HAYES, A.; BATENSON, M. (1964): *Approaches to Semiotics*. La Haya, Mouton.
- SHANNON, C. E.; WEAVER, W. (1949): *The mathematical theory of communication*. Illinois, University of Illinois Press.
- SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. (1975): *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Londres, Oxford University Press.
- STUBBS, M. (1983): *Language, schools and classroom*. Londres, Methuen.
- THAYER, S. (1975): *Communication and communication system*. Barcelona, Peninsular.
- WATZLAWICK, P.; BEAVIN, H. J. (1967): «Some Formal Aspect of Communication», en *American Behavior Scientist*, 10, pp. 4-8.
- WERTSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WERTSCH, J. V. (ed.) (1981): *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, Nueva York.
- WOOLFOLK, A. E.; GALLOWAY, CH. M. (1987): «Nonverbal Communication and the study of Teaching», en *Theory into Practice*, 1, pp. 78-85.

Dirección de contacto: Inmaculada Fernández Antelo. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Sociología de la Educación. Avenida de Elvas, s/n. 06071 Badajoz, España. E-mail: inmantelo@arrakis.es

Situación actual de los servicios de orientación universitaria: estudio descriptivo

Current Situation of Guidance Services in Higher Education: a Descriptive Study

María Fé Sánchez García (Coord.), José Rafael Guillamón Fernández (Coord.), Paula Ferrer Sama, Encarnación Villalba Vilchez, Ana María Martín Cuadrado y Juan Carlos Pérez González

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE). Madrid, España

Resumen

Se presenta un estudio descriptivo cuya finalidad es obtener una visión global y actualizada acerca de la situación de los servicios de orientación en las universidades españolas, estudiando las características y peculiaridades de su actividad, funciones y destinatarios. Los datos han sido obtenidos directamente a partir de las respuestas de los directores y profesionales que desempeñan su labor en estos servicios, mediante entrevistas y también mediante el análisis documental. Los resultados han permitido describir las tendencias y características referidas a la actividad orientadora desarrollada en estos servicios, a las metodologías empleadas para atender a los usuarios, y asimismo, acerca de los papeles y perfiles de formación de sus recursos humanos.

Los ámbitos prioritarios de actividad son los que abordan la inserción laboral, como función intermediadora, particularmente, la gestión de prácticas en empresas para los estudiantes, mediante la firma de convenios con éstas, y la gestión de bolsas de trabajo para los egresados, facilitando así el contacto con las empresas. Se describe además un amplio abanico de actividades, muy variables de unos servicios a otros: desde la orientación en aspectos académicos, hasta la orientación personal y psicológica, o la investigación. La metodología de intervención se basa principalmente en un modelo de servicios, donde cada vez cobran mayor protagonismo las nuevas tecnologías como herramientas de información y autoconsulta. Estos servicios cuentan con unos recursos humanos bastante diversos en lo que se

refiere al número de componentes de los equipos y también en cuanto a su formación inicial, no siempre con base psicopedagógica.

Palabras clave: Orientación Universitaria, Servicio de Orientación, Inserción Laboral, Orientación Académica, Orientación Profesional.

Abstract

This is a descriptive study whose aim is that of providing a global and updated insight into the reality of career guidance services in Spanish universities through the study of their activities, functions and target group features and peculiarities. Data was gathered directly from the responses of services managers and/or professionals by means of interviews and document analysis.

Results facilitate the description of tendencies and characteristics referred to the guidance activity, guidance methodology and the roles and qualification profile of their human resources.

Guidance activities focus mainly on work insertion, especially as a mediator function, the management of apprenticeships for students through agreements among universities and enterprises, and also placement activities for graduates. A wide scope of activities, very different among them, is also described: from the educational guidance to the personal and psychological one, and also research. Intervention methodology is mainly based on a type of service where the ICT are gaining importance as an information and self-guidance tool. The staff is very diverse regarding the number of professionals and their initial training, not always with counseling qualifications.

Key Words: Higher Education guidance, guidance service, work insertion, academic guidance, vocational guidance.

Introducción

Los servicios de orientación universitaria están tomando paulatinamente más relevancia y entidad en el conjunto de la Universidad española, considerándose uno de los factores decisivos de calidad y de eficacia de las enseñanzas universitarias. En cada universidad, las funciones y actividades desarrolladas por los servicios de orientación adquieren particularidades, si bien es posible encontrar tendencias y características comunes.

Los estudiantes universitarios están destinados a incorporarse en un plazo más o menos reducido de tiempo, a un contexto marcado por profundos cambios tecnológicos

y sociolaborales, a un medio cada vez más complejo y competitivo. Esto exige una agilidad y una permanente respuesta de las universidades, entre otros campos, en el de la orientación académica y profesional, con el objetivo de ofrecer a sus estudiantes y egresados informaciones de calidad e instrumentos que les permitan tomar, de forma óptima, sus decisiones durante la realización de sus estudios universitarios y después, en su inserción laboral y en su desarrollo profesional.

Desde sus inicios, los servicios de orientación de las universidades españolas se han basado en la necesidad de facilitar la inserción en el mercado de trabajo de los nuevos titulados, con el fin de evitar o reducir las tasas de paro y de subempleo, tratando además de compensar el desequilibrio entre la formación universitaria y las exigencias del mundo profesional mediante la organización de prácticas en las empresas.

Entre los problemas que afectan actualmente a los estudiantes y recién titulados, destacan las situaciones de elección de opciones formativas con deficiente conocimiento de la realidad académica y profesional; la escasa capacidad de hacer frente a situaciones de fracaso en los estudios (Guerra, 2005); y en un lugar de preocupación prioritaria se hallan todos aquellos problemas que se derivan de la incorporación al mercado de trabajo, una vez finalizados los estudios. Al grave desempleo estructural que ha venido sufriendo toda la sociedad desde hace varias décadas, hay que sumar dificultades como son el desajuste entre la preparación profesional que aporta la formación universitaria y las exigencias del mundo del trabajo. Por otro lado, no debemos olvidar la masificación de las aulas universitarias como consecuencia de la afluencia de jóvenes que aplazan la transición al mundo laboral, ante la falta de expectativas laborales. Todas estas cuestiones hacen que la problemática que afecta a los universitarios no se circunscriba estrictamente al mundo universitario y constituya, para la sociedad española moderna, un problema de hondo calado.

Marco teórico

En cada nivel educativo, las funciones de la orientación, sus particularidades y tendencias, han estado determinadas, de una parte, por el corpus teórico de este campo disciplinar, particularmente las teorías del desarrollo de la carrera y de la toma de decisiones vocacionales; de otra, por las características y necesidades de orientación y consejo del alumnado destinatario. Las funciones de la enseñanza superior están

condicionadas por la propia organización educativa, teniendo en cuenta las opiniones y necesidades de sus usuarios. No obstante, en su origen, los servicios de orientación universitaria en España se han basado en la demanda social de facilitar la inserción en el mercado de trabajo de los nuevos titulados, a fin de reducir las tasas de paro y el subempleo, así como el desequilibrio entre la formación universitaria y las exigencias del mercado laboral. Sin embargo, podemos preguntarnos hasta qué punto esta orientación puede ser limitada o excesivamente puntual, si se centra sólo en la inserción inmediata, si ésta es suficiente o habría que destinar mayor esfuerzo al desarrollo de las potencialidades individuales a lo largo de la vida profesional. En una perspectiva de calidad de la enseñanza universitaria, cobra mayor sentido aproximarnos también a la calidad de la orientación proporcionada en sus centros y facultades.

Las necesidades de orientación de los universitarios, han constituido una base para establecer criterios de análisis en los distintos estudios sobre las actividades de los servicios de orientación en las universidades tanto en nuestro país (Díaz Allué, 1989; De la Torre et al., 1991; Lobato y Muñoz, 1994; Castellano, 1995; Figuera, 1996; Ausin, 1997; Álvarez, 1999; Sánchez, 1999; Campoy y Pantoja, 2000; Vidal et al., 2001; González y Martín, 2004; Urzainki et al., 2005), y también como pilar fundamental a la hora de establecer objetivos y actividades en este contexto. En el ámbito internacional, existen numerosas experiencias e informes (Hiebert y Bezanson, 2000; Svalfors, Broonen y Wahlström, 2000), muchos de las cuales se inscriben en las tendencias de evaluación de la calidad de la enseñanza superior (Hustler et al., 1998; Watts y Van Esbroeck, 1998; Repetto, Ballesteros y Malik, 2000; Harris, 2001; The Quality Assurance Agency for Higher Education, 2001). La investigación en este campo pone de relieve la existencia de una amplia variedad de *necesidades de orientación* entre los universitarios, que va desde el requerimiento de la pura información puntual, hasta la demanda de una ayuda mucho más compleja y a más largo plazo, para desarrollar satisfactoriamente la vida profesional y personal.

Las investigaciones enfocadas a describir los servicios de orientación de la universidad española, son menos numerosas y en su mayor parte analizan un solo servicio o universidad. Son destacables, como estudios de mayor amplitud de las dimensiones analizadas y de la muestra de universidades abarcadas, el de Rodríguez Moreno y De la Torre (1989), el de Sánchez (1999) entre las universidades madrileñas y, posteriormente, el de Vidal, Díez y Vieira (2001). Otros estudios consultados se centran en las actividades y funciones de los servicios (Díaz Allué, 1990; Campoy y Pantoja, 2000; Guerra, 2005), en los recursos humanos (Rodríguez Espinar, 1990; Gallego, 1996; Rodrigo, 1997; Repetto y Malik, 1998), y en las carencias y limitaciones que presentan

(Echeverría, 1997; Rodríguez Espinar, 1997). En conjunto, ponen de manifiesto que los servicios de orientación universitaria concentran sus energías en la inserción laboral de los titulados, olvidando en cierta medida las funciones directamente vinculadas a la orientación de la carrera y del proyecto profesional.

En la Unión Europea, las nuevas tendencias se dirigen cada vez más a llevar la atención hacia las actuaciones preventivas más que remediales, así como en el equilibrio de relaciones entre la orientación académica, la orientación profesional y el consejo personal (Watts y Van Esbroeck, 1998). En los países de Europa Central y Oriental, se considera también la orientación, cada vez más, como una de las prioridades de la educación superior (Aavicksoo, 1997), que tiene como finalidad la adquisición de competencias profesionales, un saber-hacer más concreto en el curso de los estudios.

Antecedentes en las estructuras de orientación universitaria

Con el surgimiento de los primeros *Centros de Orientación, Información de Empleo* en los años setenta, se buscaba paliar de alguna forma esta situación, que en aquellos años ya se vislumbraba aunque no se aproximaba, ni con mucho, a las dimensiones actuales. Por tanto, nacieron con la pretensión de servir de puente entre el licenciado y el mundo profesional y laboral. Estos centros, que fueron creados bajo los auspicios del INEM y de las propias universidades aparecen hoy completamente integrados en la estructura universitaria.

La expansión más importante de estos servicios se ha producido, a lo largo de los años ochenta y noventa. El servicio más antiguo surgió en 1975 en la Universidad Politécnica de Madrid, correspondiendo los más recientes a las universidades privadas, todos ellos posteriores a 1991, y a las universidades públicas de nueva creación. Numerosos servicios responden a las siglas *COIE, Centro de Orientación e Información de Empleo* (o bien y *Empleo*), mientras que otros, tienen otras denominaciones.

Desde su origen, estos centros han funcionado de forma separada o independiente de las estructuras docentes, incluso en aquellas universidades donde existe sistema tutorial. Actualmente se encuentran en proceso de lento desarrollo y mejora, por cuanto su evolución se ha visto limitada tanto en lo referente a sus objetivos, como a sus medios, quedando su labor bastante disminuida si la comparamos con la amplia problemática a la que se enfrenta el universitario.

Dentro de la enseñanza no universitaria, los documentos oficiales y legislativos que la regulan¹ reconocen los principios básicos de la orientación generalmente defendidos por la mayor parte de los especialistas en orientación e, implícitamente, las tendencias sobre el desarrollo de la carrera, la facilitación de la toma de decisiones y la adaptación al mundo profesional, dentro del marco general de la teoría de la carrera, al igual que sucede en el entorno europeo y otros países económicamente desarrollados (Savickas, 2000). Pero en el nivel universitario, estos principios están presentes de forma mucho más limitada, al no existir disposiciones legales que regulen esta actividad, merced a la autonomía universitaria. No obstante, la *Ley Orgánica de Universidades (LOU, 2001)*², en su artículo 42, recoge como *Derechos y deberes de los estudiantes*: (punto c) *La orientación e información por la Universidad sobre las actividades de la misma que les afecte*; (punto e) *El asesoramiento y asistencia por parte de profesores y tutores en el modo en que se determine*.

Si bien es cierto que en la universidad española estamos asistiendo al reconocimiento social de la importancia de la orientación, hay que tener en cuenta que su desarrollo ha estado determinado por dos razones de gran peso: la consideración de la inserción como indicador de eficacia de la enseñanza superior, lo que ha facilitado la creación de *bolsas de trabajo* en las universidades; y la competitividad entre las universidades por incrementar su alumnado, por lo que sus diversos servicios, entre ellos los *de orientación*, han contribuido a hacerlas más atractivas para el estudiante.

Diseño y metodología del estudio

El estudio se ha llevado a cabo desde el mes de mayo de 2005 hasta marzo de 2006. Se parte de un diseño metodológico de tipo descriptivo, basado en el análisis de datos cualitativos y cuantitativos, y centrado en la obtención de una visión global y actualizada acerca de la situación de los servicios de orientación en las universidades españolas. En una primera fase, se realizó una recogida de información sistemática a

⁽¹⁾ LOGSE (1990) y Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002).

⁽²⁾ Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (BOE núm. 307, de 24 de diciembre).

través de diversas *fuentes documentales* y *revisión de estudios previos* acerca de la actividad de los servicios de orientación universitaria en nuestro país. Se analizaron las *webs institucionales* de todas las universidades, poniéndose de manifiesto la dificultad para obtener una visión global de los servicios ofrecidos por muchas universidades, debido a la frecuente dispersión o fragmentación de los mismos. A partir de este conjunto de datos, se diseñó un guión-cuestionario ampliamente estructurado para ser aplicado mediante entrevistas telefónicas a los responsables y profesionales de los servicios de orientación e inserción de las universidades. Este instrumento se compone de 89 elementos, de ellos 56 tienen opciones de respuesta cerrada y 33 de respuesta abierta. La estructura de dimensiones del cuestionario es la siguiente:

- Datos de la universidad, denominación del servicio y datos de la persona entrevistada
- Áreas de intervención orientadora, especificando funciones específicas en Orientación Profesional, Orientación Académica y Orientación Persona.
- Actividad investigadora
- Colaboración con la estructura docente y con la función tutorial en su caso
- Destinatarios
- Modalidades de atención a los usuarios
- Recursos humanos
- Existencia de otros servicios de orientación en la universidad y de mutua colaboración.

Se añade a este guión-cuestionario, una escala cumplimentada por el/la entrevistador/a acerca de la sinceridad, el interés, la deseabilidad social, la cercanía en el trato y los conocimientos técnicos en materia de Orientación percibidas en la persona entrevistada. El objetivo de esta escala ha sido tratar de aproximarnos a la fiabilidad de los datos obtenidos.

En el caso de las escalas, se ha estudiado su fiabilidad mediante alfa de Cronbach obteniéndose coeficientes que oscilan entre 0,672 y 0,877; los valores más aceptables son aquellos que se sitúan por encima de 0,70, destacando los referidos a las actividades de orientación profesional, la valoración de los entrevistadores y el tipo de destinatarios atendidos.

TABLA I. Fiabilidad. Coeficientes alfa de Cronbach

DIMENSIONES	α de Cronbach	Número de ítems	Opciones de respuesta
Destinatarios	0,790	4	1 a 10
Actividades de orientación profesional	0,877	11	Habitualmente - A veces - Nunca
Actividades de orientación académica	0,694	7	Habitualmente - A veces - Nunca
Actividades de orientación personal	0,672	2	Habitualmente - A veces - Nunca
Valoración entrevistadores	0,836	5	1 a 5

En una segunda fase del estudio, se procedió a establecer un contacto previo con cada uno de los servicios de las diferentes universidades, efectuándose a continuación las entrevistas en profundidad (vía telefónica), que en bastantes casos requirieron más de una sesión. La dificultad más reseñable en el proceso de recogida de datos ha sido, en ocasiones, una cierta desconfianza o susceptibilidad con respecto al uso de los datos o el temor a su presentación de forma desagregada por universidades. No obstante, como se expone a continuación, el nivel de respuesta alcanzado ha sido altamente satisfactorio.

Muestra

La muestra final obtenida es de 85 servicios, correspondientes a 66 universidades (Ver Anexo D). Éstas representan un 89,2 % del universo de universidades (74 Universidades existentes en España). En la muestra se encuentran representadas todas las Comunidades Autónomas, por lo que puede considerarse como altamente representativa.

Una primera característica que observamos es la tendencia a la especialización y diversificación del servicio de orientación, en varios centros o estructuras (entre dos y cinco). No obstante, resulta difícil establecer la línea divisoria entre aquellos que realizan funciones meramente informativas y los que desarrollan una actividad propiamente orientadora. Del estudio se desprende que un 42% de la muestra son servicios únicos, mientras que el otro 58% pertenece a universidades con más de un servicio de orientación (en su mayor parte dos o tres). No obstante, la existencia de diversos servicios de orientación no implica coordinación y mutua colaboración, pues en la mayoría de los casos esto no se ha podido constatar.

Escalas de valoración por parte de los entrevistadores

Según se señalaba anteriormente, como parte de la estrategia metodológica y a fin de mejorar la interpretación de los resultados obtenidos, se ha visto conveniente disponer de una

escala de valoración de aspectos relacionados con la actitud percibida en la conversación con el encuestado/a, cumplimentada una vez concluida la entrevista por los entrevistadores/as, todos ellos pedagogos y orientadores universitarios con experiencia investigadora en el campo de la orientación universitaria. Los criterios considerados han sido la *sinceridad* percibida, el *interés* y *colaboración* en facilitar respuestas a las preguntas formuladas, la *deseabilidad* social (tendencia a contestar de acuerdo con lo que sería deseable para la imagen de la institución, por encima del ajuste a la realidad), el trato agradable y cercano, y los *conocimientos técnicos* sobre orientación mostrados a lo largo de la entrevista. Este último criterio se ha introducido al considerarse, desde el conocimiento aportado por estudios anteriores, el hecho de que muchos orientadores y otro personal que ejercen en estos servicios, no tienen formación específica en el campo de la orientación.

TABLA II. Percepción de los entrevistadores acerca de las respuestas (escala de 1 a 5)

N = 79 entrevistados	Sinceridad	Interés y colaboración	Deseabilidad social	Trato agradable y cercano	Conocimientos técnicos sobre orientación
Media	4,47	4,49	2,81	4,47	4,09

Como puede apreciarse en la Tabla II, las valoraciones medias son bastante altas, lo que supone un indicador positivo para este estudio; si bien debe considerarse como limitación la subjetividad que en cierta medida pueden constituir unos resultados obtenidos únicamente a partir de la percepción de los entrevistadores. En cuanto a la deseabilidad social, una media baja sería la situación que nos permitiría inferir la veracidad de las respuestas, sin embargo, la puntuación obtenida de 2,81 sitúa esta dimensión en un nivel medio, lo cual nos obliga a considerar el conjunto de los resultados con cierta cautela, en el sentido de que el verdadero alcance de los servicios pudiera ser algo inferior sobre lo que se recoge en estos resultados.

Resultados del análisis descriptivo

Denominaciones de los servicios

Las denominaciones de los servicios de orientación universitaria son muy variadas. Las siglas más frecuentes son COIE; sin embargo, detrás de éstas, hay al menos cinco denominaciones diferentes: «Centro de Orientación, Información y Empleo» (es la más

frecuente con 6 casos); «Centro de Orientación e Información de Empleo» (5 casos); «Centro de Orientación e Información para el Empleo» (3 casos); «Centro de Orientación Integral al Estudiante» (1 caso); y «Centro de Orientación e Información al Estudiante» (1 caso). Otras denominaciones repetidas son «Servicio de Orientación Universitaria, SOU» (3 casos) y «Bolsa de trabajo» (3 casos). No obstante, encontramos otro medio centenar de denominaciones diferentes (Véase Anexo II).

Número de puntos de atención por servicio

Más de la mitad (54.1%) de los servicios cuentan con un único punto de atención al usuario. Se trata, pues, de servicios que centralizan la tarea en su propia sede. El resto de unidades de orientación se acercan a los estudiantes instalando un puesto de atención en distintos campus o, incluso, en cada facultad o escuela universitaria. El caso de la UNED es distinto al de las demás universidades ya que debido a su ámbito nacional, se encuentra en un proceso de apertura de puntos de atención en todos sus centros asociados, contando en la actualidad con 33 de estos puestos.

Áreas y funciones de actividad orientadora

Uno de los principales objetivos de este informe consiste en determinar cuáles son los ámbitos de intervención de los servicios de orientación universitaria en nuestro país. Para establecer estas áreas de competencia se ha recurrido a la clásica distinción entre orientación académica, orientación profesional y orientación personal y, al margen de éstas, se ha considerado un área específica para determinar los posibles campos de investigación de los servicios estudiados. Por otro lado, pareció conveniente sumar a las mencionadas tres áreas las actividades de información relacionadas con cada una de ellas. Concretamente, se solicitó a los encuestados que teniendo en cuenta la totalidad de las actividades de la unidad de orientación, asignaran porcentajes a cada una de las tres áreas de intervención. Las respuestas se han dividido, a su vez, en cuatro categorías de dedicación: alta, media, baja y nula.

TABLA III. Grado de actividad en las áreas de orientación. Porcentaje de actividad

	Alta	Media	Baja	Nula
Información y Orientación Profesional (n = 84)	53,6	14,3	8,4	23,8
Información y Orientación Académica (n = 84)	19	22,6	29,8	28,6
Información Personal (n = 84)	8,3	15,5	23,8	52,4

Para la correcta interpretación de los resultados (Tabla III), conviene considerar que algunas universidades tienen servicios independientes, o en determinados casos secciones dentro de los servicios, para atender a cada una de las áreas de intervención analizadas. Por esta razón, no es de extrañar que ciertas unidades de orientación especializadas en un área no dediquen ninguna actividad a las otras áreas, dado que son objeto de competencia de otro servicio dentro de la misma institución.

Teniendo presente la anterior consideración, de los resultados obtenidos destaca el hecho de que más de la mitad, es decir 45 centros o, lo que es lo mismo, el 53,6% de los servicios encuestados, afirman otorgar una dedicación alta a las actividades de información y orientación profesional. Por su lado, la información y orientación académica es objeto de alta dedicación para un porcentaje reducido de la muestra del estudio (19% o 18 centros). Este porcentaje se reduce drásticamente en el caso de la orientación personal, a la que tan sólo 7 unidades (8,3%) dicen dedicar un porcentaje elevado de sus actividades. En coherencia con este dato, 44 servicios (52,4 %) manifiestan no realizar ninguna actividad relacionada con la orientación personal.

Cabe deducir que nos encontramos con un cuadro de centros de orientación donde predomina la orientación profesional, o en el que esta área es objeto de algún tipo de actividad. En este conjunto, la información y orientación académica suscita una dedicación entre media y baja, mientras que la prestada a la orientación personal es escasa y, en la mayoría de los casos, inexistente.

Actividades de orientación profesional

Dentro de las posibles funciones de un centro en el área de la orientación profesional, las actividades que con mayor frecuencia se realizan, en orden de importancia, son las siguientes:

- Información sobre las salidas profesionales de las titulaciones (72,9%).
- Información sobre el mercado de trabajo y sobre ofertas de empleo (67,1%).
- Bolsa de trabajo, preselecciones para empresas y, en definitiva, intermediación laboral (62,4%).
- Orientación y formación para el empleo, como pueden ser técnicas de búsqueda de empleo, autoempleo, etcétera (61,2%).
- Asesoramiento para el desarrollo de la carrera, sobre todo en la planificación de la carrera y en la toma de decisiones profesionales (58,8%).

- Gestión de prácticas no regladas en la modalidad de los convenios de cooperación educativa (51,8%).

Si agrupamos estas funciones, puede observarse que las tareas relacionadas con la información sobre el mundo laboral concentran la actividad mayoritaria de los servicios de orientación. Son también objeto de gran parte de la intervención de estas unidades las funciones que suponen una ayuda directa para la inserción laboral y que llevan consigo tanto acciones de formación como de intermediación en el mercado laboral e, incluso, de gestión de prácticas en centros de trabajo. También está presente, aunque en menor medida que las anteriores, el apoyo netamente orientador que supone el asesoramiento personalizado para la toma de decisiones en el desarrollo de la carrera.

Actividades de orientación académica

Las tareas relacionadas con la orientación académica, desarrolladas por los servicios universitarios consultados, en orden decreciente de frecuencia, son las siguientes:

- Información sobre ofertas de formación, tales como cursos, becas, Erasmus, postgrados, etcétera (55,2%).
- Información sobre el funcionamiento de la propia Universidad (48,2).
- Asesoramiento personalizado para la elección de los estudios (44,7%).
- Sesiones informativas en IES u otros centros sobre el funcionamiento de la propia Universidad (43,5%).
- Técnicas de estudio (29,4%).

En este caso, también se confirma el predominio de las funciones de información, ya sea sobre ofertas formativas en general o sobre la propia universidad. No obstante, no es despreciable el dato de que cerca de una universidad de cada dos ofrece asesoramiento personalizado para la toma de decisiones en la elección de los estudios tanto en el ingreso en la universidad como en la elección de estudios posteriores (postgrados y doctorados).

Actividades de orientación personal

Como ya se comentó anteriormente, son pocos los centros que desarrollan actividades de orientación personal. No obstante, se ha podido detectar que 25 de las unidades de

orientación (29,4% de la muestra de estudio) llevan a cabo programas específicos de desarrollo personal relacionados con ámbitos tales como las habilidades sociales, educación para la salud, educación sexual, etc.

Por su lado, se constata que el 28,2% de los servicios de orientación ofrece habitualmente a los estudiantes atención psicológica personalizada, si bien esta atención en la mitad de los casos se reduce al diagnóstico y en la otra mitad abarca también el tratamiento.

Función investigadora

La evaluación de la calidad es una de las líneas de trabajo que se van consolidando en estos servicios. Prueba de ello es que el 60% de las unidades estudiadas tienen implantado, de una forma u otra, algún procedimiento de evaluación de la calidad del propio servicio. Dándose la circunstancia de que, sin haber preguntado por ello, cinco unidades han informado de su acreditación por una entidad de normalización y certificación.

Al margen del tema de la calidad, se ha podido comprobar que el 42% de los centros realiza algún tipo de tareas de investigación (aunque diez de los centros no han respondido a esta cuestión). El tema preponderante de estudio es la inserción laboral de los estudiantes: la mitad de los servicios que realizan investigaciones lo hacen sobre esta cuestión. En segundo lugar, destacan los temas relacionados con el propio servicio, tales como procedimientos internos, protocolos y herramientas de gestión (16%). Los objetos de estudio que le siguen en orden de importancia, aunque con porcentajes reducidos, se refieren a la elaboración de informes, estadísticas y encuestas, así como a las necesidades de orientación de los estudiantes universitarios.

Colaboración con el entorno universitario

Dado el carácter eminentemente colaborador que las corrientes psicopedagógicas actuales asignan a los centros de orientación en cualquier nivel educativo, pareció necesario determinar si existen ámbitos de colaboración tanto con la estructura docente, como con el sistema tutorial y otros servicios universitarios afines.

La mayoría de los centros de orientación (65 servicios, esto es, 76,5% de la muestra) tiene arbitradas vías de colaboración con la *estructura docente* de su universidad, si bien esta colaboración puede darse de forma puntual o esporádica.

Los dos polos principales de colaboración de los servicios de orientación con las facultades o escuelas son las *prácticas* y las *actividades formativas*. El 41% de los

servicios de orientación colaboran con la estructura docente universitaria en el desarrollo de las prácticas en empresas y en el desarrollo del prácticum de las distintas titulaciones que lo tienen implantado. El 29% prestan su colaboración a la estructura docente en la realización de actividades formativas, como puedan ser jornadas específicas, mesas redondas y, sobre todo jornadas de puertas abiertas dirigidas a estudiantes de educación secundaria y a nuevos alumnos.

Otros focos de colaboración, aunque menores, son las actividades relacionadas con la orientación y la tutoría, donde se comprueba que, en las universidades privadas, con cierta frecuencia los servicios de orientación están implicados o asumen la coordinación de las tutorías. En otros casos la colaboración consiste en la divulgación de ofertas de empleo.

En el 60% de las universidades se detecta la existencia de algún sistema tutorial reglado por el cual a cada estudiante se le asigna un tutor; sólo en el 41,2% de éstas el sistema está generalizado a todas las facultades y escuelas. Pero únicamente en 24 de las 51 universidades con sistema de tutoría existen cauces de colaboración entre éste y el servicio de orientación. Y dicha colaboración se reduce generalmente a la derivación de estudiantes al servicio de orientación por parte de los tutores, o bien al suministro de materiales por parte de los centros de orientación; en algunos casos, se interviene en la formación de tutores y, en los menos, en la coordinación de las tutorías.

De las respuestas de los servicios de orientación sobre su colaboración con unidades afines al ámbito de la orientación, se deduce que en la mayoría de los casos, más que cauces de cooperación institucionalizados, se da una complementariedad, es decir, un reparto de funciones dentro de una concepción amplia de asistencia al estudiante y a la comunidad universitaria en general. Esto se pone de manifiesto al observarse que el principal polo de colaboración de los servicios de orientación con otros de ámbitos próximos consiste en la derivación mutua de estudiantes en función de las necesidades de éstos. Otras colaboraciones se centran en la participación conjunta en jornadas, en el intercambio de información y en la atención a la discapacidad.

Destinatarios

Los destinatarios potenciales de los servicios son bastante diversos, pues además del alumnado (100% de los servicios), incluye a las empresas o empleadores (55,3%), al profesorado (48%), a los Institutos de Enseñanza Secundaria (36,5%), a los familiares de alumnos (24,7%) y al personal de administración y servicios de la universidad

(24,7%). Exceptuando los potenciales alumnos de los IES, cada servicio atiende únicamente a usuarios pertenecientes a la comunidad de su propia universidad.

Entre el *alumnado* atendido, los que utilizan el servicio en mayor grado son los de últimos cursos de carrera y los recién titulados. Sin embargo, es todavía reducida la atención al alumnado de primeros cursos y a los alumnos potenciales. No debemos olvidar que estos servicios funcionan, en la mayor parte de los casos, desde un *modelo de servicios*, siendo el usuario el que acude a solicitar ayuda. Por tanto los grupos que reciben mayor grado de atención son precisamente los grupos que demandan con mayor frecuencia el servicio.

Modalidades de atención y comunicación

Dada la multiplicidad de canales de comunicación a los que actualmente se recurre en la educación superior, parecía necesario determinar los principales canales que los servicios de orientación emplean para llegar a sus usuarios. A partir de una valoración del uso que hacen los servicios de las distintas vías de atención (escala tipo Lickert de 1 a 10), por orden de importancia, encontramos las siguientes modalidades: teléfono (Puntuación media: 7.04), correo electrónico (6.96), entrevista personal en un despacho (6.87), autoconsulta en la página web del servicio (6.71), mostrador de atención al público (6.17) y autoconsulta del fondo documental del servicio (4.35). Los resultados revelan que el uso de estos canales es muy semejante. De hecho, las modalidades de atención están bastante equiparadas pues gran parte de ellas alcanza una media cercana a 7.

A lo anterior hay que añadir otros medios de comunicación de uso minoritario, como son los programas radiofónicos. Un ejemplo es el programa semanal del COIE de la UNED en una emisora de ámbito nacional, para difundir informaciones y orientaciones acerca de muy diversos temas (técnicas de trabajo intelectual, salidas profesionales de determinadas carreras, técnicas de búsqueda de empleo, de autoempleo, etc.).

Recursos humanos

En los 83 servicios estudiados se han identificado 650 personas ejerciendo tareas relacionadas con el ámbito de la orientación, si bien dos de los servicios encuestados no han facilitado información acerca de su personal.

Los servicios están integrados por una media de entre 7 u 8 profesionales. De los cuales uno suele ocupar el cargo de dirección y el resto se reparte, casi por igual, entre

personal orientador y personal administrativo. A este personal hay que sumarle uno o dos becarios de formación como promedio. Analicemos estos datos más detenidamente.

La mayoría de los servicios (77,6%) cuenta con una sola persona en la dirección. Si bien hay que significar que 15 universidades optan por crear equipos de dirección, cuyo número de integrantes varía entre 2 y 5 miembros. Lo más frecuente es que la dirección la ocupe personal técnico; 48 servicios así lo hacen, frente a 29 que son dirigidos por profesores que suelen compartir la dirección con sus tareas docentes.

La mayoría de los centros universitarios encuestados (88%) dispone de personal de administración y servicios (PAS). El número de PAS es variable, si bien la mayor frecuencia (34,1%) se encuentra entre 2 y 3 profesionales.

Con respecto al *personal técnico orientador*, se observa que la mayoría de los servicios (33%) cuenta con un equipo formado por una media entre 2 y 4 técnicos. Llama la atención la existencia de un número muy considerable de servicios (33 centros que suponen el 38,8% de la muestra) que no disponen de personal técnico de orientación. Analizando estos casos, se observa que se trata, en gran medida, de servicios que se dedican fundamentalmente a la intermediación laboral, a la gestión de prácticas o a la información general al estudiante. Son, igualmente, unidades cuya atención al estudiante la presta personal de administración y servicios y, en ocasiones, becarios.

La figura del becario está presente en el 51,2 % de los centros estudiados. Si bien se hace necesario un análisis más detenido para detectar sus funciones.

Con respecto a la variable género, se ha podido establecer que el sexo femenino es predominante entre el personal de los servicios de orientación encuestados, concretamente el 70,7%, aunque no todas las universidades han facilitado esta información. De hecho, las mujeres son mayoría en todos los puestos propios de una unidad de orientación: técnicos de orientación (77,4%); personal de administración y servicios (72,4%) y becarios (74,%). Sin embargo, en la dirección del servicio apenas se constata diferencia (51,8% de mujeres y 48,2% de hombres).

El *perfil académico* de los diferentes componentes de los servicios de orientación es adecuado a los distintos puestos o perfiles. Así, en los puestos de dirección, el 92,6% son licenciados, de los cuales el 25,6% tienen el grado de doctor. La mayoría (94%) de los técnicos de orientación poseen una licenciatura. La variabilidad es mayor en el personal de administración y servicios: el grado más frecuente es el de licenciado (40,7%), seguido por el de bachillerato o FP (40%) y la diplomatura (28,5%). Los becarios, en su mayoría (69%), son estudiantes y el resto, titulados superiores.

En lo que se refiere a las áreas de las titulaciones, en una primera aproximación se detecta, en la práctica totalidad de los perfiles profesionales, un cierto predominio

de las licenciaturas en Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía, Económicas y Empresariales, si bien hay diferencias según el puesto en concreto:

- *Dirección del servicio.* Se observa una considerable variabilidad de titulaciones: Psicología (18,9%), Económicas y Empresariales (17,6%), Pedagogía o Psicopedagogía (16,2%), Derecho (9,5%) y carreras de Ciencias (9,5%).
- *Técnicos en orientación.* Las titulaciones predominantes son Psicología (34,2%) y Pedagogía o Psicopedagogía (28%), seguidos de Derecho (8,1) y Políticas y Sociología (7,5%).
- *Personal de administración y servicios.* Aun considerando la enorme dispersión de su formación, se constatan algunos polos mayoritarios en las titulaciones de Relaciones Laborales (18,4%), Pedagogía o Psicopedagogía (15,8%), Humanidades (14,5%), Económicas y Empresariales (10,5%) y Psicología (9,2%).
- *Becarios.* Suelen ser estudiantes o licenciados en Psicología (25,8%), Pedagogía o Psicopedagogía (15,1%), Ciencias Sociales (10,8%) o, incluso, carreras técnicas (10,8%).

En la Tabla IV se agrupan las titulaciones que dan acceso al ejercicio de la profesión del orientador (Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía, a las que se le ha sumado Educación Social) y se las compara con el resto de titulaciones encontradas en los miembros de los servicios de orientación, si bien no se han contemplado las correspondientes al PAS.

TABLA IV. Comparativa entre las titulaciones propias de la orientación y el resto de titulaciones

	Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía Educación Social	Otras titulaciones	Total
Director/coordinador + Equipo de dirección	35 37,6 %	58 62,8 %	93 100,0 %
Técnicos orientadores	100 62,1 %	61 37,9 %	161 100,0 %
Becarios	38 40,86 %	55 59,14 %	93 100 %
Total	173 49,8 %	174 50,2 %	347 100 %

De los datos anteriores se deduce que en los centros analizados existe una presencia paritaria entre los profesionales con titulaciones propias de la orientación y los que provienen de otras titulaciones. Se haría necesario un estudio más detallado para

determinar si la existencia de profesionales con titulaciones ajenas al ámbito orientador, se justifica por la necesidad de contar, en el ejercicio de la orientación, con la participación de profesionales de muy diversa procedencia o si, por el contrario, se debe a una posible inadecuación entre las tareas que se desarrollan en los servicios de orientación y los profesionales que se seleccionan. En todo caso, conviene tener presente que en el sistema universitario español, a diferencia de los niveles educativos previos, no está institucionalizado el perfil del profesional de la orientación.

Conclusiones y propuestas

El estudio realizado permite detectar ciertas tendencias básicas que ayudan a describir, a grandes rasgos, determinadas características compartidas por buena parte de los servicios de orientación en las universidades españolas. No obstante, destaca una gran heterogeneidad de estos centros estudiados. Esta diversidad comienza por la denominación de los servicios, se pone de manifiesto en aspectos estructurales como pueden ser su composición y los canales de colaboración con otros elementos del sistema universitario y, sobre todo, se evidencia al comprobar que, aunque existe una clara coincidencia en la importancia otorgada a la *orientación profesional*, no existe la misma concordancia a la hora de establecer la dedicación del servicio a otras áreas de la orientación. Desde su creación, estos servicios siguen teniendo un importante componente de actividad relacionada con el empleo; así lo confirma nuestro estudio, en el que más de la mitad de los servicios dedican un alto porcentaje de su esfuerzo a la orientación profesional (colocación, inserción laboral, información para el empleo), mientras que quedan sensiblemente reducidas las actividades dirigidas a ofrecer orientación académica y personal. Si bien algunas universidades han desarrollado otros servicios paralelos especializados en ciertos tipos de ayuda, éstos se proporcionan frecuentemente de forma yuxtapuesta, sin conexión ni coordinación conjunta. Todo ello apunta a la necesidad de alcanzar unos planteamientos más holísticos y sistémicos en materia de orientación dentro de las universidades, de modo que los servicios que se proporcionen tengan un carácter más integral y menos fragmentado; para ello sería positivo crear órganos y estructuras que permitan una planificación conjunta de los distintos programas y servicios.

Desde nuestro punto de vista, la heterogeneidad observada es producto de la carencia de una normativa que, a modo de lo que sucede en los niveles educativos

precedentes, por un lado, reconozca la necesidad de la orientación y, por otro, regule su ejercicio o, al menos, lo establezca como necesario. Como consecuencia de esta falta de regulación, el desarrollo de la orientación depende, en buena medida, de la sensibilidad o el conocimiento que de ella tengan los órganos rectores de cada universidad. La ausencia de un reconocimiento al máximo nivel legislativo de la acción orientadora conduce, como constata nuestro estudio, a la no institucionalización de la figura del profesional del *orientador* y a que ésta pocas veces quede reflejada en las relaciones de puestos de trabajo de las universidades españolas. Así, encontramos frecuentemente una sustitución de la figura del orientador por personal administrativo o por becarios. En este sentido, se hace necesario que las universidades comiencen a considerar la orientación académico-profesional como un elemento de calidad de primer orden para el conjunto de las enseñanzas universitarias y que, en esa medida, deben ser objeto de atención y de dotación de medios.

Ciertamente, en la última década se ha asistido a la total generalización de los servicios de orientación en el sistema de educación superior en nuestro país. Pocas son las universidades que no enarbolan el apoyo a la inserción laboral como banderín de enganche en un momento en donde se está registrando un evidente descenso de matrículas, ocasionado tanto por la inversión de la pirámide poblacional como por el aumento de centros universitarios. Esta expansión de los servicios de orientación, que sin duda constituye un verdadero éxito, encierra un cierto peligro de desnaturalización si no es protagonizado por los profesionales de nuestro campo profesional. A la vista de los resultados sobre formación del personal que integra estos servicios y de la limitación observada en las dimensiones de orientación ofrecidas, parece evidente la conveniencia de incrementar notablemente los esfuerzos para reforzar su formación permanente y su especialización al igual que se viene haciendo con otras unidades de los organigramas universitarios, en relación con aspectos tan necesarios como la exploración del mercado laboral, las distintas estrategias para orientar la elaboración del proyecto profesional entre los usuarios o, por ejemplo, el desarrollo de competencias profesionales generales y específicas para los niveles profesionales de cualificación superior.

En definitiva, se hace preciso enriquecer, por un lado, el ámbito de la acción orientadora en los centros universitarios, asegurando que abarca todas sus áreas posibles y, por otro, desarrollar estrategias eficaces para recabar de las administraciones educativas un impulso que conduzca a la plena institucionalización del profesional de la orientación.

De cara a futuras investigaciones, sería necesario profundizar en el impacto de las nuevas tecnología de la información y la comunicación sobre los procesos de

orientación universitaria; en la calidad de los mecanismos y procesos de ayuda orientadora y, por extensión, en la identificación y descripción de sistemas de indicadores de calidad; en esa línea, avanzar en la evaluación de buenas prácticas desde una perspectiva integral, que permitan ir construyendo referentes comunes de desarrollo entre las universidades, en el marco del espacio europeo de educación superior.

Referencias bibliográficas

- AAVIKSOO, J. (1997). Les priorités de l'enseignement supérieur dans les pays d'Europe centrale et orientale. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*; 2, 21-28.
- AUSIN, T. et al. (1997). Análisis de necesidades de orientación en alumnos universitarios. *En Actas del Congreso de Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (Octubre, 1996), (pp. 37-51). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- CASTELLANO, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada: evaluación de las necesidades*. Granada: Universidad de Granada.
- CAMPOY, T. J. Y PANTOJA, A. (2000). La orientación en la Universidad de Jaén. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (11), 77-106.
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1989). *La orientación universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea.
- (1990). Problemática de la inserción profesional del universitario. *En Actas de las V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa* (pp. 123-139). Madrid: AEOEP.
- ECHVERRÍA, B. (1997). Los servicios universitarios de orientación. En P. APODACA y C. LOBATO (Eds.), *Calidad en la Universidad: Orientación y Evaluación* (pp. 112-136). Barcelona, Laertes.
- FIGUERA, P. (1996). *La inserción del universitario en el mercado de trabajo*. Barcelona: EUB.
- GALLEGRO, S. (1996). Perfil del tutor universitario. *En Actas del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad* (pp. 67-73). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, I. Y MARTÍN IZAD, J. F. (2004). La orientación profesional en la Universidad, un factor de calidad según los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 299-315.
- HARRIS, M. (Ed.). (2001). *Higher Education Service Review*. Nottingham: DfEE.

- HIEBERT, B. Y BEZANSON, L. (Ed.) (2000). *Faire des vagues: Orientation professionnelle et politiques publiques. Le Symposium International 1999. Documents, actes et stratégies*. Ottawa: FCAC.
- HUSTLER, D., BALL, B., CARTER, K., HALSALL, R., WARD, R. Y WATTS, A.G. (1998). *Developing Career Management Skills in Higher Education*. Cambridge: Career Research and Advisory Centre.
- LOBATO, C. Y MUÑOZ, M. (1994). *Diagnóstico de necesidades de orientación universitaria*. En E. REPETTO Y VÉLAZ DE MEDRANO, C., Orientación de la carrera, recursos humanos y mercado laboral (vol. II) (457-468). Madrid: UNED.
- REPETTO, E. Y MALIK, B. (1998). *New skills for new futures: Higher Education Guidance and Counselling Services in Spain*. Bruselas: FEDORA/Vubpress.
- REPETTO, E., BALLESTEROS, B. Y MALIK, B. (2000). *Tareas y formación de los orientadores en la Unión Europea*. Madrid: UNED.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1990). *Problemática y tendencias de la Orientación Universitaria*. En La Reforma Educativa: Un reto para la Orientación. Actas V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa (352-358). Valencia: AEOEP.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1997). *Orientación universitaria y evaluación de la calidad*. En P.APODACA Y C. LOBATO (Eds.), Calidad en la Universidad: Orientación y evaluación (23-53). Barcelona: Laertes.
- RODRÍGUEZ MORENO Y M. L. Y TORRE, S. DE LA (1989). *Resultados del cuestionario sobre servicios de información y orientación académica y profesional en las universidades españolas*. En I Simposio sobre Orientación Académica y Profesional en la Universidad. Barcelona, 6-7 de abril.
- RODRIGO, M. L. (1997). *La orientación universitaria en Galicia: organización de servicios y recursos*, Actas del Congreso Orientación Universitaria y Evaluación de la Calidad (15-22). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre las opiniones de universitarios y profesionales. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 9 (15), 87-107.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED.
- SAVICKAS, M. L. (2000). *Orientation professionnelle et politiques publiques: Le rôle des valeurs, de la théorie et de la recherche*. En B. B. Hiebert, L. (Ed.), Faire des vagues: Orientation professionnelle et politiques publiques. Le Symposium International 1999. Documents, actes et stratégies (52-68). Ottawa: FCAC.

- SVALFORS, M., BROONEN, J. P. Y WAHLSTRÖM, M. (2000). *The New Millennium: A Skills Challenge for Higher Education, the Counselor's Responsibility for Facilitating Equality and Diversity in a European Society*. Stockholm: FEDORA.
- THE QUALITY ASSURANCE AGENCY FOR HIGHER EDUCATION (2001). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education: Career education, information and guidance*. Adamsway: QAA Publishers.
- TORRE, I. DE LA (1991). *Los COIE y la orientación profesional*. En La Orientación en el sistema educativo y en el mundo laboral. En Actas VII Jornadas Nacionales de Orientación Escolar y Profesional (185-188). Madrid: Dpto. MIDE-UNED, AEOP.
- URZAINKI, J., POZUELO, C., FUENTE, D. DE LA, LUENGO, I., MARTÍN, P. Y MIQUEL, J. (2005). *Definición y modelos de servicios de información y orientación universitarios*. Salamanca: Grupo SIOU.
- VIDAL, J., DÍEZ, G. Y VIEIRA, M. J. (2001). *La oferta de los servicios de orientación en las universidades españolas: Innovación y ajuste a las necesidades de la comunidad universitaria*. Madrid: Dirección General de Universidades, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- WATTS, A. G. Y VAN ESBROECK, R. (1998). *New skills for new futures: Higher Education Guidance and Counseling Services in the European Union*. Bruselas: Fedora/Vuppress.

Páginas web

- Guerra, C. (Ed.) (2005). *Estudio longitudinal de los jóvenes en el tránsito de las Enseñanza Secundaria a la Universidad: orientación, expectativas y toma de decisiones*. Valladolid: Universidad de Valladolid. <http://www.uva.es/index.php?mostrar=131> (Universidad de Valladolid. Consulta: 30/11/06).

Dirección de contacto: María Fé Sánchez García. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE). C/ Río Rosas, 44-A. 28003, Madrid, España. E-mail: mfsanchez@edu.uned.es

ANEXO I. Universidades y número de servicios participantes en la muestra

Universidad	Núm. de servicios	Universidad	Núm. de servicios
A Coruña	1	Lleida	1
Abat Oliba CEU	1	Málaga	1
Alcalá de Henares	3	Miguel Hernández	1
Alfonso X el Sabio	1	Mondragón	1
Alfonso X El Sabio	1	Murcia	1
Almería	1	Navarra	1
Antonio de Nebrija	1	Oviedo	3
Autónoma Barcelona	1	Pablo de Olavide	1
Autónoma de Madrid	1	País Vasco	1
Baleares	1	Politécnica Catalunya	1
Barcelona	1	Politécnica de Cartagena	1
Burgos	2	Politécnica de Madrid	1
Cádiz	1	Politécnica de Valencia	2
Camilo José Cela	1	Pompeu Fabra	1
Cantabria	2	Pontificia de Comillas	1
Cardenal Herrera CEU	2	Pontificia de Salamanca	1
Carlos III	1	Pública Alicante	1
Castilla - La Mancha	2	Pública de León	1
Católica de Ávila	1	Pública de Zaragoza	2
Complutense de Madrid	1	Pública Navarra	3
Córdoba	1	Ramón Llull	3
Deusto	1	Rey Juan Carlos	1
Europea Miguel Cervantes	1	Rovira i Virgili	1
Extremadura	1	S.E.K.	1
Francisco de Vitoria	1	Salamanca	1
Girona	1	San Pablo-CEU	2
Granada	1	San Vicente Mártir	1
Huelva	1	Santiago de Compostela	2
Internacional de Catalunya	1	Sevilla	1
Jaén	1	UNED	2
Jaume I	2	Valladolid	1
La Laguna	1	Vigo	2
La Rioja	1	Total	85
Las Palmas de G.C.	1		

ANEXO II. Frecuencias de denominaciones de los servicios o centros

Universidad	Frec.	Universidad	Frec.
Área de Inserción Profesional	1	Servicio de Asesoramiento Educativo	1
Bolsa de Trabajo	3	Servicio de Asesoramiento y Promoción del Estudiante	1
Centro de Asesoramiento Profesional	1	Servicio de Atención al Estudiante	1
Centro de Información y Promoción del Empleo (CIPE)	1	Servicio de Atención y Ayuda al Estudiante	1
Centro de Orientación Integral al Estudiante (COIE)	1	Servicio de Empleo	1
Centro de Orientación e Información al Estudiante (COIE)	1	Servicio de Empleo Universitario	1
Centro de Orientación e Información de Empleo (COIE)	5	Servicio de Extensión Universitaria	1
Centro de Orientación e Información para el Empleo (COIE)	3	Servicio de Información al Estudiante (SIE)	2
Centro de Orientación, Información y Empleo (COIE)	6	Servicio de Información y Promoción del Estudiante	1
Centro de Promoción de Empleo y Prácticas	1	Servicio de Información y Orientación	1
Centro de Información Universitaria y Reclamaciones	1	Servicio de Información y Orientación al Estudiante (SIOE)	1
Departamento de Orientación, Información y Empleo	1	Servicio Integrado de Prácticas/Empleo	1
Dirección General de Acceso y Orientación	1	Servicio de Orientación	1
Departamento de Orientación e Inserción Profesional	1	Servicio de Orientación Académica y Profesional (SOAP)	1
Departamento de Orientación, Información y Empleo	1	Servicio de Orientación e Inserción Profesional	1
Feina UB - Bolsa de Trabajo y Orientación Laboral	1	Servicio de Orientación e Información, Prácticas, Empleo y Autoempleo (SOIPEA)	1
Fundación Canaria Universitaria de Las Palmas	1	Servicio de Orientación Personal (SOP)	1
Gabinete de Apoyo a la Orientación Profesional (GAOP)	1	Servicio de Orientación Profesional (SOP)	2
Gabinete de Promoción Profesional	1	Servicio de Orientación Psicológica	1
Gabinete de Iniciativas para el Empleo (GIPE)	1	Servicio de Orientación Psicopedagógica	1
Gabinete Psicopedagógico	1	Servicio de Orientación Universitaria (SOU)	3
Intermediación (Prácticas y bolsa de trabajo)	2	Servicio de Orientación y Formación Docente (SOFD)	1
Observatorio Ocupacional	1	Servicio de Orientación y Planificación Profesional (SOPP)	1
Oficina de Búsqueda de Empleo y Promoción Empresarial (OBEM)	1	Servicio de Promoción, Orientación Profesional y Relaciones Internacionales	1
Oficina de Inserción Laboral	1	Servicio de Psicología Aplicada	1
Oficina de Orientación al Empleo (OFOE)	1	Sistema de Orientación Universidad de Cantabria (SOUKAN)	1
Oficina de Orientación e Inserción Laboral	1	Treball Campus	1
Oficina de Salidas Profesionales	1	Unidad de Acción Social	1
Oficina de Servicios Integrados a la Juventud	1	Unidad de Empleo	1
OPE (Prácticas y Empleo)	1	Unidad de Orientación e Inserción Profesional	1
Sección de Acceso	1	Unitat de Suport Educativo	1
Sección de Información al Estudiante	1	Univers: Plan de formación ocupacional	1
Secretaría de Orientación Educativa y Vocacional	1	UNIVERSIT	1

Una mirada comparada al contexto internacional: revisión de la realidad del mediador cultural en algunos países. El caso de Canadá, Italia, Suecia y Portugal¹

A Comparative View at the International Context: Re-examining the Present Situation of the Cultural Mediator in Canada, Italy, Sweden and Portugal

María Jesús Martínez Usaralde

Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Valencia, España

Resumen

El presente artículo revisa la situación actual y funciones atribuidas a una figura cuya incipiente profesionalización permite todavía hablar de un prometedor yacimiento de empleo: el mediador cultural (también conocido como *link-workers*, *agents de liaison*, «mediadores lingüístico-culturales», o «mediadores interculturales»). El objetivo de este estudio se centra en analizar cuáles son las competencias socioeducativas de este profesional en cuatro países diferentes: Italia, Portugal, Suecia y Canadá. Partiendo de que en los cuatro casos domina el modelo institucional del mediador cultural, llegan a identificarse hasta cuatro modelos: el mediador escolar «puro» (Canadá), que ejerce funciones generales más vinculadas al ámbito escolar, a las que se añaden una serie de funciones específicas relacionadas con el entorno social; el mediador escolar «integrado» (Italia), dado que acredita un papel según el cual, aunque mantiene estrechos lazos con el anterior modelo, trabaja en estrecha conexión con

⁰¹ Esta contribución se enmarca en el proyecto de investigación GV 05/271 de la Conselleria d'Empresa., Universitat i Ciència «La mediación ante el conflicto. Los nuevos espacios de intervención: convivencia escolar, relaciones familiares y educación intercultural» (2005-06).

mediadores procedentes del modelo asociativo; el mediador como «orientador y tutor» (Suecia), que interviene en las «escuelas de segunda oportunidad»; y finalmente el mediador como «animador sociocultural» (Portugal). Desde este marco, la intención del artículo se identifica con hallar los aspectos más significativos de cada uno de dichos modelos y analizar por qué los mismos fenómenos se manifiestan y abordan de forma diferente en distintos contextos y por qué unas formas de intervención pueden considerarse más apropiadas que otras, a la luz de sus consecuencias. Para ello se analizan categorías de comparación como la «denominación», la «legislación aplicada», las «funciones generales», las «funciones específicamente educativas» y las «demandas principales».

Palabras clave: mediación, educación, escuela, mediador cultural, mediador sociocultural, profesionalización.

Abstract

This paper attempts to have a look into the present situation of cultural mediators and their job characteristics, whose incipient professionalization seems to open up promising prospects for further employment. The main objective will be to understand the social and educational skills of cultural mediators (also known as 'link workers', 'agents de liaison', 'linguistic cultural mediators', or 'intercultural mediators'), in four different countries: Italy, Portugal, Sweden and Canada.

Taking into account the fact that in these four countries a cultural mediator will generally be connected to an institution, four different models can be differentiated: The 'pure' or genuine school mediator (Canada), the 'integrated' school mediator (Italy), the mediator as 'vocational guidance-tutor' (Sweden), and the mediator as social and cultural 'animator' (Portugal). Thus, the aim of this article is to identify the more significant characteristics of the abovementioned profiles, and to understand why identical cases arise and are tackled in a different way in diverse contexts. On the other hand, this paper also shows why some strategies of intervention may be regarded as being more appropriate than others. For this purpose, a set of comparison categories are analysed: 'designation', 'applied legislation', 'general duties', 'specific educational duties', and 'principal requirements'.

Key Words: mediation, education, school, cultural mediator, sociocultural mediator, professionalization.

Introducción

El mediador «intercultural» se erige como figura profesional emergente, no sólo en el contexto español, sino también en el internacional. En Europa va a adoptando denominaciones varias, en función de los diferentes matices que va adquiriendo: se habla de *linkworker* (traducido como «trabajador de enlace») especialmente en Inglaterra y Suecia; de «mediador cultural» en Italia y España; de «mediador sociocultural» en Portugal; o de *agents de liaison* y *agents de milieu* en Francia y Canadá. Se observa igualmente, cómo, a las categorías de mediación socio-jurídica, sociolaboral, socio-sanitaria y socioeducativa se les adjetiva con el término «intercultural» o «cultural», e incluso otras expresiones, como «mediador laboral en contextos multiculturales» (Souleimani, 2004). Todo lo anterior no es, a mi parecer, sino una manifestación de la vitalidad, fruto de la heterogeneidad que acredita actualmente esta figura.

Al mismo tiempo, se reconoce cómo los proyectos transnacionales comunitarios conceden una atención prioritaria a esta figura, como es el caso de los generados desde la Unión Europea (*Cultural Mediation Project*), y principalmente desde una de sus instituciones, la Comisión Europea, que cristaliza en programas de la DG XXII centrados fundamentalmente en la formación de los mediadores culturales.

Lo anterior nos legitima a indagar cómo se entiende la profesión de mediador cultural en otros países. Vamos a revisar, por lo tanto, el caso de Italia, Canadá, Portugal y Suecia, centrándonos en cuál es la concepción profesional y funciones del mediador «intercultural». El motivo de haber escogido éstos y no otros países obedece, en esencia, a la necesidad de comprobar los matices que separan la interpretación de la figura del mediador de cuatro países en los que domina el modelo institucional. Dicho modelo surge a partir la demanda establecida desde las instituciones públicas, prestadoras de servicios sociales, sanitarios y, algo más tarde, educativos. La llegada, primero tímida y posteriormente masiva, de inmigrantes lleva a las instituciones nacionales, regionales y locales a tomar medidas y generar figuras que puedan satisfacer las diferentes necesidades de estos colectivos²: así, en el caso de la Comunitat Valenciana, el modelo institucional de mediación cristalizaría tanto en los mediadores que trabajan en las diferentes *Consellerias* (de Educación, de Servicios Sociales, de Sanidad, etc.) como, a un nivel más local, los mediadores contratados desde los ayuntamientos para trabajar en los colegios e institutos. Por lo tanto, el hecho de haber escogido estos cuatro

² Los otros modelos bajo los que se analiza la mediación cultural son el asociativo (vivenciado desde asociaciones y ONGD), el cooperativo (que se desarrolla bajo esta fórmula laboral, constituyendo iniciativas privadas) y el autónomo (en estado todavía embrionario) (AEP-Desenvolupament Comunitari, 2002).

ejemplos no ha sido fortuito, sino que la mirada internacional va a atisbar cuáles son los aspectos coincidentes, procedentes en buena medida de la ortodoxia del modelo de mediación cultural dominante, y, quizá más interesante, cuáles son los aspectos divergentes que definen, de alguna manera, la reinterpretación que cada país, dentro del modelo, hace de dicha figura. Acudimos, así, a uno de los «usos» o finalidades de la Educación Comparada que ya fuera definido por Sadler en 1900³, y que no es otro que acercarnos a otras realidades socioeducativas presentadas por países diferentes al nuestro, a fin de buscar, en esencia, orientaciones alternativas que puedan ser de utilidad y así reinterpretar las diferentes problemáticas presentadas por el propio. Dicho con sus propias palabras «el valor práctico del estudio, bajo una intención correcta y rigor académico, de los sistemas extranjeros de educación, reside en que servirá para que nuestro propio sea mejor estudiado y comprendido» (Sadler, 1900, p. 12). En la actualidad, esta tendencia no solo no desaparece sino que cobra una especial vigencia, a veces bajo la rúbrica de modelo de «préstamo y copia» (Schriewer, 1990; Halls, 1990; Noah, 1990; Phillips, 2000), que legitiman, de este modo, el estudio y análisis de los sistemas educativos foráneos, justificando al mismo tiempo esta tendencia con la necesidad de instrumentalizar estrategias de acción política ante la constante y creciente crisis educativa mundial sufrida por los sistemas sociales y educativos de países desarrollados (Martínez Usarralde, 2003 y 2004)⁴.

Para llevar a cabo este análisis acometeré un estudio siguiendo las fases del método comparado, basándome para ello en una adaptación personal a la metodología de García Garrido (1990) y Ferrer (2002) que contempla estos tres momentos: el estudio descriptivo (fase analítica), en el que se realiza una exploración formal, además de explicativa, de los discursos en torno a la figura del mediador, basándome para ello en el análisis de contenido de fuentes secundarias; el análisis comparativo propiamente dicho (fase sintética), en el que los datos son seleccionados, al tiempo que se delimitan y clasifican las categorías de análisis (*tertium comparationis*); y son yuxtapuestos en tablas (aunque aquí no aparezcan, por la limitación del texto), a fin de facilitar

³ Referente innegable de esta disciplina, me estoy refiriendo a su obra *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?*, traducida por «Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros?», texto de una actualidad asombrosa que sigue rigiéndose como referente para el comparatista actual.

⁴ Modelo característico de la etapa que surge en el siglo XIX, conocida precisamente como la «etapa de préstamo» (Bereday, 1968) o «la etapa de los encuestadores» (Vexliard, 1970), por la imperiosa necesidad de priorizar el préstamo y la importación de políticas y prácticas educativas foráneas en los contextos socioeducativos del propio observador-analista-comparatista. Lo anterior habría que contextualizarlo dentro de una lógica argumental que necesita alimentarse de «lecciones valiosas» (utilizando su propia terminología) por parte de sistemas educativos «extranjeros» exitosos en unos países que, por otro lado, todavía se están forjando en los albores del siglo XIX.

su comparación, y; finalmente, la fase de conclusiones comparadas, en la que se reflexionará sobre los resultados hallados, al tiempo que sugeriré vías por las que seguir analizando e investigando esta figura de cara, por ejemplo, al caso español.

Fase analítica: descripción de la situación del mediador en cuatro países

Cuatro son, en efecto, los modelos que vamos a revisar en las próximas páginas: Canadá, Italia, Suecia y Portugal. De cada uno de ellos se extraerán los rasgos más significativos para facilitar su posterior comparación.

Canadá. El mediador como gestor escolar

Comenzando por el caso de Canadá, la figura del mediador se crea a través de las demandas realizadas desde la Comisión de Escuelas Protestantes para resolver problemas de racismo en los centros docentes, a inicios de la década de los sesenta del siglo XX (Llevot, 2003). Este profesional está adscrito a una escuela y desde ésta va a encargarse de interactuar con todas las minorías (antillanos y africanos principalmente). Una tarea concreta es, en esta línea, ejercer de profesor en el Programa de Enseñanza de Lenguas de Origen (PELO) y relacionarse con la comunidad y con los padres de estas minorías (Garreta y Llevot, 2007). Su función se extenderá en la década de los años ochenta del siglo XX, haciendo frente a las continuas confrontaciones entre grupos étnicos, lo que acarreará entre otras medidas, la articulación de programas de aproximación a las diversas comunidades culturales, en especial en educación primaria.

En la actualidad estos profesionales (conocidos con diversas denominaciones en Canadá según la ciudad donde éstos intervengan: *agents de liaison* o *agents de milieu*⁵, en Montreal; *school community relation officer* o *multicultural consultant*, en Toronto; y *multicultural school worker* o *multicultural homeschool worker*, en Vancouver) configuran, ante todo, una nueva generación de interventores escolares,

⁵ Aunque quepa distinguir un matiz entre las dos figuras, dado que el *agent de milieu* es un profesional implicado en tareas tanto pedagógicas como culturales en el centro escolar, mientras que el *agent de liaison* se relaciona fundamentalmente con los padres, cuando el centro lo demanda (Mc Andrew & Hardy, 1992). Con frecuencia, las funciones del segundo están supeditadas a la dirección y coordinación del primero (Llevot, 2003, p. 142).

con una tarea imprecisa, dado que «han de responder a necesidades mal definidas pero urgentes que precisa el sistema escolar» (Llevot, 2003, p. 138).

De diversos estudios (Beauchesne, 1987; Kanouté y Llevot, 2002; Llevot, 2003) se desprende un listado de funciones y competencias atribuidas hoy a ese «agente de lo social», sin entrar en las particularidades de cada país:

- Traducir las comunicaciones verbales o escritas de los diferentes agentes de la comunidad educativa.
- Dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, sus padres y la organización escolar.
- Favorecer la comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- Coordinar y actualizar los proyectos y programas que puedan favorecer el entendimiento.
- Aconsejar sobre la manera de integrar y entender la perspectiva «intercultural» desde el currículum.
- Coordinar y actualizar los proyectos que puedan incentivar a la participación de los padres en la escuela.
- Ayudar a los alumnos de minorías étnicas y culturales a integrarse en los centros escolares.
- Solucionar los conflictos interétnicos.
- Favorecer, en definitiva, el diálogo «intercultural» a fin de que se produzca una buena comprensión de las culturas en la escuela.

De la lectura que se desprende de las funciones anteriores se deriva la necesidad de releer el ámbito de lo escolar y atisbar los cambios, sobre todo, en las necesidades de los centros, que desbordan lo puramente escolar, y que consecuentemente requiere la presencia de un especialista que mejore, en esencia, las relaciones entre la comunidad, la escuela y los padres, y ayude a adaptar la segunda a los requerimientos y demandas que hacen la primera y los terceros.

Italia. El mediador como decodificador social

En lo que respecta ahora a Italia, el mediador es definido como el profesional que tiene como objeto principal facilitar las relaciones entre los autóctonos de una nación y los ciudadanos extranjeros que emigran a Italia (www.immiweb.org/index.php:

«Espacio de la inmigración, hospitalidad y la Integración de Roma»). Su responsabilidad se centra, de este modo, en la intención de promover el conocimiento recíproco y la comprensión entre los dos grupos, a fin de favorecer la relación positiva entre sujetos de culturas diversas y siempre teniendo como fondo la biunívoca adaptación de ambos y, la aceptación por parte de los italianos, de los inmigrantes con un nivel de igualdad y dignidad (Latif Al Saadi, 2002). Constituye «el alma de la política migratoria y de la misma integración» (Castiglioni, 1996, p. 24), dado que la propia mediación «intercultural» ha llevado a los italianos a interrogarse sobre el significado profundo de la convivencia entre personas de culturas diferentes, y ha demostrado, como consecuencia, que las diversidades pueden ser coordinadas con eficacia desde la atalaya profesional del mediador. De ahí que esta figura, que con la adopción de una dimensión ya estructural del fenómeno de la inmigración en este país resulta ser cada vez más estratégica, sea demandada desde la administración, a fin de simplificar la burocracia, al tiempo que se facilite una figura decodificadora y reconciliadora de los códigos culturales de la sociedad de acogida y la sociedad de origen.

Es la Ley 40/1998 de 6 de marzo la que introduce por primera vez en el ordenamiento jurídico la figura y funciones del mediador cultural. El mediador cultural se incluye en las oficinas públicas, erigiéndose en puente entre inmigrantes, por un lado, y los servicios públicos y la sociedad, por otro, para favorecer el acuerdo. Además, y de manera complementaria al modelo institucional brevemente descrito, existen asociaciones que han incluido la figura del mediador para conducir diferentes programas de mediación cultural, y trabajan cotidianamente y de manera coordinada con la Administración pública. De hecho, estas asociaciones, si se hallan convenientemente registradas, están habilitadas para firmar convenciones con el Estado, las regiones, provincias y ayuntamientos para emplear a mediadores «interculturales». A las anteriores se unen las organizaciones no gubernamentales para el desarrollo, especialmente sensibilizadas con la promoción de la educación «intercultural» y los cursos de formación en general (Gobbo, 2004).

Tanto en uno como en otro caso, las funciones de esta tipología de mediación que trabaja con culturas minoritarias puede considerarse como un proceso doble y recíproco de decodificación que funciona a tres niveles (Cooperativa Sociale Onlus, 2001):

- Un nivel práctico-orientativo.
- Un nivel lingüístico-comunicativo.
- Un nivel psico-social.

En el primer caso, la mediación cumple una misión específica para las culturas minoritarias que se hallan especialmente desorientadas frente al sistema socio-institucional y el político-burocrático. Como ejemplo significativo, los inmigrantes pueden solicitar una mediación cuando inscriban a sus hijos en la escuela, cuando hayan de dirigirse a vacunar a sus hijos en los hospitales, etc.

En el segundo caso, la mediación tiene una función, ante todo, comunicativa, con el trasfondo de la normalización como principio igualador. De ahí también, que se haya creado incluso una figura específica con competencias en este fin: el mediador lingüístico. Este profesional, en efecto, va a encargarse de facilitar la comunicación y la comprensión a nivel tanto lingüístico como cultural, manteniendo una postura neutra entre las partes interesadas.

Finalmente, en el tercer caso, el mediador cultural trata de ayudar a los inmigrantes por su situación de desventaja inicial frente a los servicios públicos, y, en especial, la sensación de discriminación que pueden sentir en ocasiones. Se trata, en definitiva, de facilitar el cambio social, estimulando su enriquecimiento en la sociedad de acogida.

De acuerdo con el marco anterior, el mediador cultural tiene varias funciones, entre las que destacan (Cooperativa Sociale Onlus, 2001; Gobbo, 2004):

- Realización de cursos de lengua y cultura de origen.
- Difusión de informaciones relativas a las oportunidades de integración.
- Diseminación y dinamización en las expresiones culturales, recreativas, sociales, económicas y religiosas de los inmigrantes y de los «inmigrados».
- Promoción de cursos de formación para la convivencia en una sociedad «intercultural», dirigido tanto a entidades públicas como privadas que tengan relación habitual con la inmigración.

Merece la pena reconocer además, cómo en Italia las asociaciones también trabajan en la inserción escolar de los hijos de los «inmigrados» (tal y como queda reflejado en el artículo 38.4 de la Ley 40/1998 de 6 de marzo).

Hay más competencias designadas para la mediación cultural en este ámbito de acción (que se contextualiza en torno a guarderías, escuelas infantiles, elementales y medias) (CNEL, 2001):

- Facilitar la comunicación entre el alumno extranjero y el profesor, así como entre la familia extranjera y el profesor.
- Ofrecer asistencia temporal a los profesores de los alumnos que no conocen el italiano.

- Asesorar a los profesores para facilitar la comprensión sobre determinados comportamientos llevados a cabo por niños extranjeros.
- Asesorar e incluso llevar a cabo cursos de especialización para profesores sobre temáticas relacionadas con la educación «intercultural».
- Participar en las reuniones entre profesores y padres extranjeros.
- Explicar a las familias extranjeras el sistema educativo italiano.
- Divulgar las informaciones relativas a las modalidades de inscripción en las escuelas.
- Elaborar material informativo en lengua extranjera relativo a cuestiones relacionadas con la escolarización y otros requisitos para entrar en las escuelas.
- Redactar los módulos escolares en la lengua del país de origen del alumno.
- Preparar material didáctico en la lengua materna del alumno.
- Participar en las actividades de promoción y valoración de otras culturas.
- Ofrecer asesoramiento y orientación a profesores, orientadores, y cualquier personal relacionado con la educación que requiera sus servicios.

Suecia. El mediador como protagonista en las second chance schools

En tercer lugar, en lo que respecta a Suecia, la figura del mediador «intercultural» ha de entenderse desde la descentralización de la que es objeto, entre otros aspectos, la educación de este país, dado que el municipio es el responsable del 70% de la financiación de esta figura profesional, frente al 30%, que corresponde a las escuelas (*Swedish Ministry of Education, 2004*)⁶. Partiendo del hecho de que el 10,9% de la población sueca es inmigrante, y que el porcentaje escolar gira en torno al 35% de las matriculaciones, el país ha puesto en marcha, al igual que la mayoría de miembros de la Unión Europea, políticas educativas específicas para esta población que proviene, mayoritariamente, de Irak, Noruega, Finlandia, Dinamarca y de los países «ex-yugoslavos».

Los servicios de mediación son fundamentales desde el momento en que el inmigrante llega a este país: el mediador cultural apoyará y asesorará, a partir de un cuestionario normalizado que tendrá que responder el inmigrante, todos los ítems que tengan que ver con la parte más socioeducativa.

⁶ Dicha descentralización implica, en esencia, que el gobierno concede presupuestos normalizados a los municipios, a fin de acometer planes de integración. Por su parte, cada uno de ellos puede, autónomamente, distribuir esos fondos como los crea oportuno.

El programa de integración sueco compromete a varios profesionales y escenarios de intervención: la escuela (donde se localizan la escuela de adultos, el centro de estudios «interculturales», la educación secundaria superior y centros de estudios lingüísticos); los interlocutores sociales relacionados con el empleo y, finalmente, los centros recreativos y de tiempo de ocio (Nicaise, Esping-Andersen, Pont & Tunstall, 2005, pp. 9-10).

Además del citado asesoramiento y, muchas veces, la dirección de los cursos de sueco para inmigrantes (SFI), que siguen diferentes niveles desde 2002, el mediador cultural tiene unas competencias específicas en los centros educativos. Resulta significativo comprobar cómo su labor se concentra sobre todo en las escuelas de segunda opción (Second Chance Schools). Esta modalidad escolar ha sido promovida por el Ministerio de Educación desde 1995, como instrumento estratégico para luchar contra la exclusión social y económica⁷. En dichas escuelas, el mediador habrá de conseguir la integración educativa y social de los estudiantes inmigrantes que concurren a estudiar a éstas. En ocasiones adoptan el papel de tutor, dado que el estudiante inmigrante tiene en este país el derecho de tener un tutor en su lengua nativa. Pero hay más competencias, dentro de este entorno, que merecen ser comentadas, y que giran en torno a (Skolverket, 2003):

- Mantener relaciones estructuradas entre las administraciones de los servicios sociales locales, asociaciones y entidades privadas.
- Distribuir a los alumnos llegados en esta modalidad escolar, tratando de evitar la concentración masiva de los mismos en centros concretos.
- Asesorar a los profesores en metodologías de formación profesional alternativas, concentradas en las capacidades individuales de los alumnos, así como en la flexibilización modular que permite la adopción de competencias básicas (lingüísticas, matemáticas y sociales, fundamentalmente).
- Procurar facilitar, en los casos que así lo requieran, una transición al empleo de acuerdo con la formación adquirida en estos centros.
- Orientar, por tanto, a los alumnos definiendo claramente las posibilidades laborales en función del entorno y del mercado de trabajo.

⁷ El principal objetivo de esta modalidad escolar consiste en dar una oportunidad de integración adicional a los alumnos que deben cursar educación secundaria y que carecen de cualificaciones y competencias requeridas por el mercado laboral, a través de la implementación de programas de aprendizaje.

La frecuencia de su intervención puede variar, dependiendo en buena medida de las necesidades de la escuela y de las acciones programadas por la misma en torno a la orientación y asesoramiento de sus alumnos. Normalmente, el mediador cultural tiene un contrato a tiempo completo, y detenta los mismos derechos y deberes que cualquier otro profesional empleado en el ámbito escolar. En relación con esta realidad, su formación es administrada desde las escuelas del municipio y financiada con tasas locales⁸.

En la actualidad, a raíz del descenso de las cifras de inmigrantes, unido a la crisis en el sector industrial por el que está pasando Suecia y que repercute de manera automática en la posibilidad de generar nuevos empleos, se ha tendido a modificar la situación laboral del mediador, dadas las restricciones presupuestarias sufridas también desde la educación. De este modo, su contrato laboral también ha sido proclive a transformarse en un trabajo a tiempo parcial, entendiéndose con ello que ahora esta figura no supone una prioridad en las escuelas del país.

A pesar de las dificultades financieras, la legislación sueca asegura que todo ciudadano extranjero con un insuficiente conocimiento del lenguaje sueco puede beneficiarse de los servicios de mediación cultural, cuando necesiten contactar, informarse o ser asesorados por las autoridades locales o acceder a servicios sociales y educativos.

Para finalizar, se quiere indicar que los efectos de la mediación cultural en las escuelas han demostrado ser muy positivos, dado que los beneficiarios (alumnos, profesores, orientadores, y otras instancias escolares) han podido percibir (Skolverket, 2003; Nicaise, Esping-Andersen; Pont y Tunstall, 2005):

- Un mejor y más rico conocimiento y conciencia de pertenecer a un mundo «intercultural».
- Un más fácil y natural contacto con las familias de los estudiantes extranjeros.
- Una transferencia a los recién llegados de los valores de la escuela sueca, así como un conocimiento de sus regulaciones, a los que se une una orientación social y profesional.
- Y, finalmente, un incremento en la disposición, tanto del equipo de profesores como de los alumnos locales hacia una más fácil y óptima integración de los estudiantes inmigrantes.

⁸ Otra fuente de financiación que ha sido posible en estos años es el Fondo Social Europeo, acción ésta compartida con otros muchos países dentro del seno de la Unión Europea con inquietudes semejantes en torno a esta figura.

Portugal. El mediador como puente sociocultural

Finalmente, el caso de Portugal resulta igualmente significativo. En este país se cumple la paradoja, al igual que España y otros países de la Unión Europea, de constituir un ejemplo que ha ido gradualmente transformándose a sí mismo, dado que comenzó siendo un país emisor de emigrantes para pasar a ser, en estos momentos, un país eminentemente receptor de inmigrantes. En la actualidad, la principal comunidad inmigrante es la caboverdiana, cuyo número no ha cesado de aumentar. Le siguen la población de las Antillas y Mozambique, y cada vez más, de Guinea Bissau, Santo Tomé y Príncipe.

En cuanto a la tipología de inmigrante, destaca el hecho de que nos hallamos ante un inmigrante con un elevado grado de instrucción, «incluso superior a la media europea» (Oliveira y Galego, 2005, p. 45), aunque, debido a sus lógicas dificultades lingüísticas, se han ido asentando en torno a oficios de construcción, trabajos de limpieza, y más recientemente, en la agricultura y en trabajos indiferenciados, en general, teniendo en común la precariedad de los mismos. Estos inmigrantes atraen, a su vez, a otros inmigrantes de sus mismos países, ligados por lazos de parentesco, amistad o vecindad. Dado que la mayoría proceden de contextos de inestabilidad económica, guerras civiles y violencia, en general, contribuyen firmemente a alimentar estos flujos migratorios.

Hoy la política de inmigración ha sido asumida por el Alto Comissariado para a Imigração e Minorias (ACIME)⁹, plataforma que ha hecho operativa, entre otras iniciativas¹⁰, los Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante (CNAD), desde el año 2004. Es en esos centros donde se localiza la acción profesionalizada de los mediadores culturales.

En Portugal, la mediación como área específica de intervención en contextos multiculturales comienza a institucionalizarse en la década de los años noventa del siglo XX. Desde ese momento hasta la actualidad, la profesionalización del mediador ha ido moldeándose hasta confirmarse como una actividad social fundamental, hasta el punto que, «gana una nueva dimensión, proyectando y evidenciando su categoría «socioprofesional», justificando cada vez más las necesidades de su intervención en contextos socioculturales desfavorecidos» (Sousa, 2002, p. 14).

⁹ Cuyo documento *National Immigration Support Centres-An experience of welcoming and integration in Portugal*, en el que se nombra la necesidad de contar con la figura del mediador cultural, puede consultarse en su página web www.acime.gov.pt. (Consulta: 02-05-2006).

¹⁰ Entre las que destacan la creación del Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), además de mantener una estrecha colaboración con la Seguridad Social, la Inspeção Geral do Trabalho (IGT), y los Ministerios de Salud y Educación, respectivamente.

Con el devenir del tiempo, la práctica de la mediación se ha ido introduciendo en la realidad socioeducativa de Portugal, al reconocer cómo, frente a las necesidades que presentaban los colectivos inmigrantes, se requería una serie de servicios que sirvieran para facilitar la integración, en *sensu lato*. Se van requiriendo, en otras palabras, profesionales que ejerzan de puente, desde la relación próxima, para posibilitar la comunicación entre culturas. Y, desde el punto de vista de las necesidades más inmediatas, se precisaban traductores e intérpretes tanto de textos como del universo simbólico y normativo de todas las culturas que Portugal acogía. E, indiscutiblemente, el mediador va desempeñando, al mismo tiempo, un papel insustituible en el medio escolar, estableciendo lazos que abarcan la familia, la escuela y la comunidad.

Pero la prueba más evidente del papel estratégico que detenta la mediación cultural en estos momentos en Portugal la constituye, tal y como se demuestra en las líneas siguientes, la múltiple legislación que se ha establecido a fin de regular la figura de los mediadores socioculturales:

- *Despacho 147/96 de 8 de julio*, que define los territorios educativos de intervención prioritaria, previendo, de entre las condiciones especiales de las que se pueden beneficiar para el desarrollo de los proyectos educativos en los centros, la posibilidad del recurso y apoyo de los mediadores y de los animadores socioculturales.
- *Despacho Conjunto 132/96, de 27 de julio*, considerado como el documento que verdaderamente abre camino para la institucionalización de la mediación. En él se aprueba la ejecución de programas extraescolares para jóvenes y niños de educación primaria y secundaria, así como educación preescolar, involucrando a nuevos profesionales y, con ello, a nuevos puestos de trabajo vertidos hacia la ocupación del tiempo de ocio en las escuelas.
- *Despacho Conjunto 308/98, de 24 de abril*, como la ley que reconoce y, más importante, regula la figura del mediador cultural y se relaciona con las funciones que esta figura profesional tendrá con respecto a la educación. Compete, para este caso, al Ministerio da Educação definir las funciones y el perfil adecuado para el ejercicio de sus actividades.
- *Despacho Conjunto 942/99, de 3 de noviembre*, en el que se aprueba el Programa Educação/Emprego (Educación/Empleo), regulando con ello la situación de los mediadores y de los animadores culturales, a fin de legitimar su continuidad. Para ello se presenta un avance de la reglamentación de esta figura, su nivel de remuneración y de la evaluación de su desempeño, a fin de contribuir a clarificar todavía más su papel.

- *Despacho Conjunto 1165/2000* de la Presidencia del Consejo de Ministros, el Ministerio de Trabajo y de la Solidaridad, y del Ministerio de Educación, a partir del cual se crea un grupo concreto de trabajo para evaluar el papel de los mediadores culturales en las escuelas y para proceder a contratar mediadores para las escuelas que así lo requieran. Este grupo de expertos evalúa positivamente el papel de los mediadores en la actual coyuntura y reconoce la utilidad de este papel, aunque apostilla que su existencia no ha de limitarse a un determinado origen étnico o cultural, sino que habrá de revelarse como útil en todas aquellas áreas en las que se requiera promover el diálogo «intercultural».

Este esfuerzo legislativo y normativo habría de desembocar lógicamente en una ley: la *Lei n.º 105/2001* que va a establecer el estatuto legal del mediador sociocultural¹¹ y, por tanto, supone un paso decisivo en el reconocimiento de esta figura. Esta ley afirma que la mediación ha de ser ejercida no sólo en escuelas, sino también en otros locales públicos, para lo que se exige la elaboración de protocolos, contratos individuales de trabajo y/o de prestación de servicios, siguiendo el Estatuto General de la Función Pública. Cabe resaltar, por su naturaleza significativa, sus dos primeros artículos:

- El artículo 1 en el que se afirma que el mediador sociocultural tiene por función colaborar en la integración de los inmigrantes y las minorías étnicas, a fin de lograr el diálogo «intercultural» y la cohesión social. También reconoce cómo, en la práctica, puede intervenir inequívocamente en otras áreas.
- El artículo 2 donde se definen tanto las competencias como los deberes del mediador «intercultural». Quedan, por tanto, especificadas sus funciones, que se identifican con:
 - Promover el diálogo «intercultural», estimulando para ello el respeto y un mejor conocimiento de la diversidad cultural y de la inclusión social, desde sus competencias.
 - Colaborar en la prevención y resolución de conflictos socioculturales y en la definición de estrategias de intervención social.

⁽¹¹⁾ Merece la pena destacar, aunque sea a pie de página, cómo en esta ley se altera la designación de «mediador cultural» hacia «mediador sociocultural». Lo anterior obedece a que, tal y como se relata en el documento de Actividades de ACIME 1999-2002, la última designación resulta más adecuada, dada su estrecha ligazón con la mediación social, en la medida en que «la propia experiencia ha demostrado que la existencia de diferentes códigos culturales, cuando se conjuga con situaciones de exclusión social prolongada, exigen formas activas de promoción de diálogo intercultural, de inclusión y de mayor cohesión social» (ACIME, 2002, p. 54).

- Colaborar activamente con todos los profesionales participantes en los procesos de intervención social y educativa.
- Facilitar la comunicación entre profesionales y usuarios de origen cultural diferente.
- Asesorar a los usuarios en la relación con profesionales de los servicios públicos y privados.
- Promover la inclusión de ciudadanos de diferentes orígenes sociales y culturales en igualdad de condiciones.
- Respetar la naturaleza de la información relativa a las familias y a las poblaciones en general dependientes de su acción.

En íntima conexión a estos primeros artículos, el artículo 4 hace referencia a la formación de los mediadores socioculturales, demandando cursos de formación que tengan en cuenta una matriz de contenidos comunes.

Como comentarios a la ley, quizá habría que demandar una entidad que en la práctica regule, compare y profundice las diversas formas de intervención en la mediación, de modo que articule e integre los diferentes modelos de mediación y los profesionales que trabajan en cada uno de los anteriores, en una matriz regulada e integral y mantenga, en definitiva, «la coherencia de la práctica de mediación» (Oliveira y Galego, 2005, p. 38).

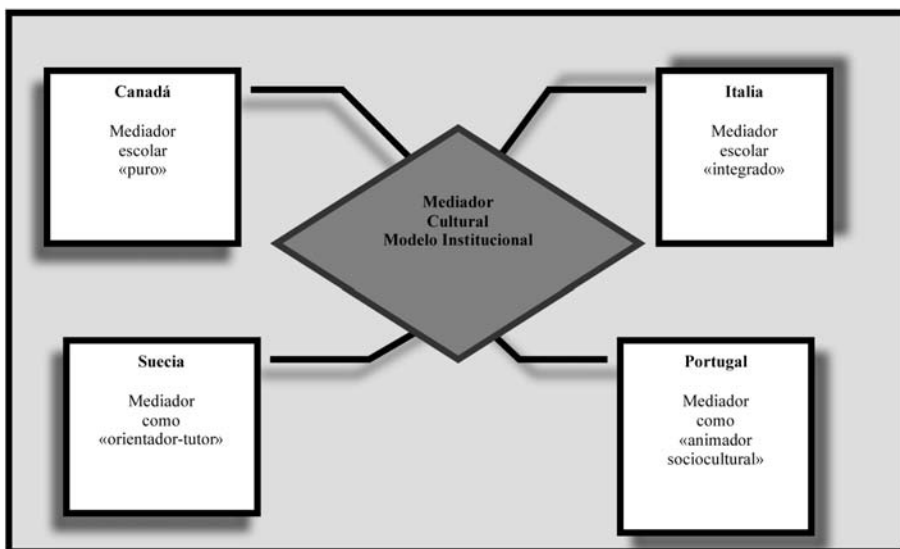
Fase sintética. Buscando convergencias en los modelos a través del análisis comparado

Siendo consciente de la riqueza que proporciona la mirada internacional, a continuación se yuxtapondrán las diferentes categorías de comparación (*tertium comparationis*) en cada uno de los cuatro modelos estudiados.

A fin de sistematizar esta aspiración, primero sintetizaré, ayudada por un gráfico inicial, la figura del mediador cultural en cada uno de los países analizados. A continuación, comentaré tanto los aspectos comunes (semejanzas) en los ejemplos escrutados como algunos de los rasgos más idiosincrásicos (diferencias), en la línea de, tal y como indiqué en su presentación, poder concluir con una serie de aspectos remarquables de cada uno de los modelos.

El punto de partida, tal y como comenté en la presentación de este apartado, es común en todos ellos: en los cuatro países domina el modelo institucional de mediación cultural demandado desde las instituciones nacionales, regionales y locales. Ahora bien, si hubiésemos de reconocer, dentro de este modelo, cuál es la función con la que se identifica la figura que está siendo aquí objeto de estudio, nos encontramos con matices diferenciadores muy interesantes, tal y como refleja el siguiente gráfico.

GRÁFICO I. Perspectivas europeas del modelo institucional de mediador cultural



En efecto, tal y como puede desprenderse del Gráfico I y se ha tenido la oportunidad de revisar en los correspondientes textos, se descubren hasta cuatro variaciones de la figura de mediador cultural institucional (entendiendo por este último al profesional cuya defensa y legitimidad de su profesión proceden de las instituciones, en este caso, educativas).

Los dos primeros modelos, el canadiense y el italiano, tienen en común el hecho de que el mediador cumple las funciones educativas que hemos venido indicando hasta ahora, las cuales tienen que ver con la orientación inicial a los profesores, establecimiento de una mejor comunicación entre los alumnos extranjeros y profesores, asesoramiento en material pedagógico de educación «intercultural», etc. Ahora bien, hay un matiz que los diferencia:

- En Canadá, el mediador cultural tiene un papel de «mediador escolar puro». Con esta denominación, deseo referirme al modelo según el cual el mediador cumple una serie de funciones generales, más vinculadas con el ámbito de lo escolar, a las que se añaden una serie de funciones específicas relacionadas con el entorno social. Estos mediadores son contratados, además, desde las propias instituciones escolares.
- En Italia, la denominación del mediador ha pasado a ser la de «mediador escolar integrado». Este nuevo término designa un papel que, aunque mantiene lazos estrechos con el anterior modelo (mediador que distribuye sus funciones más generales con las más específicas dentro de la escuela, a lo que se añade la contratación por parte de instancias educativas) detenta un rasgo diferenciador. El rasgo diferenciador se concreta en que este mediador cultural trabaja en muy estrecha conexión con otros mediadores, procedentes del modelo asociativo, en general, con profesionales de asociaciones muy comprometidas igualmente con la inserción escolar, así como con Organizaciones no Gubernamentales para el Desarrollo (ONGD) que, en la misma línea, se interesan especialmente por satisfacer la vertiente formativa. De este modo, nos encontramos con un modelo más desarrollado e integral de la mediación cultural (de ahí que le haya atribuido esa denominación), en la que todos los profesionales de la mediación involucrados en la categoría de «mediador escolar integrado» trabajan de manera interdisciplinar, redundando todo ello en el bienestar de los sujetos que solicitan su ayuda.

Los dos modelos siguientes, el sueco y el portugués, vuelven a converger en otro rasgo: si bien en líneas generales (en el caso portugués, incluso, legitimado desde la legislación) las competencias generales y educativas coinciden, en esencia con el primer y el segundo modelo, lo que los convierte en casos idiosincrásicos, es que, de facto, en su práctica profesional diaria, se asignan nuevos papeles al mediador cultural, como se va a tener ocasión de comprobar a continuación:

- En Suecia, hallamos al «mediador como orientador-tutor». En este país nórdico, la figura del mediador se ha asimilado, fundamentalmente, al papel de intervenir en las denominadas *second chance school*, instituciones escolares a las que acuden los jóvenes con problemas de adaptación y, desde que se ha generalizado la inmigración, los chicos y chicas inmigrantes que parten con un déficit de comunicación y cuya intención es insertarse en el mundo laboral cuando cumplan la mayoría de edad.

- En Portugal, finalmente, se reconoce la figura del «mediador como animador sociocultural». Dos aspectos, al menos, resultan llamativos respecto a la interpretación que se hace de esta figura: la primera, que se halle salvaguardada por los documentos y leyes que se han elaborado con respecto a esta figura. Y la segunda, que a pesar de que en líneas generales las competencias generales y educativas coincidan en esencia, con el primer y el segundo modelo, tal y como se ha señalado, ya sólo en la denominación, «mediador sociocultural», se advierte ese sesgo hacia la consideración del mediador como animador sociocultural. Ésta es la figura que más domina en las escuelas portuguesas.

Las categorías o *tertium comparationis*¹² que he utilizado para la yuxtaposición son cinco: «denominación», «legislación», «funciones generales», «funciones educativas» y «demandas principales»:

- En cuanto a la «denominación», cabe reconocer la heterogeneidad de designaciones, hasta el punto de no coincidir en ninguno de los ejemplos nombrados. Tan sólo me gustaría llamar la atención en referencia a la «multiculturalidad» en el caso canadiense, frente a la «interculturalidad» sueca, entendiendo, por tanto, como trasfondo, una política de integración cultural, tangencialmente diferente. Y resulta importante remarcar que de las políticas que se apliquen en los diferentes países desde el punto de vista social se inferirán modelos educativos lógicamente diferentes, que interpreten la «integración» de un modo distinto, con consecuencias en sus respectivas políticas educativas (García Garrido, 2004; Ferrer, 2004).
- En «legislación», merece la pena destacar el prolífico caso portugués, como se ha tenido la oportunidad de contemplar en la revisión a los contenidos, dado que puede evidenciarse toda una evolución desde el año 1996 hasta el año 2001, que cristaliza en la Ley de mediación. Además de regular diferentes aspectos relacionados con su estatus, formación y profesionalización, entre otros, la lectura que cabe destacar en este caso, es la atención de la que es objeto esta figura. Respecto a los otros tres casos, contamos con información para el ejemplo italiano (la Ley de 1998), mientras que en el caso canadiense y sueco no se dispone de datos. Quizá merezca la pena recordar, llegados a este punto, que ni en el caso catalán ni en el valenciano, que han sido aquí tan sólo nombrados

¹² Éstas pueden ser definidas como los modelos mentales explícitos sobre los que se realiza la comparación a lo largo de esta fase.

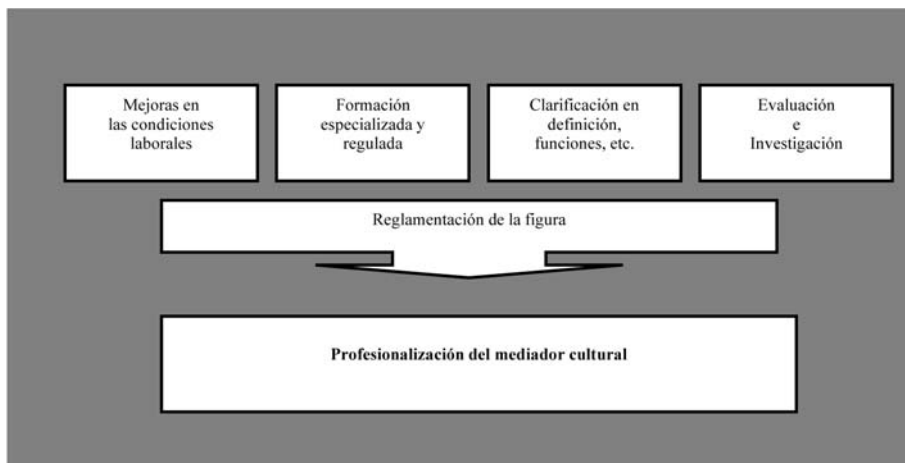
como ejemplos de Comunidades Autónomas españolas, existen leyes de mediación «intercultural» propiamente dichas.

- En «funciones generales», como preámbulo a las funciones propiamente educativas, merecen destacar las convergencias. En tres de los cuatro modelos, a excepción de Portugal, se destacan las competencias lingüísticas que este profesional ha de accionar: bien como profesional que las enseña (en el caso de Canadá, con el PELO) o bien como profesional que asesora inicialmente (en el ejemplo sueco, a partir de cuestionarios normalizados donde se mide el nivel lingüístico). Otras funciones que también aparecen son las relacionadas con la vertiente más «psicosocial» (Italia y Portugal) y con la asistencial (Portugal), identificándose esta última con el asesoramiento a los usuarios respecto de los servicios sociales que se pueden prestar y los consiguientes profesionales a los que pueden acudir.
- En «funciones educativas», bajo la consideración que se ha hecho previamente, referente a que cada modelo tiene una manera diferente de interpretar su papel en la práctica, encontramos que, de la literatura existente sobre esta figura en los respectivos países estudiados, coinciden en buena medida las funciones relacionadas con el ámbito escolar. A fin de estructurarlas, se reconocen en los cuatro países acciones dirigidas a:
 - Los alumnos: ayuda en la integración del centro (Canadá), distribución de los alumnos recién llegados y orientación escolar, incluyendo las posibilidades laborales más inmediatas (Suecia) y acompañamiento en sus dificultades (Portugal), entre otras. Sin olvidar otra función inapelable: resolver los conflictos interétnicos.
 - Las labores sobre los centros educativos (directores, grupos de profesores) quedan reflejadas de manera mayoritaria en todos los casos, tanto a nivel de coordinación como de asesoramiento pedagógico. En lo que respecta a la coordinación caben destacar funciones relacionadas con favorecer el diálogo entre profesor y alumno (Canadá e Italia), y facilitar la comprensión por parte de los primeros de los comportamientos de los segundos (Italia), a las que se une la competencia concreta de acometer actividades lúdico-pedagógicas en el tiempo de ocio y la participación en los Consejos Escolares para el caso portugués. En cuanto a sus responsabilidades asesoras, y relacionándolo por tanto con su competencia en educación «intercultural», se nombra la coordinación y actualización de proyectos y programas y el consejo sobre la opción curricular más adecuada y la realización de cursos de especialización

- sobre educación «intercultural» (Canadá, Italia y Suecia), así como la elaboración de módulos escolares en la lengua materna de los alumnos (Italia).
- Los padres: su acción se ejerce, esta vez, sobre dos ámbitos. Por un lado, serán proveedores de información. Por otro lado, quizá más interesante, promotores de participación. Respecto al primero, en el texto se localizan funciones como explicarles el sistema educativo autóctono y elaborar material informativo en las lenguas del país de origen del alumno (Canadá e Italia). En cuanto al segundo, en la línea manifestada, destacan incentivar su participación (Canadá), así como participar en las reuniones con padres y profesores (Italia).
 - Finalmente, el caso canadiense, sueco y portugués nombran competencias relativas a la comunidad educativa, en *sensu lato*: la detección de necesidades y traducción de las comunicaciones verbales y escritas que se requieran desde y hacia la comunidad educativa (Canadá); mantener relaciones estructuradas entre las administraciones sociales, asociaciones y entidades privadas (Suecia); y constituirse en puente entre las entidades, las comunidades y las familias (Portugal).

Para concluir con la categoría de las «demandas principales», en casi todos los ejemplos se reproduce la siguiente lógica, visible en el Gráfico II.

GRÁFICO II. Lógica discursiva manifestada en las demandas sobre el mediador cultural



Fase de las conclusiones comparadas. Reflexiones finales sobre la figura del mediador en los cuatro países analizados

Todas las demandas concretas reconocidas en el apartado anterior a través del ejercicio comparado confluyen en la necesidad de profesionalizar la figura. Dicho de otro modo, la profesionalización definitiva de esta figura permitiría paliar, en buena medida, las manquedades reconocidas por los ejemplos estudiados hasta el momento, dado que se regularían buena parte de ellas.

Como conclusión a los modelos escrutados y una vez interpretados los mismos, hemos podido comparar los hallazgos encontrados a fin de dilucidar sus puntos de convergencia, y, en especial, los rasgos que convierten a cada modelo de mediador cultural en único. Desde este marco, la intención del artículo se ha sido hallar los aspectos más significativos de cada uno de dichos modelos y analizar por qué los mismos fenómenos se manifiestan de forma diferente en distintos contextos y, por qué unas formas de intervención pueden considerarse más apropiadas que otras, a la luz de sus consecuencias.

De hecho, la «lección más valiosa» que puede extraerse de los casos, utilizando una terminología comparatista, es que podemos contemplar una riqueza de perspectivas reclamada desde la heterogeneidad de la diferencia. Heterogeneidad que, cuando cristaliza de la retórica a la práctica, es decir, de la heurística del modelo a la plasmación práctica de sus acciones, acaba coincidiendo en buena parte de sus funciones, pero sin perder de vista el eje estructural del modelo del que cada país parte. No se trata, en este sentido, de considerar «mejores» y «peores modelos», sino, desde mi punto de vista, de seguir indagando, a partir de análisis como éste, hacia qué modelo de mediador cultural caminamos desde nuestro referente global, la Unión Europea, pero también desde el más inmediato, España, y dentro de éste, las Comunidades Autónomas, objeto por sí solas de análisis comparados.

De todos ellos, para finalizar, podrían extraerse seguramente, interesantes y clarificadoras indicaciones que contribuyan a ir alisando las distintas aristas que, hoy por hoy, continúan existiendo en torno a esta figura profesional en España, todavía emergente. En concreto, el mediador cultural español, debería, desde esta mirada comparada:

- Comenzar a reivindicar un marco legislativo como el ofrecido por Portugal que lo avale y desde el que continuar incidiendo en su identidad profesional.
- Tejer y fortalecer las redes asociativas y comunitarias existentes dentro y fuera del contexto escolar, a fin de considerar el inestimable vínculo que ha de acreditar con el tercer sector, como ocurre en el caso italiano.

- Tratar de definir y clarificar sus papeles y competencias «intra» y «extra» escolares, en función de las demandas que la propia sociedad española plantea. Dicho de otra manera: en España resulta complicado hoy por hoy identificar al mediador con un tutor-orientador o con un animador «intercultural». La tendencia más consolidada aboga por profesionalizar esta figura de manera independiente a las dos anteriores, si bien lo anterior no es óbice para que el mediador tenga una sólida competencia cultural que cristalice en destrezas sobre, por ejemplo, educación «intercultural» (aspecto este convergente con los perfiles profesionales aludidos).
- E, independientemente de quién sea la entidad que contrata (escuela, servicios sociales, ayuntamiento), el mediador ha de contar con una formación integral y de calidad, fruto de un consenso entre todos los interlocutores sociales. Por ejemplo, un «Libro Blanco de formación de mediación cultural», como el que en estos momentos estamos elaborando en España, organizados por la Red Triángulo¹³, puede contribuir, en suma, a favorecer esta última aspiración.

Referencias bibliográficas

- ACIME (2002). *Relatório De Actividades 1999-2002*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias.
- AEP DESENVOLUPAMENT COMUNITARI-ANDALUCIA (2002). *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*. Madrid: Popular.
- BEAUCHESNE, A. (1987). *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver*. Scherbrooke, Faculté d'Éducation. Université de Sherbrooke/Éditions du CRP. Col. lectiu de Recherches Interculturelles.
- BEREDAY, G. Z. F. (1968). *Método comparativo en Pedagogía*. Barcelona: Herder.
- CASTIGLIONI, M. (1996). *La mediazione linguistico culturale. Principi, strategie, esperienze*. Milano: Franco Angeli.
- FERRER, F. (2002). *La Educación Comparada actual*. Madrid: Ariel.
- (2004). *Inmigración, emigración y Unión Europea*. En SEP, *La Educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Guada Impresores-Vicerrectorat de Cultura de la Universitat de València, 639-670.

¹³ La plataforma «Triángulo de Mediación Intercultural», cuyos vértices son, precisamente, Madrid, Andalucía y Cataluña, representa una apuesta global por la mediación intercultural desde académicos y profesionales involucrados en este ámbito, y que cristaliza en aspectos que tienen que ver con la formación (bajo la propuesta concreta de la elaboración de un Libro Blanco, actualmente en proceso), con la consolidación de perfiles y competencias profesionales, etc.

- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1990). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Tercera edición. Madrid: Dykinson.
- (2004). Fenómenos migratorios, multiculturalidad y educación: perspectiva comparada. *Bordón*, 56, 129-142.
- GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2002). *Une nouvelle figure professionnelle: le médiateur*. En C. SABATIER Y O. DOUVILLE (dirs.), *Cultures, insertions et santé. Espaces interculturels*. Paris: L'Harmattan, 203-224.
- GOBBO, F. (2004). Cultural intersections: the life story of a Roma cultural mediator. *European Educational Research Journal*, 3, 626-641.
- GRAUE, M. Y WALSH, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e Ética*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- HALLS, H. D. (1990). *Comparative Education. Contemporary issues and trends*. London: Jessica Kingsley.
- KANOUTÉ, F. Y LLEVOT, N. (2007). *La relation école-famille immigrante au Québec et en Catalogne*. Éducation et Francophonie (en prensa).
- LLEVOT, N. (2003). Mediació intercultural i institucions escolars: l'exemple del Québec. *Papers*, 70, 135-147.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2003). *Educación Comparada: nuevos retos, renovados desafíos*. Madrid: La Muralla.
- (2004). «¿Hasta qué punto podemos aprender algo de valor práctico del estudio de los sistemas de educación extranjeros?»: lecciones valiosas de la educación para la ciudadanía desde el caso inglés. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 16, 65-89.
- Hacia la construcción de una identidad profesional: estudio comparado de la mediación cultural en la Comunidad Valenciana. En prensa.
- MCANDREW, M. Y HARDY, J. Y. (1992). *Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan*. Montreal: Centre d'Études Ethniques.
- NICAISE, I., ESPING-ANDERSEN, C., PONT, B. Y TUNSTALL, P. (2005). *Sweden. Equity in Education Thematic Review*. Paris: OECD.
- NOAH, H. J. (1990). *Usos y abusos de la Educación Comparada*. En G. P. ALBATCH Y G. KELLY (comps.): *Nuevos enfoques en Educación Comparada*. Madrid: Mondadori, 177-190.
- OLIVEIRA, A. Y GALEGO, C. (2005). *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME-Observatório Da Imigração.
- PHILLIPS, D. (2000). Learning from Everywhere in Education, some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. En *Comparative Education*, 36, 297-307.

- SADLER, M. (1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* Guildford: Survey Office.
- SCHRIEWER, J. (1990). *The method of Comparison and the need for Externalization, Methodological Criteria and Sociological Concepts*. En J. SCHRIEWER Y B. HOLMES (eds.), *Theories and Methods in Comparative Education*.(25-83). Frankfurt and Main: Peter Lang.
- SKOLVERKET (2003). *School choice and its effects in Sweden. Summary*. Stockholm: Skolverket.
- SOUSA, J. V. (2002). *Mediação*. Lisboa: Quimera.
- SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION (2004). *The development of Education. National Report of Sweden*. Sweden: International Bureau of Education.
- VEXLIARD, A. (1970). *Pedagogía comparada, métodos y problemas*. Buenos Aires: Kapelusz.

Páginas web

- HELP-COOPERATIVA SOCIALE ONLUS (2001): *La mediación cultural*.
www.immiweb.org/index.php: Espacio de la inmigración, hospitalidad y la integración de Roma. (Consulta: 15-10-2005).
- LATIF AL SAADI, A. (2002): *Un perfil profesional para el mediador cultural*.
www.immiweb.org/index.php: Espacio de la inmigración, hospitalidad y la integración de Roma (Consulta: 24-04-2005 y 15-10-2005).

Dirección de contacto: María Jesús Martínez Usarralde. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30. 46010 Valencia, España. E-mail: m.Jesus.martinez@uv.es

La «voz» de las personas con discapacidad intelectual en investigación educativa. Repensando las prácticas de investigación

The «Voice» of People with Learning Difficulties in Educational Research. Re-thinking Research Practices

Susana Rojas Pernia

Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar. Santander, España

Resumen

Este artículo nace de un trabajo de investigación en el que pretendíamos dar a conocer cómo un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual era apoyado o limitado en las elecciones, decisiones o gestiones que debía realizar diariamente. Desde una experiencia particular como es la de los hogares de grupo queríamos identificar qué elementos condicionaban que los jóvenes pudieran asumir y participar en mayor medida de lo que les sucedía en sus vidas. La variedad de documentos institucionales del centro, las entrevistas realizadas a los profesionales del servicio y las observaciones hechas por los jóvenes durante los tres meses que acudimos al hogar de grupo, fueron las fuentes desde las que cuestionar y reconsiderar, entre otros aspectos, el tipo de relaciones que se establecen y mantienen con las personas con discapacidad.

En particular, el artículo que presentamos a continuación intenta dos cosas: en primer lugar, mostrar algunas de las contradicciones que nos planteamos como investigadores durante el desarrollo del proceso de investigación; y, en segundo lugar, reflexionar, de igual forma, sobre las dificultades existentes para romper con las formas tradicionalmente establecidas en investigación en discapacidad. Las siguientes páginas muestran, mediante algunos ejemplos, de qué forma recogimos la «voz» de una de las personas con discapacidad intelectual con la que estuvimos conviviendo (Xavier) y describen algunas de las aportaciones que éste realizó

(como testimonio del valor o la importancia que tiene la comunicación no-verbal cuando hablamos de personas que usan preferentemente sistemas de comunicación alternativos).

Igualmente, el artículo nos permite responder a algunos de los interrogantes que nos fuimos planteando a lo largo de la investigación y deja abiertos otros, a partir de los que seguir reflexionando.

Palabras clave: investigación participativa, autodeterminación, modelo social de la discapacidad, personas con discapacidad intelectual, vivir en comunidad, hogares de grupo, comunicación no verbal.

Abstract

This paper is the result of a research work whose aim was that of showing how a group of young people with learning difficulties was supported or limited in their personal choices, decisions or self-management actions which they had to fulfil every day. Taking into account a particular experience such as that of group-homes, we tried to identify those elements which conditioned young people taking part in daily events in a greater extent. During three months, we went to group-homes and used a variety of institutional documents, professional interviews and observations made by these young people with learning difficulties in order to question and re-think the type of professional relationships which are established and maintained with this type of people, among many other aspects.

This article has two main objectives: on the one hand, to show some of the contradictions encountered during the research process and, on the other hand, think about the existing difficulties associated with breaking away from the established traditional ways of carrying out research works on disability. The following pages show, through different examples, the way in which we picked up 'the voice' of one of the people with learning difficulties with whom we spent a long time (Xavier) and describe some of the contributions he tackled (a valuable proof based on the importance of non-verbal communication when talking about people who use preferably alternative systems of communication).

Likewise, the article provides the answer to some of the questions proposed during the research project whereas some others are opened to continuous reflection.

Key Words: participative research, self-determination, social model of disability, people with learning difficulties, living in communities, group-homes, non-verbal communication.

Introducción

Este artículo forma parte de un trabajo de investigación con el que intentábamos conocer qué condiciones habían apoyado o limitado el proceso de autodeterminación de un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual que siempre había vivido dentro de la comunidad¹. El propósito era, por un lado, reflexionar sobre el principio de autodeterminación –relevante en el diseño y desarrollo de los servicios y políticas sociales dirigidas a personas con discapacidad– y, por otro, dar a conocer una realidad poco extendida en España como es la de los hogares de grupo² (Carbonell, 1999).

Nuestro interés surgía de la necesidad de contrastar la importancia y el significado que el principio de autodeterminación ha tenido en nuestro país en la última década –de la mano de autores como Wehmeyer (1992), Bambara y Koger (1996) o Palomo y Tamarit (2000), entre otros– con el trabajo que desde el servicio «La Brúixola» se venía realizando desde los inicios de los años ochenta del siglo XX. Esto es, conocíamos que la Entidad ASPASIM³ (en adelante la Entidad) venía trabajando en la creación y promoción de pequeñas unidades familiares u hogares de grupo para personas con discapacidad intelectual con el fin de asegurar un entorno familiar estable dentro de contextos ordinarios y más tarde, de mediar en su integración social y educativa. Asimismo, sabíamos que la Entidad incluía el principio de autodeterminación en los principales documentos institucionales, lo que nos llevó a interesarnos por la naturaleza y el desarrollo del «constructo» dentro del servicio.

Según Wehmeyer (1998), el concepto autodeterminación nos remite a un proceso por el que la acción de una persona es el principal agente causal de su vida y de las elecciones y decisiones que toma sobre ésta, libre de interferencias e influencias externas no deseables. En términos operativos, las acciones autodeterminadas se expresan a través de un conjunto de habilidades y actitudes que, asimismo, son el reflejo de cuatro características principales: autonomía, autorregulación, desarrollo

¹ Con la expresión «vivir en la comunidad» hacemos referencia principalmente a la posibilidad de estar en y participar de los mismos entornos de los que disfrutaban la mayoría de personas. Kennedy y Haring (1995) señalan que los entornos de vida basados en la comunidad se definen básicamente por dos aspectos: a) el número de personas con discapacidad que allí viven y b) la proporción de personas con discapacidad y sin discapacidad que comprende un vecindario. La posibilidad de que las personas con discapacidad vivan dentro de los mismos contextos que otros iguales sin discapacidad significa, para muchas de ellas, dejar atrás las condiciones de vida restrictivas que suponen los entornos social y físicamente aislados.

² Los hogares de grupo son una alternativa a las grandes instituciones residenciales que hacen posible que personas con discapacidad puedan vivir en un pequeño grupo dentro de la comunidad. Estamos hablando de viviendas que se asemejan estructural y funcionalmente a cualquier unidad familiar.

³ ASPASIM es una entidad sin ánimo de lucro que integra y gestiona diferentes servicios dirigidos a personas que necesitan apoyos extensos y generalizados en todas las áreas de su vida, sus familias y la sociedad en su conjunto. Véase: <http://www.bcn.es/tjussana/aspasim/>

psicológico y autorrealización. De este modo, el término de autodeterminación pone en cuestión la pasividad atribuida a las personas con discapacidad para enfatizar en el control personal, la interdependencia, la flexibilidad de los apoyos o la garantía de entornos ricos⁴ que favorezcan o aseguren el desarrollo de diferentes estilos de vida (Wehmeyer y Bolding, 2000; Wehmeyer, 2001).

Obviamente, teníamos claro que la ubicación de la vivienda en un contexto comunitario no mantenía una relación causal directa con la promoción de características como la autonomía o la autorrealización como ya señalaran otros autores (Day, 1991; Conneally et al., 1992, en Myers et al., 1998; Butler y Bjaanes, en Guy, 1991; Wehmeyer y Bolding, 2000; Noonan et al., 2001), pero sí nos parecía una condición de partida necesaria para poder abordar el constructo de autodeterminación en toda su complejidad. A pesar de que las primeras referencias al término de autodeterminación en relación con personas con discapacidad (Nirje, 1972, en Wehmeyer, 1998) instaban a cambiar las condiciones de vida en las que se encontraban esas personas, todavía es frecuente oír hablar de autodeterminación como conjunto de habilidades y actitudes que las personas tienen que aprender y desarrollar evadiendo la responsabilidad que los entornos tienen en su promoción o desarrollo. Así pues, nos parecía relevante que la Entidad mostrase, en primer lugar, coherencia con el referente del que partíamos.

Sin embargo, si el diseño inicial de la investigación nos permitía responder a los propósitos apuntados con anterioridad, la forma en la que fueron planteados algunos de los dilemas de la investigación y, consecuentemente, el proceso metodológico, era contradictorio con la naturaleza de la propia investigación. Esto es, aunque en ningún momento cuestionábamos el hecho de que las personas pudieran ser «autodeterminadas» -sino cómo los entornos apoyaban o no el ejercicio de un mayor control por parte del grupo de jóvenes-, el papel que ocupaban dentro de la investigación los relegaba a ser meros sujetos pasivos sobre los que otras personas (en este caso, los profesionales de la Entidad) podían hablar. El planteamiento del trabajo de investigación se oponía involuntariamente al reconocimiento de las personas con discapacidad intelectual como personas responsables de sus vidas, apoyando una vez más como señalan Barton (1998), Oliver (1998) o Coles (2001), las concepciones médicas y psiquiátricas dominantes. Así, pues, en un primer momento, la recogida de información contempló únicamente el análisis de los documentos institucionales, las entrevistas a los profesionales del servicio y las notas de campo sobre el trabajo de las educadoras con el grupo de adolescentes como fuentes

⁴ Entiéndase que estamos haciendo referencia a los mismos entornos a los que tienen acceso sus iguales en edad: entornos cambiantes y variados desde los que sea posible que las personas tengan experiencias suficientes para tomar decisiones informadas.

de información, excluyendo lo que al respecto tuvieran que decir las personas que allí vivían. El problema, por tanto, no se encontraba en no saber cómo recoger lo que quisieran contarnos personas que usan sistemas de comunicación idiosincrásicos, sino en no detenernos a pensar que el grupo de jóvenes que usaban el servicio de «la Brúixola» también tendrían algo que decir en la investigación. Esa fue nuestra primera contradicción. Nuestra práctica reproducía, una vez más, el tipo de relaciones jerárquicas y desiguales que suelen establecerse con el colectivo de personas con discapacidad y contribuía a sostener la imagen de personas menos válidas y dependientes. Además, y como han denunciado reiteradamente las mismas personas con discapacidad, de nuevo se hacía un trabajo sobre ellas pero sin contar con ellas (Oliver, 1992; Barnes, 1992; Clough & Barton, 1995; Corbett, 1998; Williams, 2000; Goodley & Moore, 2001).

El contacto con el modelo social de la discapacidad fue un punto de inflexión importante en el desarrollo del trabajo y supuso la incorporación del grupo de jóvenes a la investigación. Las reflexiones que se recogen a continuación forman parte de la evolución seguida y permiten contextualizar el proceso utilizado para dar voz al grupo de jóvenes y, en particular, a Xavier.

¿Cambio de paradigma?: cambios en las prácticas de investigación

No cabe duda de que tanto el modelo médico como el psicológico han fallado en su intento por explicar desde una perspectiva individual la condición de discapacidad. Los continuos cambios en las puntuaciones de los Cocientes Intelectuales (CI), en el establecimiento de las diferentes categorías diagnósticas o simplemente, las repetidas evidencias de personas con discapacidad satisfechas con sus opciones de vida, son algunos de los argumentos que han puesto de manifiesto las limitaciones en las predicciones realizadas o cómo éstas son construcciones sociales que responden a intereses ajenos a los de las propias personas con discapacidad (Oliver, 1992, 1998; Barton, 1993; Rioux, 1997; Barnes, 1998; Drake, 1998; Riddell et al., 1998; Armstrong, 1999). Sin embargo, y a pesar de las críticas recibidas, la tradición sigue teniendo muchísimo peso, especialmente en un país como el nuestro al que las corrientes del movimiento social de la discapacidad han llegado más bien tarde. Esta situación ha supuesto, entre otras consecuencias, que la investigación continuase fundamentalmente en manos de los expertos e investigadores,

es decir, de las personas que durante años se han ocupado del trabajo sobre las personas con discapacidad. De aquí parte nuestra primera reflexión.

El enfoque tradicional usado en investigación parte de la condición de desventaja como circunstancia individual y es bajo la consideración global de la persona como individuo incapaz, desde donde se establece quiénes disponen de los conocimientos y habilidades necesarias para ser responsables del diseño y desarrollo de los trabajos de investigación y quiénes pueden aportar la información relevante. Bajo esos esquemas se ha ido generando un cuerpo de conocimientos que se ha ocupado principalmente de medir, ordenar o delimitar dimensiones, sin cuestionar los parámetros en los que se inscribe y desde los que ha ido tomando forma. No obstante, y como señalan Oliver (1992), Rodgers (2000) o Barton (2005), la discapacidad no puede ser entendida fuera del contexto social que la produce porque no existe al margen de las estructuras sociales que le han dado forma (donde es además localizada) y, por tanto, no es independiente de los significados que le atribuyen.

Igualmente, y a pesar de que la convivencia entre diferentes perspectivas ha supuesto la introducción (en algunos casos) de cambios en la naturaleza de la investigación o en la descripción de los propósitos que se pretendían (encaminados a la mejora de las políticas sociales), el uso que del lenguaje se ha hecho o las estrategias de las que se ha valido la investigación, han acabado reubicando esos nuevos trabajos en los estrechos límites de la tradición positivista. De una manera u otra, los esfuerzos acaban quedando circunscritos a cambios en la propia persona-para que sea más habilidoso, menos «dependiente» o más autónomo- y en el mejor de los casos, a las circunstancias más inmediatas del contexto en el que le ha tocado estudiar, vivir o trabajar -ajustes ambientales o adaptaciones técnicas, por ejemplo- (Oliver, 1992).

En consecuencia, es importante seguir insistiendo -como vienen haciendo desde el movimiento social de la discapacidad numerosos autores (Oliver, 1992; Barton, 1993; Clough & Barton, 1995; Corbett, 1998; Riddell, Wilkinson & Baron, 1998; Goodley & Moore, 2000)- sobre la necesidad de reflexionar en relación con la naturaleza de los trabajos de investigación en los que participamos, el tipo de relaciones que se establecen con las personas con discapacidad o las contribuciones que desde estos trabajos se hacen. De este modo, la investigación en discapacidad no debería ser vista como un conjunto de técnicas y procedimientos objetivos desarrollados por expertos, sino como una parte de la lucha de las personas con discapacidad por cambiar la situación de dependencia o sumisión que experimentan en su vida diaria (Oliver, 1992; Barnes, 1992; Zarb, 1992). Y ese cambio tiene que ir en una doble dirección: transformar esencialmente el tipo de relaciones que se establecen y promover cambios reales en las políticas

que sobre la discapacidad se generan. En definitiva, propósitos que sólo pueden ser alcanzados mediante la participación de las personas con discapacidad en los trabajos de investigación, con la variabilidad de formatos que éstos pueden adoptar (Swain, 1995; Williams, 2000; Kiernan, 2000; Susinos, 2004, 2007).

Como ya hemos dicho, la investigación que nos ocupa no se diseñó inicialmente desde un paradigma de emancipación o de participación (Oliver, 1992; Barnes, 1992; Swain, 1995). No se había valorado la posibilidad de que los jóvenes que vivían en el hogar de grupo pudieran actuar como informantes sobre el tipo de relaciones que dentro del hogar se establecían, el dominio de algunas formas de apoyo o los obstáculos que encontraban en su propio desarrollo personal (aspectos todos ellos claves en el planteamiento del trabajo de investigación). Sin embargo, la aproximación al modelo social de la discapacidad nos llevó a la revisión del trabajo que veníamos realizando y de las aportaciones que desde éste hacíamos al ámbito de la discapacidad en general y al grupo de jóvenes en particular.

La decisión de incorporar al grupo de jóvenes informantes en el proceso de investigación y, consecuentemente, la reformulación de algunas de las cuestiones planteadas en el diseño del trabajo o la búsqueda de estrategias para la devolución de información desde un formato menos convencional al que suele ser usado en este tipo de trabajos (Goodley & Moore, 2000), respondía a la necesidad de ser coherentes con la naturaleza del objeto de investigación así como con nuestra comprensión de la discapacidad. Ese cambio de papel exigía poder recoger y saber representar las aportaciones del grupo de jóvenes, entendiendo que las posibilidades de comunicación no quedan limitadas al lenguaje oral –éstas representan una parte fundamental pero no la única– y comprendiendo que son los contextos en los que las personas habitualmente se desenvuelven dónde realmente tienen sentido sus explicaciones (Corbett, 1998; Riddell, Wilkinson & Baron, 1998; Goodley & Moore, 2000).

A pesar de que la comunicación verbal y no verbal han mantenido y mantienen de manera habitual una especie de distribución de papeles, la importancia otorgada al lenguaje verbal y su desarrollo, así como las dificultades en investigación para formalizar las secuencias cuando hablamos de la comunicación no verbal, han relegado a estas formas de expresión a un segundo plano (Corbett, 1998). Esa falta de reconocimiento⁵ no sólo contribuye a comprender por qué en general tenemos dificultades para atribuir significados a las manifestaciones comunicativas que acompañan al lenguaje oral (Von Tetzchner

⁵ Con esta afirmación no pretendemos obviar los trabajos que se vienen realizando desde el ámbito de la educación especial, ni la importancia que algunos de éstos han tenido o tienen. Sencillamente, queremos poner de manifiesto el poco valor que se le otorga a los intercambios comunicativos cuando hablamos de personas con discapacidad intelectual.

& Martinsen, 1991; Sanahuja, 1994; Nind & Hewett, 2001), sino que nos puede ayudar a explicar la ausencia de representatividad de quienes las utilizan como mecanismo de comunicación preferente. Este es un argumento más que añadir al conjunto de circunstancias que sitúan a las personas con discapacidad fuera de cualquier espacio en el que se toman decisiones aunque éstas les incumban directamente.

La participación del grupo de chicos y chicas en la investigación exigía que las estrategias que usaban habitualmente para comunicarse fueran apreciadas. De este modo, el lenguaje de los ojos, la entonación de la voz, la expresión facial, las formas de acercamiento o el contacto físico, pasaron a tener un valor expresivo importante en el trabajo y fueron el medio a partir del que reconstruir significativamente lo que sucedía en el hogar de grupo. Si los recursos no verbales eran el modo en el que los jóvenes manifestaban su identidad personal, su estado de ánimo, sus emociones o motivaciones y su actitud hacia los otros, teníamos que ser capaces de recoger a través de esos medios lo que cada uno de los jóvenes pensaba sobre el entorno y los que en él se encontraban⁶.

De igual modo, consideramos que los comentarios realizados por los jóvenes tenían que ser interpretados en las situaciones naturales en las que habían sido hechos, dentro del hogar de grupo. Entendíamos que la modificación de las condiciones físicas o sociales –nos referimos a la creación de situaciones artificiales en las que el «experto» propone y el «discapacitado» responde–, carecía de sentido para la persona con discapacidad y, consecuentemente, podía generar su indiferencia o rechazo ante las cuestiones que le fueran planteadas. Esa descontextualización de las aportaciones implicaba, a nuestro parecer, una pérdida de identidad por parte de los jóvenes en cuanto que no se reconocía el valor de lo que podían querer decir. En otras palabras, entendíamos que la ubicación de los participantes en situaciones poco controlables y/o con personas a las que apenas conocen, ayuda a perpetuar y promover esa imagen socialmente aceptada de personas de las que «poco se puede esperar» y a reforzar la concepción de que lo que los expertos opinan, tiene mucho más valor que lo que al respecto puedan decir las personas con discapacidad (Corbett, 1998; Goodley, 2000).

En resumen, si queríamos escuchar sus voces teníamos que hacerlo dentro del hogar de grupo y durante el desarrollo de las actividades diarias. Por tanto, fue preciso buscar un instrumento que nos asegurara que lo que decíamos era lo que las personas querían decir y no lo que podía tener valor desde nuestros parámetros. Finalmente, y teniendo en cuenta las características de la comunicación no verbal (globalidad, simultaneidad e inmediatez) optamos por el registro en vídeo de algunas de las situaciones que se iban sucediendo sin

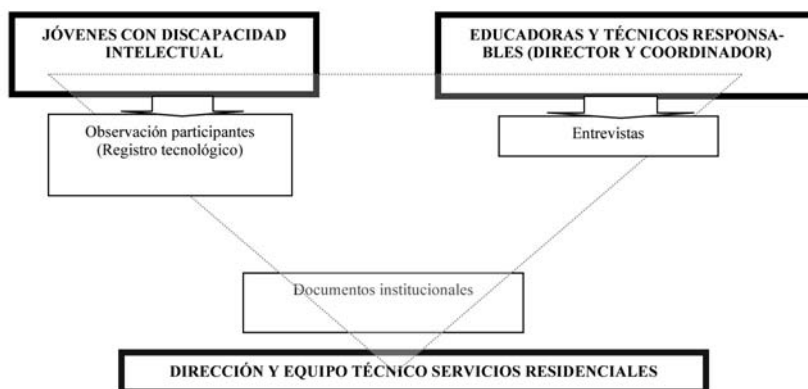
⁶ Obviamente, el conocimiento del grupo de jóvenes fue un aspecto clave en la reconstrucción de la información suministrada por los jóvenes.

el establecimiento de categorías a priori (McLarty & Gibson, 2000). Como señala Corbett (1998), hay voces que son difíciles de escuchar ya sea por la pérdida de los recursos comunicativos convencionales o por la situación social a la que se ven abocados siendo por eso necesario buscar otras formas de escucha imaginativas. Si el intento por «darles voz» fue la forma de poner nuestras habilidades como investigadores al servicio del grupo de jóvenes, el registro en vídeo fue en este caso, el medio para facilitar el acceso al punto de vista y la experiencia de los chicos y chicas de «la Brúixola».

Autodeterminación: experiencia desde un hogar de grupo. La voz de Xavier

Nuestra entrada en el hogar de grupo marcó el inicio de la recogida de información. En su mayoría los datos fueron recabados dentro del servicio, mediante los documentos institucionales allí disponibles⁷, las entrevistas a las educadoras o el registro en vídeo de los jóvenes. Como esquematizamos en el siguiente gráfico (véase Gráfico 1), los datos recogidos durante los tres meses que acudimos al servicio, nos permitieron acercarnos al propósito del trabajo de investigación, esto es, conocer el proceso de autodeterminación en un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual que vive en un hogar de grupo.

GRÁFICO I. Fuentes de información



⁷ El hogar de grupo, ubicado en un barrio céntrico de Barcelona, puso a nuestra disposición el Proyecto Educativo de Centro (PEC), los Proyectos Educativos Individualizados (PEI) de ese curso y los respectivos Informes de Seguimiento (IS), así como la Memoria Anual.

Fueron entrevistadas un total de siete personas⁸, cinco educadoras y dos responsables técnicos; se recogieron los informes socio-educativos archivados por la Entidad desde que cada uno de los jóvenes había llegado a la misma, los programas educativos elaborados tanto en la escuela como en el hogar de grupo, algunos de los Proyectos Educativos del Centro y las publicaciones que desde éste se habían realizado; paralelamente, se hicieron las grabaciones dentro del hogar de grupo⁹ respetando siempre las actividades previstas por los profesionales y adaptándonos a las demandas y circunstancias del contexto¹⁰.

El hecho de que la información pudiera ser almacenada y visualizada, una y otra vez, constituyó frente a las posibles dificultades relacionadas esencialmente con la transcripción y el análisis, el modo de garantizar nuestro papel como intérpretes. Las grabaciones permitieron acceder al volumen de información que se presentaba simultáneamente y mejorar nuestro conocimiento sobre cada una de las personas, por otra parte necesario para poder colocarnos en su lugar y comprender el por qué de sus respuestas o a qué daban valor (véase Cuadro I).

TABLA I. Ventajas del registro tecnológico

El registro en vídeo
a) Facilitó el acceso a las personas con las que íbamos a trabajar y su conocimiento (preciso para reflejar sus aportaciones).
b) Posibilitó recoger la extensa y variada información que de forma simultánea tuvo lugar (imperceptible al observador participante).
c) Ayudó a discutir las explicaciones hechas sobre los jóvenes.
d) Permitió que la interpretación realizada fuera posteriormente contrastada (por parte de un juez externo).

La información no fue seleccionada a priori sino que se transcribieron todos y cada uno de los momentos en los que Xavier tenía algo que decir. Posteriormente,

⁰⁸ Establecimos tres criterios para la selección de los profesionales a entrevistar: a) formar parte del equipo educativo que trabaja directa o indirectamente con el grupo de jóvenes; b) llevar más de un año trabajando en el servicio y; c) querer participar en el proyecto de investigación.

⁰⁹ La unidad familiar la integraban dos chicas y cuatro chicos que contaban siempre con el apoyo de personas adultas para el desarrollo de la mayoría de las actividades cotidianas, desde preparar la merienda hasta utilizar el baño. Todos ellos, a excepción de una de las jóvenes (Ainoa), usaban básicamente la comunicación no verbal como recurso de expresión fundamental. Esto es, aunque alguno se apoyara en «holofrases» o combinase varias palabras, era el lenguaje no verbal el que dotaba o completaba de significado lo que se pretendía decir. A través de los gestos, las miradas, la forma de aproximarse y tocar a los otros, o la entonación de la voz, reforzados en algunos casos -no frecuentes- por el uso del Sistema Pictográfico de Comunicación (SPC) o de fotografías basadas en el entorno, el grupo de jóvenes manifestaba acuerdo o desacuerdo, malestar, incompreensión, satisfacción o temor.

¹⁰ Tras la experiencia del primer día de grabación, tomamos un conjunto de decisiones que se respetaron en las sesiones posteriores: a) registro de lo que las personas tienen que decir dentro del contexto del hogar de grupo; b) limitar la recogida de información a los espacios comunes para evitar que la persona pueda sentirse incómoda (excepcionalmente y con su autorización se recogerían datos en espacios personales); c) seguir de forma aleatoria a los participantes en función de la actividad y de las necesidades del contexto o las personas; y d) mantener la imagen fija en intervalos de tiempo prolongados en aquellas actividades conjuntas en las que las interacciones son más complejas y diversas.

toda la información fue analizada y organizada siguiendo las mismas categorías y sub-categorías que se usaron en las entrevistas con los profesionales y mediante un proceso de codificación mixto, es decir, inductivo y deductivo (Rojas, 2004). Las «imágenes» se fueron insertando dentro del informe de investigación, ampliando o matizando las aportaciones procedentes de otras fuentes. De este modo, pretendíamos que las reflexiones hechas por Xavier tuvieran el mismo valor que las realizadas por otras personas de la Entidad. Por tanto, el informe final recorre la trayectoria seguida por la Entidad, se introduce en los hogares de grupo y explora cada una de las características recogidas en la propuesta teórica de autodeterminación, entrelazando las reflexiones de los profesionales con las de Xavier.

Las siguientes escenas -que hemos subtítulo Instantáneas 1 y 2- son dos de los relatos aparecidos en el trabajo de investigación. Es preciso destacar que la visualización de las imágenes proporciona obviamente, mucha más información de la que fuimos capaces de transcribir y evidencia la dificultad para plasmar en papel la riqueza y la complejidad de las situaciones observadas.

Instantánea 1: «¿Dónde está? Necesito...»¹¹

La cámara está situada en el pasillo, entre la cocina y el salón-comedor. La ubicación de la grabadora en un lugar de paso nos permite tener una panorámica general de lo que unos y otros están haciendo: Jordi mira por la ventana; Ana está en el sofá «jugando» con Oriol; Ferran pasea por el salón mientras Sofía, Maite y Xavier ponen la mesa.

Sofía viene de la cocina con los cubiertos en la mano. «¡Hum!. ¡Hum!. ¡Hum!.. ¡Hum!» va repitiendo mientras se acerca a la mesa y se sitúa en el lugar en el que se sienta una de las educadoras.

Xavier -fuera del encuadre de la cámara- pregunta a Maite: «¿Pacho? ¿Gazpacho? ¡¿Pacho?!».

Adulto 1: «Una cuchara para mi, que te he pedido Xavier, ¡me has dejado sin cuchara! ¡Pídele una cuchara a la Ana!». (No mira a Xavier porque está pendiente de cómo coloca los cubiertos Sofía).

Xavier no hace nada, no se mueve. Permanece en el mismo lugar en el que estaba.

¹¹ No se han traducido al castellano todas las frases que aparecen en el relato, sólo aquellas que podrían entrañar alguna dificultad, evitando sobrecargar innecesariamente el texto.

Adulto 1: «¡Venga Xavier, ¡tú!, ¡pídesela tú a la Ana!» (Sin mirarlo).

Xavier se dirige hacia la puerta del comedor, en dirección a la cocina. Mira hacia la cámara. Se apoya sobre el marco de la puerta del comedor y levantando el tono dice: «Ana, treuw cuchara!» (Ana, saca una cuchara).

Adulto 1: «¿Ana?, ¡una cuchara para la Maite!» (Sigue pendiente de lo que Sofía hace).

Adulto 2: «¿Ana? ¡Estoy sentada!» (Ana juguetea con Oriol).

Adulto 1: «¡Ah! Mira, ni te había visto».

Xavier se da la vuelta justo cuando Ana responde pero no evidencia que la haya visto. Se acerca a Maite y dice: «No está», la coge del brazo y le pregunta: «¿cuchara?».

Adulto 1: «¡Uhhhh!» -exclama sorprendida al notar que Xavier le toca el brazo. «Pues coge tú una cuchara de la cocina que tú sabes dónde está»- dejando de mirarlo y centrándose de nuevo en Sofía.

Xavier se da media vuelta, regresa a la cocina, en la entrada pregunta sonriendo: «¿cuchara?», se asoma, no ve a nadie y mira por la rendija de la puerta preguntando: «¿Ana?», en un tono mucho más serio. Vuelve al comedor, parece pensativo y le dice señalando hacia el piso de al lado: «Ana», «¡esta aquí!», «¡Nino!».

Adulto 1: «¡Al Nino no hi ha culleres, a la cuina nostra!», mirándolo de reojo («En el “Nino” no hay cucharas, busca en nuestra cocina»).

Adulto 2: «A cenar, ¡ven!», dirigiéndose a Oriol.

Xavier gira la cabeza hacia la cocina tratando de saber de dónde viene la voz de Ana. Se asoma por encima de Maite y la ve. Le pregunta: «¿Cuchara?».

Adulto 2: «Sí, ven».

Adulto 1: «(...) però ell sap on són, eh!» (... pero él ya sabe dónde están).

Xavier se dirige a Maite y le dice: «¡Cuchara!».

Adulto 2: «¡Veeennnnn!» -dirigiéndose a Xavier y mientras va hacia la cocina.

Adulto 1: «¡Ve, que Ana te la da!».

Adulto 2: «¡Xavieeeeerrrrr!».

Xavier se dirige hacia la cocina y cuando ve la cámara (situada frente a la puerta de la cocina) dice: «toy contento».

Adulto 2: «¡Xavieeeeerrrrr!».

Xavier entra en la cocina, con la mano derecha va dándole vueltas a la parte superior de la camiseta, mira a Ana y espera a que ésta le diga algo. (4vid.004; Informador Xavi: 436-469).

Instantánea 2: «Deberías saber que...»

La cámara está situada sobre uno de los muebles del salón-comedor. Su ubicación nos permite tener una visión panorámica del espacio. Sólo están dos de los adolescentes. Jordi (de pie y de espaldas a la cámara) está mirando por la ventana mientras Ferran (también de pie) se balancea sobre su cuerpo y una de las sillas del comedor. Entra Xavier en el salón y se dirige directamente hacia la ventana. Primero se acerca a Jordi y luego se sitúa hacia el otro lado de la ventana. Mira por ella, se vuelve y desaparece del objetivo de la cámara. Es en ese momento cuando empezamos a hablar con Ferran -le recordamos que ni siquiera nos ha saludado- y le preguntamos a Jordi qué está haciendo. Inicialmente no contesta pero insistimos. En ese instante entra Xavier, se dirige al sofá y se sienta.

Adulto 1: «Què és això?» (¿Qué es esto?).

Jordi se gira hacia nosotros y pone cara de asco mientras se mira el dedo.

Xavi -sentado en el sofá justo detrás- observa la escena y sonríe. En ese momento Ferran se da media vuelta y empieza a bajar las persianas del salón.

Adulto 1: «Burilles? Quin fàstig!!» (¡Qué asco!).

Jordi nos mira, se ríe, se gira en dirección a la calle y continúa mirando por la ventana.

Xavi ríe a carcajadas (...). (Ivid.001; Informador Xavi: 88-102).

Nosotros también nos damos la vuelta y nos ponemos a hablar con Ferran. Xavier nos mira sonriendo, se levanta y se marcha del salón.

Transcurridos diez minutos desde que se recogió esa información, cogimos la cámara y nos dirigimos a la cocina. Xavier está hablando con una de las educadoras del servicio. Le hace varias preguntas sobre lo que van a cenar. Ésta le contesta. Jordi golpea la puerta de la cocina -como si estuviera llamando y pidiendo permiso para entrar- y la educadora pregunta quién es, lo saluda y Xavier se marcha de la escena. Mientras Jordi «habla» con la educadora que está preparando la cena, vuelve a entrar Xavier que se dirige directamente hacia Jordi.

Xavier entra deprisa en la cocina, coge la mano de Jordi y dirigiéndose a la educadora le dice: «dit, el dit, dit», -mientras se lo muestra.

Adulto 2: «Noooooo!. Digas, a casa!» (La educadora continúa hablando con Jordi al que mira directamente. No mira a Xavier).

Xavier sostiene con una mano la mano derecha de Jordi y con la otra le coge el dedo índice. «¡A la una!» (¡en la uña!).

Inicialmente Jordi mira a la educadora y asiente a lo que ésta le dice pero después mira a Xavier, se mira el dedo, mira de nuevo a Xavier y se ríe.

Adulto 2: «¡No, a dormir no estaba!».

Xavi se ríe mientras le sujeta la mano e insiste en mostrarle el dedo a la educadora «Serdo a la una, el muy serdo» (Cerdo en la uña, el muy cerdo).

Jordi lo mira, se ríe y dice: «Ieeeeeee», mientras con la mano izquierda le hace una indicación de aviso, apuntándole con el dedo como si les estuviera amenazando.

La educadora sigue lavando la lechuga e ignora lo que Xavier le está contando.

Xavier suelta la mano de Jordi y sonrío. Éste le mira y también sonrío.

Adulto 1: «Te está enseñando que estaba haciendo burillas en la ventana, el Jordi...».

Xavier se gira inmediatamente, se coge la camiseta y sonrío ampliamente mostrando satisfacción. Se dirige hacia la cámara.

Jordi mira a la educadora a los ojos mientras riendo dice: «ieeeeeeeeeeeeeeeee».

Adulto 2: «¡Oh!».

Jordi sigue diciendo: «ieeeeeee» mientras echa fuera de la cocina a Xavier.

Adulto 2: «¡Oh!».

Adulto 1: «(...) y el Xavi es lo que te ha venido a enseñar».

Xavier desaparece del campo de imagen riendo mientras repite: «es que..., es que...».

Adulto 2: «Sí, però tú no el renyis amb ell que ets tú. Qui és?» (Si, pero tú no lo regañes a él que eres tú. ¿Quién es?).

Jordi sigue señalando con el dedo a Xavier.

Xavi entra de nuevo en la escena...

Adulto 1: «Estava fent burilles el molt marrano i a sobre ficant la mà a l'amaniada després...». (Estaba haciendo pelotillas el muy marrano y encima metiendo la mano en la ensalada después...).

Adulto 2: «Ay, ay, ay! ... què tens que fer-te?» (... ¿qué tienes que hacer?) (Refiriéndose a Jordi).

Jordi indica a Xavier que está fuera y señala la ensalada mientras dice: «Ehhhhh».

Xavi se sitúa detrás de los dos mirando lo que uno le dice a otro.

Adulto 2: « No!, te tens que anar al lavabo i rentar-te les mans».

Jordi cambia su expresión y aunque no deja de sonreír su expresión es más seria.

Adulto 2: « A on vas? Al lavabo a rentarte les mans?...».

Jordi asiente con la cabeza mientras Xavier se sitúa a la derecha de la educadora.

Adulto 2: « Pues venga, si no a la cuina no te deixo estar!» (¡Pues venga, sino no te dejo que estés en la cocina!).

Xavier mira con atención a Jordi que asiente de nuevo con la cabeza y se marcha. En ese momento pregunta: «¿qué hay? (...)» (1vid.001; Informador Xavi: 146-191).

Ambos relatos formaron parte, dentro del informe final, del conjunto de declaraciones en las que Xavier hacía un análisis de los entornos y de sus repertorios de respuesta, a los que contestaba de forma diferente en función de las circunstancias. Los dos ejemplos fueron organizados bajo la categoría definida como autorregulación, completando y contrastando la información facilitada a través de las entrevistas y los documentos del centro.

Si en el primer caso, Xavier trata de decirle a la educadora que la persona a la que tiene que pedirle la cuchara no está en la cocina pero que quizás esté en el piso de al lado (y que hay que ir a buscarla allí); en el segundo caso muestra que el comportamiento de otro compañero, deja de ser una anécdota divertida cuando él u otras personas pueden verse afectadas. En ambos casos, Xavier valora los contextos en los que se encuentra e intenta resolver lo que él percibe como un problema, sobre todo, en la segunda escena.

Las dos «imágenes» son, igualmente, reflejo de los obstáculos profesionales o de la comunicación a los que los jóvenes tenían que enfrentarse. En relación a esto último, lo que destaca aquí no es sólo que los profesionales no entendieran en algunas ocasiones a Xavier o no se dieran cuenta de las demandas que éste estaba realizando, sino que la reiterada aparición de esas respuestas estaba devolviendo a la persona una determinada imagen de sí misma alejada de esa idea de mayor control personal que desde el servicio se pretendía (como mostraron las entrevistas o el análisis de los documentos institucionales). Así pues, la persona con discapacidad no recibía la respuesta esperada ante sus demandas -ya que éstas no eran comprensibles para el profesional-, dejando en el ambiente la idea potencial de que su comportamiento era

vago o absurdo. Obviamente, la cantidad de personas que intervienen en cada una de las interacciones, las diferencias comunicativas o la imprevisibilidad de los acontecimientos dificultan la comprensión de esas situaciones, lo que podría ayudar a entender lo sucedido. No obstante, lo importante es que colocan a la persona con discapacidad intelectual fuera de lugar.

Por otro lado, y a pesar de que los ejemplos seleccionados parecen mostrar sólo las limitaciones del entorno, fueron recurrentes las manifestaciones de elección y control por parte de los jóvenes. En este sentido, es importante señalar que la presencia en el hogar de grupo de algunas de las habilidades o actitudes que definen el constructo de autodeterminación del que partíamos, no puede ser interpretada como el resultado de un entrenamiento específico y formal de esas características. Es decir, a pesar de lo explícito en las programaciones individuales, de la necesidad de trabajar sobre la realización de elecciones (autonomía) o sobre el cuidado de la imagen personal (autorrealización), los relatos de Xavier nos facilitan otros ejemplos de autodeterminación que no quedaban contemplados formalmente en las programaciones (como por ejemplo, valorar lo que otros hacen bien). Las posibilidades que durante años han tenido los jóvenes de participar en los mismos espacios y actividades que sus iguales sin discapacidad nos ayudaría a entender, como reiteradamente argumentaron los profesionales entrevistados, la adquisición de esos aprendizajes. Obviamente, y como sucede cuando pensamos en niños o jóvenes sin discapacidad, lo cotidiano ha sido la fuente de múltiples experiencias a las que han tenido que hacer frente y a partir de las que se han ido formando.

Además, esto último nos lleva a insistir en la urgencia de ampliar nuestra mirada sobre las propuestas de las que nos valemos para intentar responder a las personas con discapacidad. La información facilitada por Xavier a través de las situaciones en las que se veía implicado nos dio la ocasión de apreciar la riqueza del concepto desde un planteamiento más global (esto es, desde los entornos en los que participaba) y de valorar la importancia que tiene que las intervenciones de los profesionales sean también globales. Es decir, la consecución de mayores cotas de control personal no puede ser abordada como la adquisición de un conjunto específico de habilidades o actitudes, sino como un proceso complejo en el que intervienen un conjunto variado de factores personales y contextuales. Aunque el modelo funcional de autodeterminación (Wehmeyer, 2001) hace referencia a las oportunidades contextuales, como dimensión explicativa de la percepción que una persona pueda tener de sí misma y del control que puede ejercer sobre los entornos en los que se desenvuelve, creemos que descuida las dificultades o las posibilidades que los contextos en general plantean

(sociales, económicas y físicas) al centrarse fundamentalmente en un conjunto de cualidades personales.

En definitiva, es preciso un cambio de perspectiva para lograr mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad y favorecer mayores cotas de autonomía personal. Aunque es necesario fomentar el desarrollo de las habilidades o actitudes que nos llevan a ser más interdependientes, es prioritario conocer bien a la persona con discapacidad (para asegurar que se respetan sus elecciones y decisiones, sus valores o propósitos), asegurar contextos sociales de apoyo (que le den la posibilidad de ser escuchado e interpretado si es preciso) y garantizar estilos de vida valiosos (donde se contemplen las preferencias personales y se brinde la posibilidad de seguir formándose).

Algunas consideraciones últimas sobre el trabajo

Este trabajo es un intento por «dar voz» a un grupo de jóvenes con discapacidad intelectual. La importancia que a nuestro parecer tiene lo que venimos planteando no está en la novedad de las estrategias utilizadas en la recogida de datos, en cómo la información es posteriormente analizada o cómo se articuló su devolución¹², sino de qué manera se fue desarrollando el trabajo de investigación para evitar que éste fuera excluyente para las personas con discapacidad intelectual que formaban parte del mismo. De igual modo, muestra que es necesario pensar y articular propuestas metodológicas que aseguren la participación de las personas con mayores dificultades en los proyectos de investigación, sobre todo, si realmente queremos cambiar las condiciones en las que muchas de ellas aún se encuentran.

El artículo pretende contribuir a cuestionar, en alguna medida, de qué forma vienen siendo planteados los trabajos de investigación con personas discapacidad y con qué dificultades nos encontramos cuando es necesario romper con las formas de trabajar más convencionales. Evidencia, una vez más, la importancia del acceso a los contextos en los que se quiere investigar y recoger in situ la información relevante para el propósito de investigación. No nos cabe duda de que la información facilitada por

¹²⁾ El informe final fue acompañado por otro multimedia en el que se hizo una reconstrucción de su casa y en el que se insertaron algunas de las conclusiones extraídas del trabajo de investigación. La devolución sólo pudo ser realizada, por cuestiones de organización del servicio, de forma individual a algunos de los participantes.

los jóvenes dentro del hogar de grupo ayudó a cuestionar algunas de las ideas que teníamos respecto al constructo de autodeterminación del que partíamos, reforzando los presupuestos de los que parte el modelo social de la discapacidad.

Obviamente, la investigación realizada sigue dejando abiertas muchas cuestiones que van desde la mejora en la claridad con la que exponemos todo lo que puedan querer expresar las personas con discapacidad¹³, el tiempo que hubiera sido necesario permanecer en el servicio o la validez de las estrategias usadas en la devolución de los resultados. En este sentido y para finalizar, creemos oportuno señalar que el hecho de que el informe de la investigación sea por escrito y que la discusión sobre el mismo y/o la divulgación de la información surja de éste, significa anteponer una vez más los intereses de determinados grupos, en este caso el de los investigadores, a los de las propias personas con discapacidad (Goodley & Moore, 2000). Obviamente, la ampliación de los formatos en los que la información es facilitada podría significar además un aumento de quienes son receptores de los trabajos que se realizan.

Referencias bibliográficas

- ARMSTRONG, D. (1999). *Histories of inclusion: perspectives on the history of special education*. En L. BARTON & F. ARMSTRONG (eds.), *Difference and difficulty: insights, issues and dilemmas*. Sheffield: Department of Educational Studies.
- BAMBARA, L. M. Y KOGER, F. (1996). *Opportunities for daily choice making*. USA: AAMR.
- BAMBARA, L. M. (1998). Translating self-determination concepts into support for adults with severe disabilities. *Journal of Association for persons with severe handicaps (JASH)*, 23 (1), 27-37.
- BARNES, C. (1992). Qualitative research: valuable or irrelevant? *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 115-124.
- (1993). *Making our own choices. Independent living, personal assistance and disabled people*. England: BCODP publication.

¹³ Lo que recogemos sobre la persona con discapacidad no es todo lo que la persona puede estar queriéndonos decir sino simplemente lo que somos capaces de observar y recoger. Trasladar a un documento escrito un conjunto de informaciones simultáneas conlleva siempre una pérdida. Es decir, y como apunta Bordieu (1999) (en Bolívar et al., 2001), la traslación no es neutral, sino que es una reescritura o traducción de la que emergen algunas consecuencias, que no podemos, a nuestro parecer, pasar por alto. La traslación más incipiente tiene que ver con nuestro papel como investigadores y la importancia de nuestra actitud hacia las personas con dificultades de aprendizaje. La segunda, con la confusión que puede generarse del esfuerzo por explicar el significado de las experiencias humanas, simplificando excesivamente a las personas a las que tratamos de «dar voz».

- (1998). *Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental*. En BARTON (ed.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BARRON, K. (2001). Autonomy in everyday life, for whom? *Disability & Society*, 16 (3), 431-447.
- BARTON, L. (1993). The struggle for citizenship: the case of disabled people. *Disability, Handicap & Society*, 8 (3), 235-248.
- (1998). *Sociología y discapacidad*. En BARTON (ed.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- (2002). *Education, inequalities and social exclusion: some observations*. Brussels: paper presented in European Commission Workshop.
- (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57 (3), 317-327.
- BOLÍVAR, A. DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOOTH, T. (1998). *El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje*. En BARTON (ed.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- CARBONELL, E. (ed.) (1999). *El constructe de Qualitat de Vida. Els DIPS a Catalunya davant el segle XXI*. Barcelona: Coordinadora de Tallers per a Minusvàlids Psíquics de Catalunya.
- CATTERMOLE, M., JAHODA, A. Y MARKOVA, I. (1991). La vida en un hospital para personas deficientes mentales: vista desde el interior. *Siglo Cero*, 133, 12-16.
- CLOUGH, P. Y BARTON, L. (ed.) (1995). *Introduction: self and the research act*. En P. CLOUGH & L. BARTON (ed.), *Articulating with difficulty: research voices in inclusive education*. London: Paul Chapman.
- COLES, J. (2001). The social model of disability: what does it mean for practice in services for people with learning difficulties. *Disability & Society*, 16 (4), 501-510.
- CORBETT, J. (1998). «Voice» in emancipatory research: imaginative listening. En P. CLOUGH & L. BARTON (ed.), *Articulating with difficulty: research voices in inclusive education*. London: Paul Chapman.
- DAY, P. R. (1991). Experiencias y expectativas de las personas con deficiencia mental en cuanto a la vida después del hospital y la residencia. *Siglo Cero*, 133, 22-37.
- DRAKE, R. F. (1998). *Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales*. En L. Barton (ed.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- EISNER, E. W. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós Educador.

- GILBERT, T. (2004). Involving people with learning disabilities in research: issues and possibilities. *Health and Social Care in the Community*, 12 (4), 298-308.
- GOODLEY, D. Y MOORE, M. (2000): Doing disability research: activist lives and the academy. *Disability & Society*, 15(6), 861-882.
- GOODLEY, D. (2000). *Self-advocacy in the lives of people with learning difficulties*. Philadelphia: Open University Press.
- (2001). Learning difficulties», the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. *Disability & Society*, 15 (6), 861-882.
- GUY, G. (1991). La atención basada en la comunidad: ¿desinstitucionalización o transinstitucionalización? *Siglo Cero*, 133, 46-51.
- JOLLIEN, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA.
- KENNEDY, C. H. Y HARING, T. G. (1995). Reducir los problemas serios de conducta en personas que viven dentro de la comunidad. *Siglo Cero*, 26, 3, 5-14.
- KIERNAN, C. (2000). La participación de personas con problemas de aprendizaje en la investigación: orígenes y cuestiones. *Siglo Cero*, 31 (5), 11-16.
- KLEIN, J. (2000). *Ayudar a las personas con discapacidad a vivir en un hogar propio*. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down.
- MCLARTY, M. M. Y GIBSON, J. W. (2000). Using video technology in emancipatory research. *European Journal of Special Education*, 15 (2), 138-148.
- MYERS, F., AGER, A., KERR, P. Y MYLES, S. (1998). Outside looking in? Studies of the community integration of people with learning disabilities. *Disability & Society*, 13, 389-413.
- NIND, M. Y HEWETT, D. (2001). *Access to communication. Developing the basics of communication with people with severe learning difficulties through intensive interaction*. London: David Fulton Publishers.
- OLIVER, M. (1992). Changing the social relations of research production? *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 101-114.
- (1997). *Emancipatory research: realistic goal or impossible dream?* En C. BARNES & G. MERCER (ed.), *Doing Disability Research*. Leeds: Disability Press.
- (1998). *¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitante*. En L. BARTON (comp.), *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- PALOMO, R. Y TAMARIT, J. (2000). Autodeterminación: analizando la elección. *Siglo Cero*, 31 (3), 21-43.
- PLANELLA, J. (2000). El rapte de l'espai simbòlic en les persones amb disminució. *Educació Social*, 16, 23-35.
- RICHARDSON, M. (2000). How we live: participatory research with six people with learning difficulties. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (6), 1.383-1.395.

- RIDDELL, S., WILKINSON, H. Y BARON, S. (1998). *From emancipatory research to focus group: people with learning difficulties and the research process*. En P. CLOUGH & L. BARTON (ed.), *Articulating with difficulty: research voices in inclusive education*. London: Paul Chapman.
- RIOUX, M. H. (1997). *When Myths masquerade as science: disability research from an equality-rights perspective*. En L. Barton & M. Oliver (eds.), *Disability studies: past, present and future*. England: The Disability Press.
- ROCK, P. J. (1998). Independence: what it means to six disabled people living in the community. *Disability, Handicap & Society*, 3 (1), 27-35.
- RODGERS, J. (2000). Intentando hacerlo bien: emprendiendo investigación con la participación de personas con dificultades de aprendizaje. *Siglo Cero*, 31 (5), 17-24.
- ROJAS, S. (2004). *Autodeterminación y calidad de vida en personas discapacitadas. Experiencia desde un hogar de grupo*. En www.tdx.cesca.es/TDX-1010105-222857.
- SANAHUJA, J. M^a. (1994). *La implantación de un sistema de comunicación alternativa en un sujeto autista*. Tesis doctoral: Bellaterra.
- SERRANO, S. (2003). *El regalo de la comunicación*. Barcelona: Anagrama.
- STEWART, J., HARRIS, J. Y SAPEY, B. (1999). Disability and dependency: origins and futures of «special needs» housing for disabled people. *Disability & Society*, 14 (1), 5-20.
- SUBIRATS, J. (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- SUSINOS, T., ROJAS, S. Y HAYA, I. (2004). *Barreras para la participación desde un enfoque biográfico-narrativo. «Dar la voz» en situaciones de máxima dificultad comunicativa*. En R. E. Valle y E. J. Díez (ed.), *Educación y diversidad: comunidades educativas*. León: Universidad de León.
- SUSINOS, T. (2004). *El estudio de las barreras para la inclusión escolar y social desde un enfoque biográfico-narrativo*. En C. BUISÁN y otros (ed.), *Educación y Diversidades: Formación, Acción e Investigación*. Barcelona: MIDE-ICE.
- (2007). «Tell me in your own words»: disabling barriers and social exclusion in young persons. *Disability & Society*, 22 (2), 117-127.
- SWAIN, J. (1995). *Constructing participatory research: in principle and in practice*. En P. CLOUGH & L. BARTON (ed.), *Articulating with difficulty: research voices in inclusive education*. London: Paul Chapman.
- THOMAS, C. (2002). Disability theory: key ideas, issues and thinkers. En C. BARNES, M. OLIVER & L. BARTON (ed.), *Disability studies today*. UK: Polity Press.
- VON TETZCHNER, S. Y MARTINSEN, H. (1993). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- WEHMEYER, M. L. (1992). Self-determination: Critical skills for outcome-oriented transition services. Steps in transition that lead to self-determination. *The Journal for vocational special needs education*, 15 (1), 3-7.
- (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: examining meanings and misinterpretations. *Journal of Association for persons with severe handicaps (JASH)*, 23 (1), 5-16.
- (2001). *Teaching self-determination to students with disabilities*. Baltimore: Paul Brookes.
- WEHMEYER, M. L. Y BOLDING, N. (2000). Autodeterminación en escenarios de vivienda y trabajo: un estudio de muestras igualadas en adultos con retraso mental. *Siglo Cero*, 31 (3), 11-20.
- WILLIAMS, V. (2000). Investigando juntos. *Siglo Cero*, 31 (5), 5-9.
- ZARB, G. (1992). On the road to Damascus: first steps towards changing the relations of disability research production. *Disability, Handicap & Society*, 7 (2), 125-138.

Páginas web

www.tdx.cesca.es/TDX-1010105-222857/ (Consulta: octubre 2005)

www.bcn.es/tjussana/aspasim/ (Consulta: 14-04-2006)

Dirección de contacto: Susana Rojas Pernia. Universidad de Cantabria. Facultad de Educación. Departamento de Educación. Avenida de Los Castros, s/n. 39005, Santander, España.
E-mail: rojass@unican.es

Criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario: revisión y propuesta¹

Guidelines for the Evaluation of Higher Education Student Support and Guidance Systems: Revision and Proposal

M^a José Vieira Aller

Universidad de León. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. Área MIDE. León, España

Resumen

Las funciones de apoyo y orientación a los estudiantes en las universidades pueden estar organizadas de manera muy diversa. Esto se ha observado en las universidades españolas, en las que unidades diferentes se responsabilizan del conjunto o parte de estas funciones. En consecuencia, para elaborar un sistema de evaluación en este ámbito es necesario centrarse en el conjunto de funciones que deben ser ofertadas y no en las unidades encargadas de desarrollarlas.

En este estudio se ha realizado un análisis de los sistemas de apoyo y orientación al estudiante en países del ámbito anglosajón (Estados Unidos y el Reino Unido), tradicionalmente caracterizados por el apoyo que ofrecen a sus estudiantes, y de las guías de evaluación y acreditación utilizadas para evaluar las instituciones y las enseñanzas. Como resultado de este análisis, se presenta una propuesta de criterios y evidencias para abordar la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante desde la perspectiva señalada anteriormente en el contexto español.

Disponer de esta información contribuiría a encontrar líneas de actuación específicas sobre el apoyo y la orientación a los estudiantes universitarios que apoyen la *Agenda de Lisboa* en lo que se refiere a la competitividad del sistema universitario europeo.

Palabras clave: sistema de orientación y apoyo al estudiante, Educación superior, Herramientas y guías de evaluación, Calidad de la Educación.

⁰¹ Este trabajo se ha realizado con la ayuda EA2005-0036 del Programa de Estudios y Análisis (convocatoria BOE 22 de noviembre de 2004) de la Dirección General de Universidades del Ministerio de Educación y Ciencia.

Abstract

Higher Education student support and guidance activities are organised in very different ways. In Spanish universities different units are in charge of all or part of these activities. As a consequence, and in order to assess the student support and guidance system at Higher Education institutions, it is necessary to focus on the overall system activities instead on the assessment of the units in charge of them.

In this study, Higher Education student support and guidance systems in two Anglo-Saxon countries (USA and the UK) as well as the criteria used for their evaluation at institutional and teaching levels have been analysed. As a result, a quality assurance framework, which includes 13 criteria and the corresponding evidence requirements, for the student support and guidance system at Spanish universities has been developed.

This information might be relevant for identifying specific measures on student support and guidance provision in line with the Lisbon Agenda as regards the international competitiveness of the European Higher Education system.

Key Words: student support and guidance system, Higher Education, assessment tools and guidelines, Quality in Education.

Introducción

En este estudio se parte de la idea de que la orientación universitaria debe ser entendida como un sistema de apoyo y orientación al estudiante, planificado y organizado institucionalmente atendiendo, tanto a las tendencias del sistema de educación superior, como a las peculiaridades de cada institución. Este sistema organizado por la universidad debe ser evaluado con el fin de mejorar el servicio que ofrece a los estudiantes y rendir cuentas a la sociedad sobre su desempeño.

En el contexto actual de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, la necesidad de establecer sistemas de apoyo y orientación en las universidades y rendir cuentas sobre su desempeño, tiene plena justificación desde diferentes perspectivas:

- *Atractivo y competitividad de las instituciones europeas de Educación Superior:* En el marco de la Agenda de Lisboa, la Comisión de las Comunidades Europeas (2005) se propone convertir a las universidades europeas en una referencia a nivel internacional. Este objetivo será muy difícil de lograr si Europa no hace un gran esfuerzo por dotar de mayor autonomía a las universidades que

les permita establecer un perfil de universidad atractivo y que responda a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad.

- *Una reforma curricular centrada en el estudiante.* Además de la transformación de los programas de estudio para adaptarlos antes de 2010 a una estructura Bachelor/Master, la reforma curricular en el proceso de Bolonia implica un proceso de enseñanza-aprendizaje más flexible y centrado en el estudiante. Por este doble motivo, los estudiantes necesitarán más información y una orientación más adecuada para elegir y tener éxito en su proyecto académico y profesional (Reichert y Tauch, 2005).
- *La evaluación de la calidad, el pilar sobre el que se asienta el Espacio Europeo de Educación Superior.* Las declaraciones de los ministros europeos responsables de la educación superior desde Bolonia en 1999 hasta Bergen en 2005 han reiterado la necesidad de que los sistemas europeos de educación superior sean comparables, compatibles, transparentes y flexibles. En la consolidación de un sistema común europeo de garantía de calidad, «son las propias instituciones las que tienen la responsabilidad principal de la garantía de la calidad de la educación superior en el ejercicio de su responsabilidad en el sistema académico dentro de un marco nacional de calidad» (Reichert y Tauch, 2005, 27).

Teniendo en cuenta esta triple perspectiva, parece necesario que las universidades establezcan un sistema de apoyo y orientación que permita a la propia institución ser atractiva para los estudiantes, al ayudarles en un nuevo marco de la educación superior en Europa caracterizado por la diversidad de perfiles de las instituciones y de las titulaciones en una nueva estructura BA/MA y con una metodología centrada en su aprendizaje. Por supuesto, la sociedad en general y los estudiantes en particular deben tener la garantía de que el sistema de apoyo que ofrezca cada institución cumple con unos requisitos mínimos de calidad.

En este contexto, las funciones que componen el sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario cuyo objetivo prioritario es facilitar al estudiante su ingreso, el desarrollo de sus capacidades en los ámbitos académico, profesional y personal e inserción en el mercado laboral, independientemente de cómo (qué modelo de intervención), dónde (qué contexto próximo: el aula, residencias de estudiantes, servicios, etc.) y por quién (profesores, tutores, otros compañeros, orientadores o profesionales) sean ofrecidas estas funciones de ayuda (Vieira y Vidal, 2006), deben ser evaluadas y utilizadas como indicadores de calidad de las instituciones de educación superior. Por tanto, en el contexto español parece necesario fijar unos criterios mínimos que las universidades deben cumplir para atender adecuadamente a sus estudiantes de acuerdo con las características de nuestro sistema de educación superior.

Objetivo del estudio

Analizar los criterios de evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante en el contexto universitario anglosajón (Estados Unidos y Reino Unido), por ser el que más ha desarrollado tanto el sistema de orientación como su evaluación, y en el contexto universitario español con el principal objetivo de realizar una propuesta de criterios de evaluación adaptada a nuestro contexto.

Metodología

Justificación de las unidades de análisis

La elección de Estados Unidos y Reino Unido está justificada por la importancia que, tradicionalmente, han otorgado sus sistemas de educación superior al desarrollo integral del estudiante. Inicialmente el modelo *Oxbridge* en Reino Unido y, posteriormente, el sistema de educación superior de EEUU., han ofrecido un conjunto de servicios y programas para ayudar a los estudiantes. En contraposición a los sistemas anglosajones, el sistema de educación superior de España al igual que otros sistemas de educación superior de origen napoleónico como el francés, se ha caracterizado tradicionalmente por encontrarse fuertemente centralizado y regulado *ex-ante*, y por fomentar la formación para el mercado laboral (Mora, 2002).

Recogida y análisis de la información

El procedimiento seguido en la recogida y análisis de la información ha sido el siguiente:

- Realización de un informe para cada país (España, Estados Unidos y Reino Unido) sobre los componentes del sistema de apoyo y orientación al estudiante, los procesos de evaluación de las instituciones de educación superior y los criterios de evaluación referidos al sistema de apoyo y orientación. Entre las fuentes de información analizadas destacan las guías utilizadas en los procesos de evaluación.

- Realización del análisis cualitativo sobre los componentes y criterios de evaluación del sistema de orientación y apoyo al estudiante y del informe comparado.
- Realización de una propuesta inicial de criterios para evaluar el sistema de apoyo y orientación adaptado al sistema universitario español basado en los resultados del análisis comparado.
- Validación de la propuesta de criterios por un grupo de expertos en orientación y evaluación de diversas universidades españolas. Se realizó una reunión de expertos a la que asistieron seis profesores del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de varias universidades españolas (Cádiz, Sevilla, Cantabria, La Coruña, Salamanca y León).
- Modificación de la propuesta inicial de criterios y elaboración de un modelo de evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario.

Resultados y discusión

En este apartado se presentan y discuten los resultados sobre los criterios de evaluación del sistema de apoyo y orientación en los tres países analizados, su comparación, y la propuesta definitiva del modelo de evaluación del sistema de apoyo y orientación en el contexto español.

Criterios de evaluación del sistema de apoyo y orientación

Los sistemas de educación superior han seguido diversos procesos de evaluación de su calidad. En algunos, la unidad principal de análisis ha sido la institución, mientras que en otros se han evaluado diversas dimensiones de forma independiente (titulaciones, investigación, servicios, etc.). Estas opciones de elección entre diferentes procesos de evaluación se mueven en un eje de menor-mayor severidad, entre la evaluación para la mejora y la acreditación. Estas opciones aparecen en este estudio al analizar tres procesos que persiguen objetivos diferentes teniendo como unidad de análisis la institución: la Auditoría Institucional en el Reino Unido, la Acreditación Institucional en Estados Unidos y la Evaluación Institucional en España.

En las instituciones de Educación Superior del Reino Unido

El 1 de octubre de 1997 se crea la Agencia para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior del Reino Unido (*Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA*; ver www.qaa.ac.uk). Desde su creación hasta diciembre de 2001, la QAA ha realizado evaluaciones institucionales y de programas en todas las instituciones de educación superior.

Desde principios de 2002 se produjeron enormes cambios en un intento de integrar procesos y reducir la carga de trabajo que varios procesos de evaluación simultáneos suponían para las instituciones. Desde 2002 se introdujeron nuevas directrices para asegurar la calidad de las instituciones mediante la Auditoría Institucional con un periodo transitorio comprendido entre 2002 y 2005. Actualmente la Auditoría Institucional es el proceso de revisión de las instituciones más desarrollado en el Reino Unido. Su objetivo es valorar de forma cíclica la confianza en los procesos de garantía de calidad de las instituciones y, a su vez, establecer procedimientos de mejora (HEFCE, 2001; DfES, 2003).

El principal instrumento utilizado en los procesos de evaluación llevados a cabo por la QAA desde el año 2000 es el Código de Práctica. Éste responde a las recomendaciones realizadas en el Informe *Dearing* y, en el caso de Escocia, el Informe *Warrick*. Está formado por diez secciones que se iniciaron en 1999 y se han ido actualizado hasta 2004 (QAA, 1999-2004), son las siguientes:

- Programas de postgrado de investigación (2004).
- Colaboración con otras instituciones (incluye enseñanza a distancia) (2004).
- Estudiantes con discapacidad (1999).
- Examen externo (2004).
- Apelaciones y quejas de los estudiantes sobre asuntos académicos (2000).
- Evaluación de los estudiantes (2000).
- Aprobación, control y revisión de programas (2000).
- Educación, información y orientación para la carrera profesional (2001).
- Prácticas en lugares de trabajo (2001).
- Captación y admisiones (2001).

Cada sección del Código se encuentra estructurada en una serie de criterios que responden a asuntos clave sobre los que las instituciones deben rendir cuentas en la Auditoría. El Código no pretende ser prescriptivo sino que se considera un documento de buenas prácticas. Su objetivo consiste en facilitar los procesos de garantía de calidad de las instituciones para que éstas lo adapten a sus propias necesidades, tradiciones, culturas y procesos de toma de decisiones.

Sobre la importancia prestada en el Código de Práctica al sistema de apoyo y orientación al estudiante, cabe destacar su consideración en la planificación estratégica de la institución y en los planes de evaluación y mejora. Específicamente, dos de sus secciones se refieren al sistema de orientación: la atención a los estudiantes con discapacidad y la educación, información y orientación para la carrera profesional. Revisemos con detalle cada una de ellas:

Estudiantes con discapacidad

Este apartado del Código es uno de los más extensos y detallados. En él se indica que las instituciones deben incluir en su política y plan estratégico los medios para que los estudiantes con discapacidad participen en todos los aspectos de la vida académica y social de la institución. Los criterios de esta sección más relacionados con la orientación y apoyo a los estudiantes discapacitados se refieren, por una parte, al acceso en igualdad de condiciones que sus compañeros no discapacitados a toda la variedad de servicios de apoyo disponibles (servicios de orientación profesional, psicológicos, de ayuda para el alojamiento, etc.) y, por otra, al apoyo adicional especializado mediante personal suficiente con las habilidades y experiencia apropiada para facilitar este apoyo.

Educación, información y orientación para la carrera profesional

En el Código se establecen una serie de pautas sobre lo que una institución de educación superior debe tener en cuenta a la hora de organizar la educación, información y orientación para la carrera profesional que ofrece a sus estudiantes. Estas pautas se estructuran en los siguientes apartados: 1) principios generales, 2) contexto institucional, 3) estudiantes, 4) relaciones externas, 5) personal y 6) control, evaluación y mejora. En general, se pide a las instituciones que tengan una política clara, documentada y accesible sobre la educación, información y orientación para la carrera profesional, que sea imparcial y que esté diseñada para preparar a sus estudiantes en una transición exitosa al mercado laboral o a la continuación de estudios.

Respecto a los procedimientos de garantía de calidad de esta sección se sugiere que esté sujeta a criterios nacionales de calidad de diversas asociaciones, como los de la *Association of Graduate Careers Advisory Services* (AGCAS) o el *Guidance Council*.

Otras secciones

Asimismo, el apoyo y la orientación que deben recibir los estudiantes se contemplan en apartados de otras secciones no dedicadas exclusivamente a la ayuda al estudiante. Principalmente, se insiste en el apoyo académico y tutorial que el estudiante

debe recibir antes, durante y después de su estancia en la institución y el acceso a buenas bibliotecas y a las tecnologías de la información y la comunicación. Otros aspectos como los servicios de bienestar (alojamiento, financiación, guarderías, etc.) y los de atención psicológica no son incluidos como criterio específico.

Se debe tener en cuenta que este Código recoge los requerimientos del gobierno y de las instituciones de tal forma que, por ejemplo, la sección del código realizada en 1999 sobre estudiantes con discapacidad es consecuencia directa de la legislación de 1995, la *Disability Discrimination Act*. Asimismo, la preocupación del gobierno por el empleo de los graduados se traduce en una mayor importancia en el Código de Práctica (y en otros informes como el informe *Harris*, DfEE, 2001). En las revisiones realizadas al Código, se recibieron peticiones de varias organizaciones para que se realizaran secciones sobre los servicios de bienestar y orientación psicológica, sin embargo, no se incluyó porque se consideró que era prescindible (Eurydice, 2000).

Es importante destacar dos aspectos fundamentales de la evaluación desarrollada por la QAA: (1) que el Código no determina que la ayuda al estudiante deba ser facilitada necesariamente por medio de servicios, sino que otros mecanismos como tutorías, coordinación con otras instituciones, etc., pueden cumplir las mismas funciones, y (2) que la QAA no considera necesario que los servicios de información y orientación sean certificados por un organismo externo. En todo caso, esta certificación por iniciativa del servicio sería contemplada como un valor añadido, un indicador más de su preocupación por la calidad en la Auditoría Institucional.

En las instituciones de Educación Superior de Estados Unidos

En Estados Unidos, las condiciones asociadas a la autorización de creación de instituciones de educación superior varían entre estados (Eaton, 2003). En la mayoría, la creación de nuevas instituciones resulta relativamente fácil de manera que se hace totalmente necesario establecer una evaluación posterior para conocer si la institución cumple unos requisitos mínimos de calidad. Con este fin se creó la Acreditación Institucional. En algunos estados la creación de una institución resulta tan sencilla que determinadas instituciones son denominadas *diploma mills*, refiriéndose a que se pueden comparar con «fábricas de expedición de títulos» (Lenn, 1992).

En consecuencia, existen seis agencias regionales responsables de la acreditación de las instituciones de educación superior en un área geográfica determinada (Ver Tabla II). Cada agencia, en cooperación con asociaciones e instituciones de educación superior, determina y revisa cada cierto tiempo sus estándares de calidad. Estas agencias deben

someterse periódicamente a un proceso externo de autorización o «reconocimiento», bien por parte del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA), una organización nacional privada encargada de la coordinación de los procesos de acreditación de las seis agencias regionales, o por parte del Departamento de Educación (Eaton, 2003).

TABLA I. Agencias regionales responsables de la acreditación institucional en EE. UU.

Agencia	Guías	Web
Middle States Association of Colleges and Schools (MSA), Commission on Higher Education	(MSA, 2002)	www.msche.org
New England Association of Schools and Colleges (NEASC), Commission on Institutions of Higher Education	(NEASC, 2005)	www.neasc.org/cihe/cihe.htm
North Central Association of Colleges and Schools (NCACS), Higher Learning Commission	(NCA, 2003)	www.ncahigherlearningcommission.org
Northwest Commission on Colleges and Universities (NWCCU)	(NWCCU, 2003)	www.nwccu.org
Southern Association of Colleges and Schools (SACS), Commission on Colleges (SACS, 2004)	www.sacscoc.org	
Western Association of Schools and Colleges (WASC), Senior College Commission	(WASC, 2001)	www.wascsenior.org

Los estándares para la Acreditación Institucional son suficientemente amplios para que cada institución establezca en su misión y plan estratégico los resultados que pretende conseguir teniendo en cuenta un marco global predefinido por la agencia acreditadora (Baker, 2002). En el proceso de acreditación se valora la eficacia de la institución para alcanzar y evaluar esos resultados.

Se ha realizado un análisis cualitativo de los criterios de evaluación referidos al sistema de apoyo y orientación al estudiante en las guías utilizadas en la Acreditación Institucional. En Estados Unidos, el sistema de apoyo y orientación se corresponde con el conjunto de los programas, servicios y actividades organizados por la *division of student affairs* o el departamento responsable de los «asuntos» de los estudiantes. Asimismo, este sistema se organiza atendiendo a la transición del estudiante desde que accede a la universidad hasta que se incorpora al mercado laboral (Cabrera, Burkum y La Nasa, 2005). Teniendo en cuenta el modelo organizativo del sistema de orientación en EE. UU., el análisis de los criterios de evaluación se ha estructurado en dos grandes apartados: (1) sobre la organización y la planificación, y (2) sobre los componentes del sistema.

Sobre la planificación y organización del sistema de apoyo y orientación

Las guías para la Acreditación Institucional incluyen estándares sobre la planificación y la organización de aspectos muy variados de la institución, entre ellos, la orientación y el

apoyo al estudiante. La agencia *Northwest* es la más completa en la especificación de la organización del sistema de orientación. Esta agencia considera necesaria la inclusión del sistema de apoyo y orientación en el plan estratégico, en el plan de evaluación y mejora, en las funciones del profesorado y en el código ético de la institución. Además incluye la necesidad de evaluar sistemáticamente las necesidades de los estudiantes en función de su diversidad y especificar los procesos que sustentan el sistema de orientación y apoyo.

Los programas y servicios de estudiantes apoyan el logro de la misión de la institución contribuyendo al desarrollo educativo de sus estudiantes de forma que existen políticas y procedimientos en los que se especifica la actuación de los programas y servicios de desarrollo del estudiante (NWCCU, 2003, pp. 51).

Por el contrario, la agencia *New England* no incluye el sistema de apoyo y orientación en la planificación estratégica de la institución. Cabe destacar que la mayoría de las agencias incluyen la necesidad de evaluar el desempeño de la *division of student affairs* de forma que se conozca su impacto en los resultados de la enseñanza y el desarrollo de los estudiantes respecto a los objetivos marcados por la institución. Asimismo, la mejora del sistema de apoyo y orientación debe estar fundamentada en el análisis de las necesidades de los estudiantes y de su diversidad:

La institución identifica regularmente las características y necesidades de sus estudiantes. Esta información se utiliza para diseñar un ambiente académico y extra-académico centrado en el aprendizaje y en el éxito del estudiante (WASC, 2001, pp. 23).

Sobre los componentes del sistema de apoyo y orientación

Entre los componentes del sistema de apoyo y orientación en las instituciones de educación superior de Estados Unidos incluidos en las guías de acreditación se pueden distinguir los siguientes: (1) aspectos relacionados con la entrada en la universidad, por ejemplo, programas de admisión, mecanismos de difusión de información, programas de registro, entre otros, (2) programas y servicios de apoyo y orientación específicos: de orientación profesional, de orientación psicológica, de orientación académica, programas de salud, programas de asesoramiento económico, jurídico, programas sobre normas de comportamiento, etc., (3) un conjunto de actividades culturales y extracurriculares: deportes y actividades recreativas, culturales, fraternidades, asociaciones de estudiantes, etc., y, por último, (4) aspectos relacionados con la atención a la diversidad: programas para minorías étnicas, estudiantes internacionales, programas religiosos, de apoyo a estudiantes discapacitados,

entre otros. A pesar de esta gran variedad, la exigencia de las agencias acreditadoras sobre las funciones vinculadas al sistema de apoyo y orientación que deben estar a disposición de los estudiantes universitarios varía enormemente entre agencias. A continuación se detalla el grado de especificidad de las agencias teniendo en cuenta los componentes anteriormente señalados, es decir, sobre la entrada en la universidad, programas y servicios de apoyo y orientación, actividades culturales y extracurriculares y atención a la diversidad.

Entrada en la universidad

La agencia que ofrece estándares más detallados sobre el acceso a la universidad es la *Middle States*. También las agencias *New England* y *Northwest* incluyen una visión completa del acceso a la universidad tanto mediante programas de admisión, como mediante programas para los estudiantes de nuevo ingreso.

Según la agencia *Middle States*, «se deben incluir procedimientos sistemáticos para identificar a los estudiantes de nuevo ingreso que no se encuentran totalmente preparados para afrontar el nivel exigido, derivarlos a los servicios de apoyo correspondientes y a la realización de cursos de nivel preuniversitario (no contabilizados como créditos para obtener el título)» (MSA, 2002, pp. 40-41).

Todas las agencias hacen alusión a la necesidad de contar con sistemas de información objetiva y actualizada sobre la institución, especialmente para ayudar a los futuros estudiantes en la toma de decisiones pero también para el resto de los estudiantes.

Información descriptiva sobre las principales características de la población de estudiantes, sobre el rendimiento académico de los estudiantes y graduados, sobre el coste de los estudios y sobre procedimientos para la convalidación de créditos. Esta información en sus diferentes formatos (catálogos de admisión, páginas Web, y otros materiales de difusión) debe ser revisada de forma que se garantice su precisión y objetividad (NEASC, 2005, pp. 25-26).

Por último, al referirse al código ético de la *division of student affairs* se insta a las instituciones a ofrecer información precisa y objetiva sobre los servicios, oferta académica y condiciones reales de los servicios de la institución.

Programas y servicios de apoyo y orientación

Se encuentran diferencias en la importancia prestada en los estándares de las seis agencias a la dimensión académica, profesional y personal/asistencial de

estos servicios. En el ámbito académico y profesional, todas las agencias recogen la orientación académica y el asesoramiento en el aprendizaje y la mayoría incluye programas específicos de orientación profesional. Por el contrario, la oferta de orientación en el ámbito psicológico aparece en las guías de la mitad de las agencias.

Los programas y servicios de carácter asistencial más frecuentes (al menos incluidos en cuatro de las seis agencias) hacen referencia a programas de salud y servicios de asesoramiento económico. En la mitad de las agencias se consideran asimismo necesarios los programas sobre alojamiento y sobre comportamiento, normas y disciplina en las residencias de estudiantes.

Por último, en guías muy específicas, como la de la agencia *Middle States* y la *Northwest*, se incluye la necesidad de disponer de guarderías, sistemas de quejas para los estudiantes, y programas educativos sobre hábitos alimenticios.

Actividades culturales y extracurriculares

En general, las agencias no son demasiado específicas, considerando necesario la realización de actividades fuera del aula con fines educativos. Mientras que la mayoría de las agencias incluyen entre sus estándares la propuesta de programas y actividades deportivas y recreativas, es menor el número de agencias que incide en la oferta de actividades culturales, conferencias o programas preventivos.

La mayoría de las agencias incluyen entre sus estándares la necesidad de realizar programas y campañas informativas para facilitar la creación de asociaciones de estudiantes y su participación en los órganos de gobierno de la institución.

Atención a la diversidad

Todas las agencias incluyen entre sus criterios la atención a la diversidad. Esto se pone de manifiesto en el interés por el análisis previo de las necesidades de los estudiantes con el fin de introducir mejoras atendiendo a las características de diferentes colectivos de estudiantes. La agencia *Middle States*, la más completa en cuanto al sistema de orientación y apoyo al estudiante, incluye la atención a estudiantes internacionales, estudiantes a distancia o en campus secundarios, apoyo a estudiantes con discapacidad y a estudiantes mayores de 25 años. Otras agencias incluyen programas para estudiantes de minorías étnicas, estudiantes que no viven en el campus, o programas para atender a la diversidad de creencias religiosas. Los programas de atención a la diversidad que mayor atención reciben en las guías de acreditación se refieren a los estudiantes a distancia y a los estudiantes discapacitados.

En la Universidad Española

La Evaluación Institucional desarrollada en las universidades españolas se puede dividir en dos momentos:

- La evaluación realizada por el Consejo de Coordinación Universitaria (CCU) con el I Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU, 1995-2000) al que siguió el II Plan de la Calidad de las Universidades.
- A finales de 2001, al aprobarse la Ley Orgánica de Universidades (LOU), la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), junto con las agencias autonómicas, pone en marcha diversos programas, entre ellos, la Evaluación Institucional.

En este apartado se realiza una revisión, en primer lugar de los criterios relacionados con el sistema de apoyo y orientación en la evaluación realizada por el Consejo de Coordinación Universitaria y, posteriormente, los criterios incluidos en la Guía de Evaluación Institucional de la ANECA.

El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades

La Evaluación Institucional desarrollada por el Consejo de Coordinación Universitaria plantea la evaluación de la universidad mediante la evaluación de titulaciones, de departamentos y de servicios vinculados a las titulaciones objeto de evaluación. Para ello, el CCU facilitó los instrumentos para la recogida de datos y las guías para los comités de evaluación. Entre las diferentes guías de evaluación utilizadas en este período, se ha analizado la *Guía de Evaluación* del I PNECU (CU, 1999). En esta guía no se introdujeron cambios especialmente significativos respecto a las guías anteriores. Con posterioridad, al finalizar el I PNECU y al inicio del II PCU, se realizaron guías independientes para las titulaciones, los departamentos y los servicios.

Los apartados específicos sobre la orientación y la ayuda que recibe el estudiante en la guía de evaluación de la enseñanza son (a) la atención tutorial (incluida en el apartado sobre el desarrollo de la enseñanza) y (b) diversos aspectos recogidos en el apartado sobre el alumnado.

Sobre la atención tutorial, los apartados específicos se refieren a la normativa y a la práctica habitual de la atención tutorial. Se incluyen en estos apartados criterios sobre el análisis de las funciones del profesorado en el ejercicio de la atención tutorial, la información sobre horarios y el número de horas dedicadas a la tutoría, la valoración del nivel de cumplimiento y de la existencia de «cultura» de atención

individualizada a los estudiantes, la descripción de experiencias singulares y la reflexión sobre su utilidad, eficacia y dificultades para llevarla a cabo.

Sobre el alumnado, los criterios más relacionados con el sistema de apoyo y orientación al estudiante son la valoración sobre la información y orientación que reciben los estudiantes sobre otros servicios de atención y ayuda, sobre actividades de apoyo académico y sobre mecanismos para expresarse con libertad. También se incluyen otros criterios relacionados con el sistema de apoyo y orientación como son la participación del alumnado y su relación con el profesorado. En el apartado sobre instalaciones y recursos se trata la valoración de las instalaciones y recursos didácticos, de dotaciones complementarias (culturales, residencias, deportivas, etc.), entre otros. En el apartado sobre relaciones externas, se valora las relaciones con otras universidades españolas y extranjeras, la participación de los estudiantes en programas europeos (p.ej. Erasmus), nacionales e internacionales y la inserción profesional de los graduados.

Si se realiza una clasificación de estas funciones según los ámbitos utilizados en la mayoría de las investigaciones sobre tipología de servicios de orientación, es decir, académico, profesional, y personal/asistencial, se observa que las funciones recogidas en la *Guía* (CU, 1999) se centran fundamentalmente en el académico (información, orientación y atención tutorial, participación del alumnado, programas de intercambio, infraestructura para el trabajo y el estudio, etc.), seguido del ámbito profesional (seguimiento de la inserción profesional y prácticas externas) y por último del personal/asistencial (instalaciones deportivas, culturales, comedores y residencias). Como se puede observar en este último ámbito, la atención se centra en la parte asistencial y de recursos, en cambio, no se considera la evaluación de otras funciones de carácter personal como son la atención psicológica, emocional, el asesoramiento en temas jurídicos, económicos, etc.

El Programa de Evaluación Institucional de la ANECA

El Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la ANECA en la anualidad 2004-05 utiliza como herramientas para la autoevaluación una Guía de autoevaluación (ANECA, 2004-05) que incluye seis criterios.

Los criterios más específicos sobre el apoyo y la orientación que recibe el estudiante en el Programa de Evaluación Institucional son atención al estudiante y formación integral (incluido en el apartado sobre el proceso formativo). Sobre éste destacan subcriterios relacionados con los procesos de captación de estudiantes, los programas de acogida y apoyo al aprendizaje que favorezcan la adaptación de los estudiantes y faciliten su aprendizaje, la existencia de programas de orientación profesional,

la existencia de programas de acción tutorial y las actividades de formación integral dirigidas al estudiante. También en el subcriterio *proceso de enseñanza-aprendizaje* se analiza el grado de utilización de las tutorías curriculares y la movilidad nacional e internacional de los estudiantes.

Además podemos encontrar otros subcriterios donde se hace referencia al sistema de orientación, por ejemplo:

- En el criterio *programa formativo*, se valora la existencia de una guía o documento similar en la que conste la información relativa a los elementos básicos del conjunto de materias o asignaturas y la existencia de mecanismos que garanticen una información adecuada y coherente para el estudiante.
- En el criterio sobre la *organización de la enseñanza* se analiza la comunicación, accesibilidad y difusión del programa formativo (los objetivos, los perfiles de egreso, el perfil de ingreso idóneo para el adecuado desarrollo del programa formativo y los programas de materias y asignaturas, etc).
- En el criterio *resultados*, se valora la satisfacción del estudiante con el programa formativo, la satisfacción del egresado, de los empleadores y demás grupos de interés con los conocimientos y capacidades del egresado y la existencia de actividades que vinculen el programa formativo con la sociedad.

Al igual que ocurría con la guía del PNECU, los criterios relacionados con el sistema de apoyo y orientación se centran fundamentalmente en el ámbito académico (programas de acogida y apoyo al aprendizaje, acción tutorial, formación integral, espacios de trabajo, bibliotecas, etc.) y el profesional (programas de orientación profesional, la satisfacción del egresado, de los empleadores y demás grupos de interés con los conocimientos y capacidades del egresado, etc.) y, por último, el personal/asistencial (instalaciones deportivas, culturales, comedores y residencias). No aparecen criterios relacionados con recursos para el asesoramiento legal, económico o la atención psicológica. En cambio, a diferencia de la guía del PNECU, la Guía del Programa de Evaluación Institucional de la ANECA da más importancia a la relación entre programa formativo y perfil de ingreso y egreso de los estudiantes, dando a conocer al alumnado esta información de forma objetiva y adecuada.

En general, se puede decir que las Agencias Autonómicas, con la excepción de la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*, no han desarrollado un sistema de evaluación de sus enseñanzas e instituciones propio que permita aportar nuevos criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación de las universidades.

Importancia del sistema de apoyo y orientación en la evaluación de las instituciones

El análisis comparado de los criterios de evaluación del sistema de apoyo y orientación permite concluir que existen importantes diferencias entre los países analizados. En este análisis se han considerado dos bloques que se corresponden con los criterios encontrados, principalmente, en las guías para la Acreditación Institucional en Estados Unidos. El primer bloque hace referencia a la dimensión institucional del sistema de apoyo y orientación y, el segundo, a sus componentes (ver Tabla II).

TABLA II. Comparación de los criterios de evaluación sobre el sistema de orientación

Criterios sobre el sistema de apoyo y orientación al estudiante		EEUU	REINO UNIDO	ESPAÑA		
INSTITUCIÓN	Planificación institucional	Plan estratégico	X	X		
		Plan de evaluación y mejora	X	X		
		Organización	X		X	
		Evaluación de las necesidades de los estudiantes	X	X	X	
		Evaluación de la diversidad de los estudiantes	X	X		
		Evaluación del rendimiento de los estudiantes	X	X	X	
		Participación del profesorado (tutoría)	X	X	X	
SISTEMA DE APOYO ORIENTACIONAL ESTUDIANTE	Acceso	Programas de admisión/nuevo ingreso	X	X		
		Información objetiva sobre titulación/institución	X	X	X	
	Atención a la diversidad	Estudiantes internacionales	X	X		
		Estudiantes discapacitados	X	X	X	
		Estudiantes adultos	X	X		
	Orientación académica, profesional y personal	Asesoramiento académico	X	X	X	
		Asistencia en el aprendizaje/mejora del rendimiento	X	X		
		Orientación profesional	X	X	X	
			Orientación psicológica	X	X	
			Sistema de quejas	X	X	
	Derechos y deberes de los estudiantes	Información sobre los criterios de evaluación	X	X	X	
		Programas sobre comportamiento y disciplina	X			
		Asociaciones de estudiantes	X		X	
	Apoyo asistencial	Asesoramiento económico	X			
		Programas educativos en residencias	X			
		Centros/programas de salud	X			
		Asesoramiento legal	X			
	Programa extracurricular	Actividades académicas extra-curriculares	X			
		Actividades culturales	X		X	
		Actividades deportivas	X		X	

Según este análisis comparado, las principales conclusiones sobre la importancia otorgada en los diferentes países a la evaluación de la orientación y el apoyo a los

estudiantes en función de los criterios recogidos en las guías de los procesos de evaluación de las instituciones de educación superior son:

- Estados Unidos es el país que mayor atención presta al sistema de apoyo y orientación, tanto en su dimensión institucional como en los componentes que lo integran aunque algunas agencias no incluyen aspectos relacionados con la atención a la diversidad, el sistema de quejas, la orientación psicológica y las actividades culturales (cine, teatro, etc.).
- En segundo lugar, el Reino Unido enfatiza la atención a la diversidad -especialmente de estudiantes discapacitados-, la orientación académica y profesional y los derechos de los estudiantes a realizar quejas y a disponer de información objetiva.
- España destaca por no considerar la orientación y la ayuda al estudiante como un sistema planificado institucionalmente que debe ser evaluado de forma sistemática. De los países analizados, es el que menos importancia otorga al sistema de apoyo y orientación al estudiante en su conjunto.

Podemos concluir que se observan diferencias entre la tradición anglosajona de educación superior (EE. UU. y Reino Unido) y la napoleónica (España). En la tradición anglosajona, la orientación es considerada como un sistema, un conjunto de funciones que debe ser organizado institucionalmente. Además se observa una atención al estudiante desde que ingresa en la universidad hasta que accede al mercado laboral. En cuanto a la atención personal, emocional o psicológica, no podemos hablar de una tradición anglosajona más consolidada, como era esperable, sino que especialmente en el Reino Unido la atención prioritaria se dirige al ámbito académico y al profesional.

Por último, aunque los tres países incluyen la participación del profesorado en la orientación de los estudiantes mediante tutorías, el grado de especificación de qué se entiende por tutorías es muy variado. Mientras que en España el apartado sobre tutorías se refiere principalmente a las tutorías que cada profesor tiene asignadas en sus asignaturas, en el resto de los países la definición de la atención tutorial es más ambigua.

Propuesta

Características generales del modelo de evaluación

La propuesta para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante en las universidades españolas está basada tanto en las características del contexto universitario español como en los resultados del análisis de los criterios de evaluación de este sistema en Estados Unidos, Reino Unido y España.

Por tanto, la propuesta realizada se deriva de los criterios de evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante compartidos por países con amplia tradición en la orientación y atención a sus estudiantes (Estados Unidos y Reino Unido) y de la opinión de expertos en orientación y evaluación en la universidad española sobre la aplicación de estos criterios en nuestro contexto. Entre los criterios propuestos se ha tenido en cuenta la necesidad de ayudar al estudiante desde su ingreso en la universidad hasta su inserción en el mercado laboral y la situación organizativa de la orientación en las universidades españolas que requiere una mayor planificación institucional y presencia en los centros. Se considera que esta herramienta facilita el proceso de evaluación orientada a la mejora de las universidades de la oferta de servicios, programas y actividades encaminadas a ayudar y a orientar a sus estudiantes.

Características generales del modelo de evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante en las universidades españolas:

- El sistema de apoyo y orientación al estudiante es, en sí mismo, un proceso de soporte de un proceso básico que es el proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación integral del estudiante.
- El sistema de apoyo y orientación debe atender a las necesidades del estudiante desde su ingreso en la institución hasta su inserción en el mercado laboral.
- Las universidades realizan acciones relacionadas con el sistema de apoyo y orientación al estudiante. Estas acciones son desarrolladas de formas muy diversas en las universidades españolas (servicios, programas, actividades aisladas, etc.) y contando con recursos humanos variados (Personal de Administración y Servicios, profesorado, otros estudiantes, etc.). Debido a la heterogeneidad organizativa de las funciones relacionadas con este sistema, los criterios propuestos no incluyen indicaciones ni valoraciones sobre cómo deben organizar las universidades o centros estas funciones, sino que hacen referencia al conjunto de aspectos que debe tener en cuenta una institución (universidad, centro, titulación) al organizar el apoyo y la orientación que reciben sus estudiantes. En resumen, los criterios se refieren al qué y no dan indicaciones sobre el cómo.
- En este sentido, los criterios son aplicables a unidades desde las que se organice el apoyo y la orientación al estudiante universitario. Estas unidades pueden ser tanto el nivel más amplio de organización que es la propia universidad, como los centros o las titulaciones.

Descripción del modelo

Se proponen trece criterios para la evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario. Estos criterios se aglutinan en un modelo explicativo y se concretan con una definición amplia de su significado, su alcance (inicio y término) y una propuesta de evidencias que permitan confirmar el cumplimiento del criterio ².

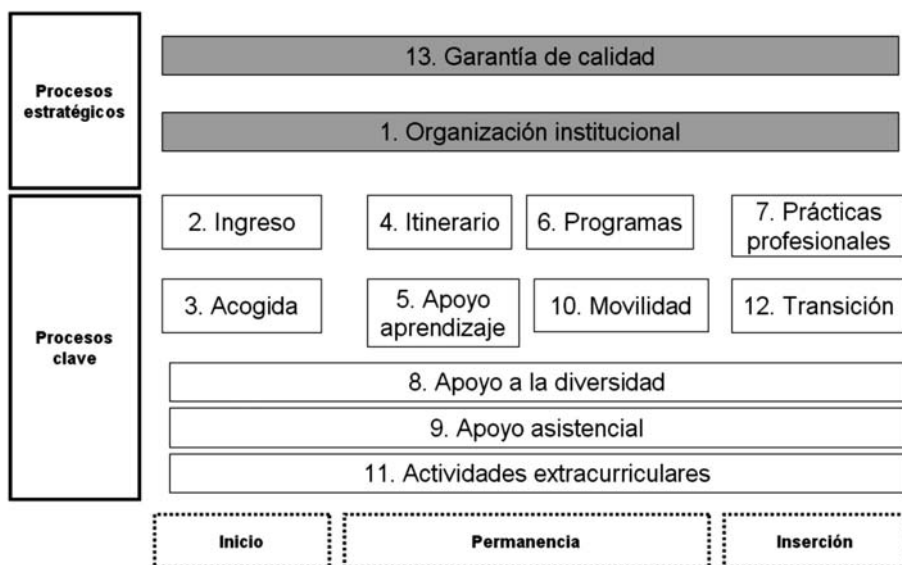
Los trece criterios de evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante universitario hacen referencia exclusivamente al conjunto de aspectos que debe tener en cuenta una institución al organizar el apoyo y la orientación que reciben sus estudiantes y, por tanto, no incluyen indicaciones sobre cómo tienen que organizar las universidades o centros estas funciones (véase Ilustración I).

Por este motivo, los criterios desarrollan la evaluación de las acciones estratégicas y las acciones clave del sistema de apoyo y orientación, y no especifican cómo debe ser la gestión de las actuaciones que permiten desarrollar estos procesos. Es decir, no se hace referencia a la organización y gestión de recursos materiales, humanos y económicos necesarios para el adecuado funcionamiento del sistema de apoyo y orientación al estudiante. Como se ha indicado previamente, el motivo por el cual no se ha detallado la gestión de las actuaciones que permiten desarrollar las actuaciones estratégicas y clave es la heterogeneidad organizativa de las funciones relacionadas con este sistema entre universidades, y entre centros en la misma universidad.

Los criterios se organizan en una secuencia temporal en función del momento en el que se encuentre el estudiante: inicio de los estudios universitarios, permanencia en ellos y, por último, inserción en el mercado laboral.

⁽²⁾ Debido a los límites en la extensión de este artículo, no se incluyen las evidencias de los criterios. Para más información consultar el informe de este estudio titulado *Instrumentos para la evaluación del sistema de orientación en las universidades españolas* en www.centrorecursos.com/mec/ayudas, convocatoria 2005.

ILUSTRACIÓN I. Modelo explicativo de los criterios de evaluación del sistema de apoyo y orientación



Descripción de los criterios

PE³	1
Criterio	La institución organiza de forma coordinada las actuaciones relacionadas con el apoyo y la orientación al estudiante
Descripción	En este criterio se analiza la existencia de mecanismos de relación y coordinación entre las distintas actuaciones de apoyo y orientación al estudiante. Estos mecanismos deben incluirse dentro de la planificación del apoyo y la orientación al estudiante, teniendo en cuenta los objetivos institucionales.
Alcance	Desde la creación de una Universidad, Centro o puesta en marcha de una titulación.

PC⁴	2
Criterio	La institución orienta al estudiante sobre el perfil de ingreso, los criterios de admisión y los procesos administrativos correspondientes
Descripción	Este criterio valora las acciones de apoyo y orientación a los futuros estudiantes universitarios sobre la relación de competencias necesarias para su ingreso en un programa formativo, los procesos de admisión y los requisitos administrativos que debe seguir.
Alcance	Desde antes de empezar los estudios universitarios hasta la matrícula.

³⁾ Proceso Estratégico

⁴⁾ Proceso Clave

PC	3
Criterio	La institución ofrece actuaciones de atención y acogida a los estudiantes de nuevo ingreso
Descripción	Este criterio analiza si la institución cuenta con actuaciones de acogida al estudiante donde se le oriente sobre el funcionamiento y la organización de todo lo relacionado con la institución, el itinerario académico, la utilidad del carné de estudiante (consulta de actas, correo electrónico, acceso y reserva de servicios, etc.), la participación en asociaciones de estudiantes y en la vida política de la institución, el programa formativo, el apoyo al aprendizaje, la movilidad, el apoyo a la diversidad, las actividades no curriculares, el apoyo asistencial, los recursos materiales y espacios, las medidas de seguridad e higiene, y otros aspectos de interés.
Alcance	Desde la matrícula hasta el final del primer año.

PC	4
Criterio	La institución orienta a los estudiantes sobre la organización de su itinerario curricular y su progreso académico
Descripción	Este criterio valora la existencia de actuaciones que orientan a los estudiantes sobre el programa formativo y sobre las distintas alternativas de contenido curricular que pueden ampliar y completar su formación. También analiza la existencia de actuaciones que orienten al estudiante sobre su progreso académico.
Alcance	Desde la matrícula hasta la graduación.

PC	5
Criterio	La institución realiza actuaciones de orientación académica y apoyo al aprendizaje
Descripción	Este criterio valora las actuaciones de orientación académica y de apoyo al aprendizaje y la información que éste recibe sobre las técnicas y recursos más adecuados para adquirir las competencias y habilidades necesarias en el desarrollo de su aprendizaje.
Alcance	Desde la matrícula hasta la graduación.

PC	6
Criterio	La institución ofrece información sobre los programas de las asignaturas
Descripción	Este criterio valora la información que recibe el estudiante sobre el tipo de asignatura, los créditos a cursar y la información académica relativa a la misma.
Alcance	Desde la matrícula hasta la graduación.

PC	7
Criterio	La institución orienta al estudiante sobre la realización de prácticas profesionales en empresas o instituciones
Descripción	Este criterio valora la existencia de los mecanismos necesarios para orientar a los estudiantes sobre las prácticas profesionales en empresas e instituciones que el estudiante puede realizar, criterios que para su selección, planificación, desarrollo y evaluación.
Alcance	Desde la oferta de prácticas profesionales hasta la evaluación de esta actividad.

PC	8
Criterio	La institución desarrolla actuaciones para atender a las necesidades específicas de los estudiantes
Descripción	Este criterio valora las actuaciones para la atención a la diversidad que atiendan específicamente a ciertos colectivos de estudiantes con necesidades específicas (destacan los estudiantes discapacitados, extranjeros, que compatibilizan estudios y trabajo, que cuidan de personas que dependen de ellos, y otras situaciones personales).
Alcance	Desde la matriculación hasta la graduación.

PC	9
Criterio	La institución ofrece apoyo asistencial al estudiante
Descripción	Este criterio valora las actuaciones de apoyo asistencial al estudiante sobre aspectos económicos, legales y normativos, programa de becas y ayudas, de salud, alojamiento, desplazamiento, manutención, etc.
Alcance	Desde la matriculación hasta la graduación.

PC	10
Criterio	La institución orienta a los estudiantes sobre los programas de movilidad
Descripción	Este criterio valora las actuaciones relacionadas con el desarrollo de programas de movilidad nacional e internacional, su congruencia con los objetivos del programa formativo y su reconocimiento curricular.
Alcance	Desde la oferta de los programas de movilidad hasta la evaluación.

PC	11
Criterio	La institución orienta al estudiante sobre las actividades extracurriculares que ofrece
Descripción	Este criterio valora la información que reciben los estudiantes por parte de la institución sobre la posibilidad de participar en actividades extracurriculares.
Alcance	Desde la matriculación hasta la graduación.

PC	12
Criterio	La institución desarrolla actuaciones para orientar al estudiante en su transición a la vida laboral
Descripción	Este criterio valora las actuaciones realizadas por la institución para preparar, orientar y facilitar al estudiante su transición al mercado laboral.
Alcance	Dos últimos cursos de permanencia en la universidad.

PC	13
Criterio	La institución informa al estudiante sobre la posibilidad de participar en los sistemas de garantía de calidad
Descripción	Este criterio valora la información y orientación que recibe el estudiante sobre su posibilidad de participar en los sistemas de garantía de calidad de la institución. Esta participación se puede concretar en los sistemas de evaluación y mejora de titulaciones, de la calidad de los servicios, y de la actuación docente del profesorado.
Alcance	Desde la matriculación hasta la graduación.

Conclusiones y prospectiva

Los criterios que componen el modelo de evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante en las instituciones de educación superior deben ser lo suficientemente flexibles para que sean aplicables a diferentes unidades desde las que se organice el apoyo y la orientación al estudiante universitario. Estas unidades pueden ser tanto el nivel más amplio de organización que es la propia universidad, como los centros o las titulaciones. Existe un elevado grado de consenso en que los criterios de evaluación del

sistema de orientación y apoyo al estudiante deben hacer referencia, fundamentalmente, al proceso de aprendizaje del estudiante desde la matriculación hasta la graduación, a la toma de decisiones en la definición de su proyecto personal, académico y profesional y a la inserción en el mercado laboral teniendo en cuenta, en los tres casos, la atención a las necesidades individuales. En el contexto universitario español, como ya ocurre en países del ámbito anglosajón como Estados Unidos y Reino Unido, se hace necesario que los procesos de evaluación incluyan la orientación y la ayuda al estudiante como un sistema planificado institucionalmente que debe ser evaluado de forma sistemática.

En nuestro contexto, el modelo presentado en este estudio, al margen de que pueda ser adoptado por organismos externos responsables de la evaluación de las instituciones de educación superior, puede servir de elemento para la autoevaluación de las universidades en materia de apoyo y orientación al estudiante. Los criterios definidos en este modelo pueden servir de punto de partida para la reflexión sobre los objetivos que cada universidad plantee en su planificación estratégica acorde con su visión sobre la que la universidad pretende ofrecer a sus estudiantes.

Por otra parte, el proceso de Bolonia se está construyendo en base a los principios de transparencia, movilidad, «empleabilidad» y competitividad. De acuerdo con estos principios, la definición de criterios que permitan garantizar la calidad de las instituciones de educación superior en la oferta de un sistema de orientación y apoyo al estudiante atractivo y eficiente es fundamental. Mientras que la garantía de esta oferta está muy cuidada en universidades del ámbito anglosajón, especialmente de Estados Unidos, no ocurre lo mismo en las universidades europeas en general. Si las universidades europeas pretenden ser atractivas para los estudiantes del resto del mundo, deben ofrecerles apoyo y ayuda en su vida académica y profesional, y en el resto de gestiones de índole asistencial que faciliten su vida en la universidad en su conjunto.

En este sentido, entre las tareas pendientes en esta línea de investigación parece interesante profundizar en el diseño de un modelo europeo de evaluación del sistema de apoyo y orientación al estudiante en las instituciones de educación superior. Además, en la situación actual de reforma de la educación superior, otros aspectos concretos en la planificación y organización del apoyo y la orientación al estudiante que se deberían abordar son cómo facilitar la «empleabilidad» en un mercado laboral internacional, cómo construir espacios de aprendizaje en el ámbito curricular y extra-curricular que favorezcan el desarrollo de competencias genéricas y, por último, cómo facilitar a los ciudadanos el acceso a la universidad como fuente de aprendizaje a lo largo de la vida. Estos son algunos de los retos que sería conveniente abordar en la universidad española.

Referencias bibliográficas

- ANECA (2004-05). *Programa de Evaluación Institucional. Guía de Autoevaluación*. Madrid: ANECA.
- BAKER R. L. (2002). Evaluating quality and effectiveness: regional accreditation principles and practices. *The Journal of Academic Librarianship*, 28(1), 3-7.
- CABRERA, A. F., BURKUM, K. R. & LA NASA, S. M. (2005). *Pathways to a four year degree: Determinants of transfer and degree completion*. In A. SEIDMAN (Ed.). *College Student Retention: A Formula for Student Success* (pp. 155-209). ACE/Praeger series on Higher Education.
- CAS (2003). *The book of professional standards for higher education*. Washington, D. C.: Council for the Advancement of Standards in Higher Education.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas: CCE.
- CU (1999). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación*. Madrid: Consejo de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- DfEE (2001). *Developing Modern Higher Education Careers Services*. Nottingham: Department for Education and Employment.
- DfES (2003). *The future of Higher Education*. London: Department for Education and Skills.
- EATON, J. S. (2003). Accreditation and recognition in the United States. Ponencia presentada en el OECD/Norway Forum on Trade in Educational Services: Managing the internationalisation of post-secondary education, Trondheim, Norway, 3-4 noviembre.
- EURYDICE (2000). *Two decades of reform of Higher Education in Europe: 1980 onwards*. Brussels: EURYDICE European Unit.
- HEFCE (2001). *Higher Education in the United Kingdom*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- LENN, M. P. (1992). *The US accreditation system*. En A. CRAFT (Ed.), *Quality Assurance in Higher Education. Proceedings of an International Conference* (pp. 161-165). London: The Falmer Press.
- MORA, J. G. (2002). *Evaluación y acreditación de los estudios universitarios españoles en el contexto europeo*. En F. MICHAVILA Y S. ZAMORANO (Eds.), *Acreditación de las enseñanzas universitarias: un futuro de cambio*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Dirección General de Universidades.

- MSA (2002). *Characteristics of Excellence in Higher Education: Eligibility Requirements and Standards for Accreditation*. Philadelphia, PA: Middle States Commission on Higher Education.
- NCA (2003). *Handbook for accreditation*. Chicago, IL: North Central Association of Colleges and Schools, Higher Learning Commission.
- NEASC (2005). *Standards for Accreditation*. Bedford, MA: New England Association of Schools and Colleges, Commission on Institutions of Higher Education.
- NWCCU (2003). *Accreditation Handbook*. Redmond, WA: Northwest Commission on Colleges and Universities.
- QAA (1999-2004). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education*. Gloucester: Quality Assurance Agency.
- REICHERT, S. Y TAUCH, C. (2005). *Trends IV European Universities. Implementing Bologna*. Brussels: European University Association.
- SACS (2004). *Principles of Accreditation: Foundation for Quality Enhancement*. Decatur, GE: Southern Association of Colleges and Schools, Commission on Colleges.
- VIEIRA, M. J. Y VIDAL, J. (2006). Tendencias para la Educación Superior Europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97.
- WASC (2001). *2001 Handbook of Accreditation*. Oakland, CA: Western Association of Schools and Colleges.

Dirección de contacto: M.^a José Vieira Aller. Universidad de León. Departamento de Filosofía y Ciencias de la Educación. Área MIDE. Campus Vegazana, s/n. 24071, León, España. E-mail: maria.vieira@unileon.es



Ensayos e informes

El tratamiento de la comunicación oral y escrita en los currículos franceses de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)

The Treatment of Oral and Written Communication in French Curricula as regards the Teaching of Spanish as a Foreign Language

Vanessa Anaya y Miquel Llobera

Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, España

Resumen

La enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante, ELE) en Francia ha estado marcada por una tradición, el comentario de textos literarios, heredera de la primera mitad del siglo XX y que se ha reforzado en su especificidad en oposición a la metodología audiovisual de los años sesenta y setenta. En esos años, la irrupción de la metodología audiovisual provocó una separación muy fuerte entre las didácticas de las diferentes lenguas en Francia. Mientras que en inglés se adoptó la metodología audiovisual porque sus planteamientos estaban en consonancia con lo que representaba ese idioma en ese momento, esto es, una lengua de comunicación internacional, los especialistas del español se decantaron por la lengua de la cultura. A comienzos del siglo XXI, sin embargo, el español constituye una de las principales lenguas de comunicación internacional, por lo que el objetivo principal de la enseñanza de la lengua extranjera debe residir en proporcionar a los alumnos las herramientas adecuadas para que puedan comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos y situaciones. Los grupos con capacidad de control se han apresurado por incorporar, en los currículos de secundaria, los nuevos planteamientos de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el *Marco común de referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación* (Consejo de Europa, 2002). Ahora bien, a pesar de que en los currículos se utiliza de manera recurrente el término *comu-*

nicación, hemos podido comprobar que sus planteamientos distan bastante de capacitar a los alumnos para que puedan comunicarse de manera efectiva en su vida cotidiana.

Palabras clave: competencia comunicativa, comunicación, contenidos culturales, contexto comunicativo, currículo, ELE, estrategias, funciones comunicativas, interacción, situación de comunicación.

Abstract

The teaching of Spanish as a foreign language in France has been marked by a tradition: the analysis of literary texts, which was adopted from the first half of the 20th century, and reinforced as regards its specificity in opposition to the Audiolingual Method developed in the 1960's and 1970's. In those years, the irruption of Audiolingualism caused a significant differentiation in the teaching of the different languages in France. While in the case of English the Audiolingual Method was adopted since its approaches were close to what represented that language in that moment, i.e., an international communication language, the specialists of Spanish showed preference for the language of culture. At the beginning of the 21st century, however, Spanish represents one of the most important international communication languages, so the main objective of its teaching should be to provide students with the appropriate tools so that they can communicate effectively in different contexts and situations. Power groups hastened to include in Secondary schools curricula the new trends on foreign languages teaching proposed by the *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (Council of Europe, 2001). However, in spite of the fact that *communication* is a recurrent word in the curricula, it seems that its approaches are far from enabling students to communicate effectively in their daily life.

Key Words: communicative competence, communication, cultural contents, communicative context, curriculum, Spanish as a Foreign Language, strategies, communicative functions, interaction, communicative situation.

Presentación y justificación

La realidad de este nuevo siglo ha provocado que la tradición francesa de basar la enseñanza del ELE única y exclusivamente en el comentario de textos literarios sea cada vez menos defendible. Y no sólo porque los alumnos que asisten actualmente a las clases de español no son tan receptivos a los textos literarios como los de la década de los sesenta (Puren, 2001), sino porque, principalmente, el español se

ha convertido en una lengua de comunicación internacional. Esto significa que hay que proporcionar a los alumnos las herramientas adecuadas para que puedan comunicarse de manera efectiva en contextos socialmente significantes. Sin embargo, a pesar de que los nuevos currículos de secundaria insisten en que la finalidad principal de la enseñanza del español es que los alumnos utilicen esa lengua como vehículo de comunicación, los planteamientos que proponen distan bastante de capacitar a los estudiantes para desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de un país hispanohablante.

En este artículo presentaremos las directrices de enseñanza del ELE de uno de aquellos currículos, el de la *classe de seconde* -que equivale al primer curso del nivel que en la nomenclatura internacional se denomina Enseñanza secundaria superior-, y ofreceremos distintas reflexiones que permitan a los encargados de su elaboración adecuarlo a los planteamientos de enseñanza de lenguas extranjeras que propone el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002).

El presente artículo se dividirá en varios apartados. En el primero de ellos llevaremos a cabo una revisión del estado de la cuestión, donde nos interesaremos por la filosofía de enseñanza de lenguas extranjeras que orienta, en el momento actual, la planificación de los componentes curriculares, es decir, los objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje, la metodología y la evaluación. En el segundo apartado procederemos al análisis de las directrices de enseñanza del ELE del currículo de la *classe de seconde*, con el fin de conocer en qué medida se adecuan a los planteamientos actuales de enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto europeo. Finalmente, en el apartado dedicado a las conclusiones, hablaremos de algunos de los aspectos más relevantes que deberá incorporar cualquier currículo de lengua extranjera cuyo principal objetivo sea capacitar a los alumnos para que usen la lengua como vehículo de comunicación.

Los planteamientos actuales de enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto europeo

Seguidamente presentamos algunas de las directrices que habrán de guiar la planificación de los distintos componentes del currículo:

Objetivos generales

La enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto europeo persigue, fundamentalmente, que los alumnos alcancen una competencia comunicativa (Hymes, 1972; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983 y Llobera, 1995) en la lengua meta que les permita desenvolverse en los intercambios de la vida diaria de un país extranjero. Desarrollar una competencia comunicativa en la lengua objeto de estudio implica, sin embargo, mucho más que conocer el código lingüístico. Un hablante, para comunicarse de modo efectivo en diferentes contextos y situaciones, deberá conocer, en primer lugar, las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Se trata de un conjunto de conocimientos y destrezas que comprenden, por ejemplo, las normas de cortesía, o las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales. En segundo lugar, tendrá que poseer conocimientos acerca de cómo se organizan, se estructuran y se ordenan los mensajes, y cómo se utilizan para realizar funciones comunicativas. En tercer y último lugar, un hablante competente deberá conocer un conjunto de estrategias que le permitan avanzar en el aprendizaje de la lengua objeto de estudio.

El aprendizaje de un idioma extranjero también debe permitir a los alumnos alcanzar una comprensión más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos. Tradicionalmente el concepto cultura se ha referido a toda práctica «legitimada», etiquetada socialmente como producto «cultural» -muy especialmente, literatura. Sin embargo, reivindicar la capacidad del alumno de participar en distintas situaciones de comunicación implica un nuevo enfoque de «lo cultural» (Miquel y Sans, 1992). Y es que los nativos de cualquier cultura poseen un conocimiento operativo que les permite participar adecuadamente en todas las posibles situaciones de comunicación. Nos referimos, por ejemplo, a las convenciones sociales respecto a ofrecer y recibir hospitalidad, entre las que destacan la puntualidad, los regalos, la duración de la estancia, la despedida, etc. (Consejo de Europa, 2002). A juicio de Miquel y Sans (1992), la mayoría de los esfuerzos didácticos deben concentrarse en el conocimiento de estos aspectos, única posibilidad de que el alumno pueda captar muchos de los matices que cualquier miembro de la comunidad cultural es capaz de descodificar. Y es que es sólo a partir de este conocimiento que el estudiante podrá leer un poema surrealista o una novela picaresca, esto es, acceder a la cultura como producto «cultural».

Por último, ninguna institución de enseñanza puede proporcionar a los alumnos todo el conocimiento que necesitarán en el futuro, por lo que es necesario que las personas salgan equipadas con las habilidades que les permitirán continuar aprendiendo por sí mismas (Holec, 1980).

Objetivos específicos

En este apartado efectuaremos una especificación de objetivos en relación con las cuatro destrezas, es decir, comprensiones auditiva y de lectura, y expresiones oral y escrita. Nos basamos en las directrices que ofrecen tanto el *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2002) como el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006):

En lo referente a la comprensión auditiva, se persigue que los alumnos comprendan cada vez mejor aquello que oyen en situaciones reales de comunicación. Para ello, deben recibir una serie amplia y variada de mensajes orales, y hacer uso de aquellas estrategias, de aprendizaje y comunicación, que les ayuden a procesar la información de manera más rápida y eficaz. El profesor deberá tener presente, al crear actividades de comprensión auditiva, que esta destreza, aunque puede aparecer aislada en situaciones de comunicación como escuchar la radio y similares, suele hacerlo relacionada con otras; por ejemplo, con la expresión oral en una conversación.

En lo que respecta a la expresión oral, se insiste en que el alumno debe llegar a producir mensajes coherentes y bien estructurados, que deberá adaptar, por otra parte, a las diferentes situaciones comunicativas para conseguir que la comunicación responda al contexto y registro apropiado. Para progresar en el dominio de esta destreza, deberá fomentarse el uso de aquellas estrategias que contribuyan a su desarrollo y que eviten que la comunicación se interrumpa. Asimismo, el profesor deberá proponer, fundamentalmente, actividades en que se fomente la interacción entre el emisor y el receptor, dado el papel preponderante de ésta en la comunicación. Sin embargo, en ocasiones se habla sin que sea necesaria la comprensión auditiva –conferencias, exposiciones de un tema, etc.–, por lo que también pueden incorporarse estas posibilidades como actividades de comunicación en el aula.

El objetivo principal de la enseñanza de la comprensión de lectura en el aula es que los alumnos adquieran todos los conocimientos –gramaticales, léxicos, etc.– que les sea posible sobre la lengua extranjera, y que aprendan a usar los conocimientos contextuales y las estrategias necesarias que les permitan avanzar en el aprendizaje de esta destreza.

Por lo que se refiere a la expresión escrita, se persigue que el alumno llegue a escribir distintos textos, y que aprenda a adaptar el estilo según el destinatario y el tema tratado y, en general, manejar las diversas estrategias del lenguaje escrito.

En el aula, además, deberá fomentarse el uso de textos orales y escritos que respondan a los intereses y a las necesidades de los alumnos. Teniendo en cuenta los propósitos

generales de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, es conveniente elegir textos que pertenezcan a los ámbitos personal, público o profesional del individuo. El ámbito personal es el que se centra en su familia y amigos, y en el que pueden aparecer prácticas tales como el intercambio de correos electrónicos, o las conversaciones coloquiales cara a cara y al teléfono. El ámbito público es aquél en que la persona actúa como miembro de la sociedad; por ejemplo, un individuo puede escuchar un anuncio emitido por megafonía en un aeropuerto o conversar con el encargado de unos grandes almacenes. Por último, el ámbito profesional es aquél en el que la persona desarrolla su trabajo o su profesión, y en el que pueden aparecer prácticas tales como las conversaciones formales en el trabajo, cara a cara y por teléfono, o la redacción de cartas y correos electrónicos.

Contenidos

El lenguaje debe entenderse, en el momento actual, desde un punto de vista funcional, es decir, como sistema y como instrumento de comunicación social, lo que implica no solamente el conocimiento de los elementos descriptivos de la lengua, sino también el aprendizaje de su uso en situaciones concretas. Esto exige que, en el currículo, la selección de los contenidos responda a un interés por integrar, junto a la dimensión comunicativa -las funciones- y lingüística, la dimensión sociocultural a través del bloque de contenido temático. Asimismo, habrá que incorporar un conjunto de estrategias, que permitirán que la comunicación se produzca de manera más efectiva (Instituto Cervantes, 2006).

Por lo que respecta al bloque de contenidos comunicativos, habrá que enumerar las funciones que los alumnos deberán practicar como usuarios de la lengua. Aunque deberán tener prioridad aquellas funciones que reflejen, en mayor medida, los gustos y las necesidades de los alumnos, lo que afectará necesariamente a la selección de elementos gramaticales y léxicos. Los alumnos, como agentes sociales, habrán de utilizar la lengua, probablemente, para llevar a cabo funciones lingüísticas tales como atraer la atención, saludar, presentarse, despedirse, hacer un brindis, etc.

En el bloque de contenidos lingüísticos, habrá que especificar aquellos elementos de tipo léxico y gramatical que tendrán que dominar los alumnos; y en el bloque de contenido temático habrá que presentar aquellos temas sobre los que versarán las actividades de comunicación en el aula. Y es que el bloque de contenido temático, además de servir de fuente para la selección de elementos gramaticales y léxicos, deberá orientar

sobre el tipo de temas y situaciones que habrán de guiar a los profesores en la selección de aspectos socioculturales relevantes, cuyo desconocimiento por parte de los alumnos imposibilitaría la comunicación o provocaría malentendidos.

Por último, habrá que presentar las estrategias que acompañan a todo proceso de aprendizaje. Es conveniente que se enumeren aquellas estrategias, de comunicación y de aprendizaje, que ayuden al alumno a progresar en el dominio de cada destreza en particular.

Metodología

Por el momento no existen estudios convincentes que demuestren la superioridad de un método con respecto a otros, por lo que parece oportuno escoger aquellos procedimientos pedagógicos que satisfagan, en mayor medida, las expectativas y las necesidades de cada grupo de alumnos (Instituto Cervantes, 2006). Y es que, además, desde un punto de vista pedagógico, el tratamiento de la diversidad más compatible con el constructivismo es el planteamiento adaptativo de la enseñanza, por el cual habría que adaptar los métodos de enseñanza a las características individuales de los alumnos (Coll, 1987).

Ahora bien, una metodología consistente es mucho más que un conjunto de técnicas de enseñanza; necesita el fundamento de una serie de principios que orienten la selección de los procedimientos pedagógicos que se vayan a poner en práctica (Instituto Cervantes, 2006). En este sentido, el currículo tendrá que proporcionar a los profesores distintas orientaciones metodológicas que les sirvan de base para desarrollar su práctica docente. Por ejemplo, series de actividades que permitan la práctica de cada destreza, o la práctica integrada de todas ellas; o las opciones metodológicas que pueden ser compatibles con un enfoque comunicativo de la enseñanza, tales como el enfoque por tareas (Long, 1985; Nunan, 1989; Martín Peris et al., 1999; Zanon, 1990 y Consejo de Europa, 2002).

Evaluación

El enfoque de la evaluación que se adopte debe ser coherente con los objetivos y los contenidos de enseñanza, por lo que cualquier cambio en estos últimos deberá reflejarse en los procedimientos de evaluación que se propongan (Instituto Cervantes,

2006). En este sentido, reivindicar la capacidad del alumno de comunicarse de manera efectiva en la lengua meta exige elaborar pruebas que tomen en consideración, entre otros aspectos, que no existe comunicación real sin interacción, o que esta comunicación debe centrarse en necesidades auténticas.

Análisis del currículo de ELE de *classe de seconde* y comentarios

A continuación procederemos al análisis del currículo de ELE de la *classe de seconde*, con el fin de determinar en qué medida se adecua a las directrices actuales de enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto europeo:

Objetivos generales

El currículo de ELE de la *classe de seconde* establece, en una serie de principios generales, que la enseñanza de la lengua española debe dirigirse hacia la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos; y que el dominio de los elementos gramaticales y léxicos no es más que un medio empleado para la finalidad de expresarse en la lengua extranjera. En este sentido, el currículo es fiel a los principios generales del método comunicativo. En efecto, concibe la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social, y favorece no solamente el conocimiento de sus elementos descriptivos, sino también el aprendizaje de su empleo en situaciones concretas.

Ahora bien, en el currículo la definición de los objetivos que deben inspirar la enseñanza y aprendizaje de la lengua suele ser poco matizada. Y es que si bien se insiste en que debe capacitarse a los alumnos para que usen la lengua como vehículo de comunicación, poco se dice de cómo hacerlo. En efecto, el currículo de la *classe de seconde* no señala, en ningún momento, que la consecución de la competencia comunicativa en español exige que se tomen en consideración, por ejemplo, el conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos, el desarrollo de estrategias comunicativas en las distintas destrezas o el uso adecuado de los diferentes registros sociolingüísticos. El no hacer explícitos estos objetivos puede conducir a una

mala interpretación de los principios generales del currículo; por este motivo, es conveniente que se precise todo aquello que un usuario de la lengua debe conocer para comunicarse de manera efectiva en contextos socialmente significantes.

Lo mismo ocurre con los principios relacionados con el conocimiento y comprensión de una cultura que, a los alumnos, les es ajena. El currículo de *seconde* presenta lengua y cultura como realidades indisociables, pero formula pocas orientaciones relacionadas con el conocimiento y comprensión de otras personas. Por ejemplo, es importante que se insista en que el conocimiento de la cultura de la comunidad en que se habla una lengua determinada no se relaciona solamente con el arte, la historia o la literatura, sino también con aspectos relacionados con la vida cotidiana, tales como las horas de comida, los modales en la mesa o las horas y prácticas de trabajo.

Por último, el currículo ofrece pocas orientaciones relacionadas con la adquisición de un grado de autonomía en el aprendizaje del español. Tan sólo insiste en que los alumnos deben aprender a utilizar, por ejemplo, diccionarios y gramáticas de forma efectiva, pero en ningún momento promueve una toma de responsabilidad del proceso de aprendizaje por parte del alumno, ni fomenta la autonomía en el aprendizaje mediante actividades que permitan su desarrollo.

Objetivos específicos

El desarrollo de la comprensión auditiva que propone el currículo de la *classe de seconde* implica que los alumnos comprendan cada vez mejor lo que oyen en español. Para ello, deben recibir una serie amplia y variada de mensajes orales. En la vida real, como ya hemos comentado, suelen ser frecuentes las situaciones en que la comprensión auditiva aparece relacionada con otras destrezas; por ejemplo, con la expresión oral en una conversación. Aunque esta destreza también puede aparecer de forma aislada, en situaciones de comunicación como escuchar la radio y similares. A pesar de que el currículo propone ambos tipos de situaciones, fomenta el uso de textos orales extraídos, mayoritariamente, del ámbito público, tales como entrevistas, canciones, películas, etc.; y resta importancia a otros ámbitos de gran interés para el alumno. Es necesario, en este sentido, incorporar textos que provengan de esferas privadas –conversaciones coloquiales cara a cara o al teléfono, etc.– o del ámbito profesional –conversaciones formales cara a cara o al teléfono, etc. Y para que los estudiantes puedan comprender cada vez mejor lo que oyen en situaciones reales de comunicación, deben emplear no sólo sus conocimientos lingüísticos, sino aquellas estra-

tegias, de aprendizaje y comunicación, que les ayuden a procesar la información de forma más rápida y eficaz.

Las orientaciones que ofrece el currículo de *seconde* en lo referente a la expresión oral suponen poder comunicar a un interlocutor aquello que se piensa, se siente, etc. El currículo fomenta la realización de actividades que se basan en la interacción entre un emisor y un receptor, aunque, evidentemente, muchas veces se habla sin que sea necesaria la comprensión auditiva, por lo que pueden incorporarse estas posibilidades como actividades de comunicación en el aula de español. Ahora bien, aprender a comunicarse oralmente en español exige que se adapten los mensajes a las situaciones comunicativas para que la comunicación pueda responder al contexto y registro apropiados; y el currículo no ofrece indicaciones en este sentido. Además, se anima a los profesores a que incorporen algunas actividades tradicionales como el comentario de textos literarios. Se trata de que los alumnos puedan conversar sobre los aspectos más relevantes de determinados textos orales y escritos. Este tipo de temas, creemos, puede desmotivar al alumno, quien no verá una aplicabilidad directa a lo que está haciendo. No habría que olvidar que los temas que se traten en clase deben adecuarse a las expectativas y necesidades de los alumnos, a su mundo de intereses y experiencias; y es que es necesario que lo que aprendan tenga una utilidad para el presente y para su vida futura, lo que aumentará la probabilidad de que su interés y esfuerzo se acrecienten. En lo referente a la expresión oral, el currículo tampoco fomenta el uso de estrategias en el aula.

En lo que respecta a la comprensión lectora, el currículo fomenta el uso de textos que podemos considerar próximos al mundo de experiencias y conocimientos de los alumnos. Ahora bien, se trata de fragmentos reales extraídos, únicamente, del ámbito público -relatos breves, cuentos, poemas, artículos de divulgación periodística-; y en ningún momento se propone la lectura de textos que provengan de otros ámbitos y que pueden encontrarse en las situaciones más básicas de la vida cotidiana. Nos referimos, por ejemplo, al ámbito profesional -ofertas de trabajo, cartas formales, correos electrónicos, etc.- o al privado -notas, invitaciones, felicitaciones, dedicatorias, postales, cartas personales, correos electrónicos, etc. Respecto a la forma de organizar las actividades de comprensión lectora, se insiste en que los alumnos deben entender las ideas principales de distintos textos pertenecientes al ámbito público. Ahora bien, para desenvolverse en esta destreza, es importante que el alumno aprenda a utilizar los conocimientos contextuales, así como un conjunto de estrategias de aprendizaje y comunicación. El currículo no fomenta el uso de estrategias; tan sólo insiste en que es fundamental que el alumno memorice diferentes aspectos gramaticales y léxicos para su posterior utilización.

Por último, el currículo de *seconde* insiste en que, para progresar en el dominio de la expresión escrita, los alumnos deben aprender a construir mensajes coherentes, lógicos y estructurados; y nada dice acerca de la importancia de adaptar el estilo según el destinatario y el tema tratado, por ejemplo. Además, respecto a la manera de organizar las actividades de expresión escrita, el currículo sólo habla de resúmenes, de hacer explícitas las ideas principales de un texto o de analizar extractos de diferentes textos; actividades, todas ellas, que pueden no responder a necesidades auténticas de comunicación. Y es que es fundamental que el uso de una, dos o más destrezas responda a necesidades reales; los alumnos deben percibir, en efecto, que lo que aprenden les resulta útil para sus necesidades de comunicación. En lo referente a la expresión escrita, el currículo tampoco fomenta el uso de estrategias en el aula.

Contenidos

En el currículo de *seconde* los contenidos se presentan en dos bloques diferenciados. El primer bloque agrupa los contenidos de tipo gramatical; el segundo, los de tipo temático.

Anteriormente habíamos comentado que el objetivo principal de la enseñanza del español en *seconde* es que los alumnos sean capaces de comunicar sus ideas, pensamientos, sentimientos, etc., en diferentes situaciones, y que la gramática nunca debe enseñarse a expensas de la comunicación; pero el currículo, en ningún momento, enumera las funciones lingüísticas que los alumnos tendrán que practicar como usuarios de la lengua. Y es que aquello para lo que uno desea comunicarse adquiere una importancia fundamental cuando se considera al lenguaje como instrumento de comunicación. Por ejemplo, en lo que respecta a la vida social, podemos tener que comunicarnos para atraer la atención, saludar, presentarse, despedirse, etc.

Ahora bien, es conveniente que la priorización de las funciones se lleve a cabo teniendo en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos, lo que afectará necesariamente a la selección de elementos gramaticales y léxicos. El currículo de *seconde* presenta un conjunto de elementos de tipo formal que, supuestamente, deben aprenderse a la perfección antes de pasar a los siguientes, y cuya selección depende de la mayor o menor complejidad de los propios contenidos. Ambos currículos dividen la lengua en elementos lingüísticos separados, que serán enseñados uno a uno y paso a paso. Se trata de aprender la lengua en partes independientes unas de otras, y juntarlas cuando ésta deba utilizarse con una finalidad comunicativa. En este sentido, el currícu-

lo no toma en cuenta los propósitos por los que el alumno aprende la lengua. La progresión en el aprendizaje debería plantearse como un sistema de comunicación que se elabora globalmente y cuya complejidad se incrementa de forma gradual.

Además del bloque de contenidos gramaticales, el currículo presenta, como ya hemos comentado, los temas sobre los que versarán las actividades de comunicación en el aula. Y es que estas actividades nunca se producen en un vacío temático ni en un medio abstracto, sino en un entorno social y cultural. Si bien el currículo proporciona una referencia de distintas situaciones cotidianas en que los alumnos tendrán que utilizar la lengua extranjera, consideramos que se dejan al margen aspectos socio-culturales relevantes que habrán de permitir a los alumnos participar de manera adecuada en todas las situaciones de comunicación. Nos estamos refiriendo, por ejemplo, a la vida cotidiana –horas de comida, modales en la mesa, días festivos, horas y prácticas de trabajo, etc.– o a las convenciones sociales –puntualidad, regalos, vestidos, etc. Y es que, además, es conveniente que el input al que se expone al alumno sea relevante para sus intereses, y no demasiado complejo pero tampoco excesivamente simple, de tal modo que presente un grado de dificultad adecuado para hacer progresar el conocimiento.

Por último, sería conveniente que el nuevo currículo incorporara un apartado en el que se explicasen los beneficios del uso de estrategias en el aula de lengua extranjera; y donde se hicieran explícitas aquellas estrategias, de aprendizaje y de comunicación, más apropiadas para la práctica de cada destreza.

Metodología

El currículo de *seconde* no impone una metodología predeterminada a alumnos y profesores. Ahora bien, se hace referencia, de modo implícito, a la dimensión comunicativa de la enseñanza; desde esta perspectiva, la comunicación debe enfocarse como un fenómeno que implica mucho más que la mera corrección gramatical. Ahora bien, el no hacer explícitas las opciones metodológicas compatibles con un enfoque comunicativo de la enseñanza, así como las actividades apropiadas para el trabajo en el aula, puede conducir a una mala interpretación de lo que significa, realmente, comunicar en la lengua extranjera.

En un currículo, la metodología debería basarse en presupuestos de carácter psicolingüístico que reconozcan la importancia de practicar, en el aula de lengua extranjera, los procesos de comunicación que se llevan a cabo en la vida real. Así,

es necesario que el currículo incorpore un conjunto de reflexiones que orienten la selección de los procedimientos pedagógicos que se vayan a poner en práctica en el aula de español.

Evaluación

El currículo de *classe de seconde* ofrece pocas indicaciones en lo referente a la manera en que debe abordarse la evaluación en el aula de lengua extranjera. Tan sólo insiste en que el profesor debe evaluar, de forma continuada, los trabajos que realizan los alumnos en clase. Para que la evaluación pueda realizarse de modo eficaz, será preciso incorporar los criterios de evaluación en relación a cada una de las destrezas, y las pruebas adecuadas para cada una de éstas. Las pruebas deberán responder, además, a ejercicios realizados en clase. Por último, es conveniente que el currículo presente algunos criterios que ayuden a enfocar de modo adecuado las pruebas basadas en principios comunicativos.

Conclusiones

En los apartados anteriores hemos analizado uno de los currículos de enseñanza del ELE en el contexto de la educación secundaria en Francia con el fin de comprobar en qué medida se adecuaba a los planteamientos actuales de enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto europeo. Hemos podido comprobar que las directrices que propone el currículo de *seconde* distan mucho de capacitar a los estudiantes para que puedan comunicarse de manera efectiva en diferentes contextos y situaciones de comunicación.

Más abajo presentamos, a modo de conclusión, algunos de los aspectos más relevantes que debe incorporar cualquier currículo de lengua extranjera que quiera acercarse a los planteamientos actuales de enseñanza de idiomas:

- Un currículo comunicativo debe favorecer no solamente el conocimiento de los elementos descriptivos de la lengua, sino también el aprendizaje de su empleo en situaciones concretas;
- habrá que insistir, sin embargo, en que las actividades de tipo formal sólo tienen sentido en la medida en que se llevan a cabo en función de objetivos de carácter comunicativo;

- un currículo comunicativo debe insistir en que la consecución de la competencia comunicativa exige que se tomen en consideración el desarrollo de estrategias comunicativas en las distintas destrezas, el conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos, o el uso adecuado de los distintos registros sociolingüísticos;
- no debe favorecerse, solamente, el conocimiento de la historia o la literatura de los países en que se habla la lengua extranjera, sino también de temas que tengan relación con la vida cotidiana y con los contextos multiculturales que la acompañan, cuyo desconocimiento por parte de los alumnos imposibilitaría la comunicación;
- desde el currículo debe promoverse la autonomía en el aprendizaje mediante actividades que permitan su desarrollo;
- habrá que favorecer, fundamentalmente, la realización de actividades en que se fomente la interacción entre el emisor y el receptor, dado el papel preponderante de ésta en la comunicación;
- teniendo en cuenta los propósitos generales de enseñanza de lenguas extranjeras, los textos orales y escritos que se trabajen en clase deberán pertenecer, principalmente, a los ámbitos privado, público y profesional;
- los temas que se traten en clase deben adecuarse al mundo de intereses y conocimientos de los alumnos;
- en el aula, el uso de una, dos o más destrezas deberá responder a necesidades auténticas de comunicación;
- un currículo comunicativo tendrá que indicar esas estrategias que permitirán al alumno avanzar en el aprendizaje de cada destreza en particular;
- habrá que presentar bloques de contenidos comunicativos y enumerar las funciones que un alumno, como usuario de la lengua, debe practicar;
- cualquier currículo debe definir los rasgos básicos de los procesos de comunicación que pueden ser reproducidos en el aula y que deben tomarse en consideración a la hora de diseñar actividades de carácter comunicativo;
- habrá que proponer series de actividades que permitan la práctica de cada destreza;
- el currículo deberá, también, proponer actividades que permitan interacciones que movilicen la práctica integrada de las destrezas;
- habrá que incorporar los criterios de evaluación en relación a cada una de las destrezas y las pruebas adecuadas para cada una de éstas;
- por último, el currículo deberá presentar criterios que ayuden a enfocar de modo adecuado las pruebas basadas en principios comunicativos.

En definitiva, es importante tomar en consideración las indicaciones anteriores si queremos elaborar currículos de lengua extranjera cuyo principal objetivo sea capacitar a los alumnos para que puedan utilizar la lengua objeto de estudio en los intercambios de la vida diaria de un país extranjero.

Referencias bibliográficas

- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1.
- CANALE, M. (1983). *From communicative competence to communicative language pedagogy*. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Londres: Longman.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- COUNCIL OF EUROPA (2001). *Common European Framework of Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLEC, H. (1980). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- HYMES, D. (1972). *On communicative competence*. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- LONG, M. H. (1985). *The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching*. En K. Hyttenstan & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language development*. Clevedon: Avon, Multilingual Matters.
- LLOBERA, M. (1995). *Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras*. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MARTIN PERIS, E. et al. (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

- MIQUEL, L. Y SANS, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid : Cambridge University Press.
- PUREN, C. (2001). La tradition didactique en espagnol face aux évolutions actuelles de la didactique des langues. *Actes des 'Journées Angevines' sur la didactique de l'espagnol (1)*. Angers, IUFM des Pays de la Loire.
- ZANÓN, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27.

Dirección de contacto: Vanessa Anaya Moix. E-mail: vanesa_anaya@hotmail.com

Psicología y Pedagogía. Consideraciones en torno a la herencia de Wilhelm Wundt

Psychology and Pedagogy. Considerations around Wilhelm Wundt's Influence

Ángel C. Moreu Calvo

Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació Barcelona, España

Resumen

La historia de la psicopedagogía no es hoy una disciplina académica en la universidad española, aunque constituye una vía fundamental para el estudio de la construcción social del entorno psicopedagógico. En este contexto, Wilhelm Wundt es el referente indiscutible que aglutina el avance de las ciencias naturales, el discurso de la filosofía positiva, y la experimentación en psicología fisiológica durante las décadas finales del siglo XIX. Así, este artículo examina tres momentos de la evolución de la psicología científica. En el primero se examina con James Sully la situación de la investigación fisiológica anterior a Wundt, y las primeras repercusiones en investigadores contemporáneos, principalmente británicos, rusos y norteamericanos. En un segundo momento, el artículo da cuenta del análisis que realiza Lev Semionovich Vigotsky en un escrito de 1921 sobre el significado histórico de la crisis de la psicología. Vigotsky analiza la difícil convivencia entre las diferentes corrientes psicológicas que se iban consolidando conforme avanzaba el nuevo siglo. En un tercer momento, la referencia es Michel Foucault, quien en 1951 explica cómo se produce la renuncia a los postulados en que se basaba el proyecto positivista de la primera psicología experimental. Foucault planteaba a mediados del siglo XX un examen más riguroso de la realidad humana, basado en la observación de la conducta, la historia y la conciencia del hombre. Por último se analiza la reciente evolución de la psicología educativa. De manera más o menos explícita, todos estos procesos contribuyeron al diseño, y, finalmente, a la institucionalización universitaria de la especialidad psicopedagógica.

Palabras clave: psicopedagogía, psicología, pedagogía, historia de la educación, psicología educativa, Wilhelm Wundt.

Abstract

Nowadays the History of Psychopedagogy is not an academic discipline in Spanish universities, though it constitutes a fundamental path for the study of the social construction of the psychopedagogical environment. In this context, Wilhelm Wundt is the indisputable reference that agglutinates the advance of natural sciences, the speech of positive philosophy, and the experimentation in physiological psychology during the final decades of the 19th century. Thus, this article examines three moments of the evolution of the scientific psychology. The first one analyses the situation of physiological research previous to Wundt, taking James Sully as a reference, and the first influences in contemporary researches, especially British, Russian and North American ones. Then, the article describes the analysis carried out by Lev Semionovich Vigotsky on the historical meaning of the crisis of Psychology in 1921. Vigotsky analyses the difficult coexistence of the different psychological currents which were consolidated as the new century was passing by. Then, the reference is Michel Foucault, who in 1951 explained the rejection of the postulates which determined the positivist project of the first experimental psychology. Foucault stated, around the middle of the 20th century, a more rigorous study of human reality based on the observation of man's conduct, history and conscience. Finally, the recent evolution of educational psychology is presented. All these processes contributed more or less explicitly to the design and, finally, to the university institutionalization of the psychopedagogical speciality.

Key Words: Psychopedagogy, Psychology, Pedagogy, History of Education, educational psychology, Wilhelm Wundt.

Si bien el espectacular desarrollo de ciencias como la física y la química que se observa durante la centuria del ochocientos había abierto las puertas a una nueva era de la investigación fisiológica, inspirando y consolidando un método científico para la medicina y las ciencias naturales, la conclusión de los fisiólogos al analizar las sensaciones concedía un papel irrefutable a lo psíquico en la información que los sujetos transmiten a partir de la propia experiencia. Esto permitía a la psicología, según la opinión de los más entusiastas, entrar en el círculo de la experimentación e independizarse de la filosofía como tantos deseaban. Especulaciones en este sentido venían de lejos, y en el ámbito de la pedagogía habían surgido también, ya a mediados de siglo, intuiciones similares que veían en la fisiología una

fuente de principios para la orientación de la conducta humana, y, por tanto, una vía de modernización para la pedagogía¹.

A partir de aquí, desde amplios sectores de la intelectualidad, partidarios de una nueva conceptualización de las humanidades y de las ciencias sociales, se quiso ver la posibilidad de construir un método científico capaz de lograr la independencia del tronco común de la filosofía. Por otra parte, la necesidad de la psicología de buscar terrenos para la experimentación ya ocupados por la pedagogía y la medicina estableció alianzas y configuró nuevos espacios, que fueron origen de confusión y desorden, pero también tierra fértil para la generación de nuevas orientaciones en las ciencias humanas y sociales.

Se ha dado, pues, en situar el nacimiento de la psicología científica en estos procesos de experimentación psicofisiológica que acontecieron a finales del siglo XIX, citando como referencia la fundación del laboratorio de Wilhelm Wundt (1832-1920), que había sido precedido por la publicación de sus *Principios de Psicología Fisiológica*. El lugar común de citar a Wundt como el punto de inicio de la psicología experimental puede desvirtuar la personalidad de este autor, que, antes que médico y fisiólogo, se consideró siempre un filósofo natural. De hecho, su temprana recepción en España se produce de la mano de José del Perojo (1852-1908)², neokantiano que busca una alternativa al idealismo krausista y que encuentra en Wundt la imagen del filósofo científico que esos nuevos tiempos necesitaban; y de la mano también de autores institucionistas, que, aunque críticos con algunos aspectos de su síntesis monista, no dudan en recoger los resultados de la investigación fisiológica alemana³.

No en vano, y según recuerda Lepenies, la publicación que cumplió durante 20 años la función de órgano de expresión del laboratorio de Wundt se llamó *Philosophische Studien*. Había lanzado el primer número cinco años después de la fundación de su instituto, que todavía en aquel momento no era sino una modesta empresa privada. El primer número contenía escritos sobre inducción y apercepción,

⁽¹⁾ En este punto hay que citar a Edouard Séguin, que, en 1846, proponía ya las directrices de una «educación fisiológica» mediante la conjunción de lo fisiológico y lo intelectual. Poco después, en 1864, el pedagogo Rafael Sánchez Cumplido, inspector en Cuenca, hablaba de la «ley fisiológica» que rige los comportamientos humanos, bien es verdad que con una actitud de excesiva prevención ante la reacción que sus ideas podían generar en un entorno pedagógico dominado por la especulación filosófica. Sánchez Cumplido habló de la concepción fisiológica de la educación como de una nueva ciencia, a la que denominó Pedagogía, cuyo objeto había de ser «sacar de la fisiología los principios que deben dirigir al hombre en su conducta», encontrar una ley común a la fisiología y la psicología; cf.: R. SÁNCHEZ CUMPLIDO, R. (1864). *Manual de Pedagogía, basado en el conocimiento fisiológico del hombre*. Cuenca: Imp. de Francisco Gómez e Hijo (referencia en p. 150).

⁽²⁾ J. DEL PEROJO (1875). *Ensayos sobre el movimiento intelectual en Alemania*. Madrid: Imp. Medina y Navarro. En uno de esos ensayos, concretamente en el titulado *Objeto de la filosofía en nuestros tiempos*, G. Wundt, el autor afirma que «la verdadera causa de la Filosofía consiste en mantener buenas relaciones con las ciencias particulares» (p. 189).

⁽³⁾ F Giner de los Ríos, Salmerón, González Serrano y una buena parte de la nómina de profesores de Psicología, Lógica y Ética de los principales institutos de enseñanza secundaria; cf.: A. C. MOREU, (2002). La vía psicopedagógica. Els discursos dels professors a Espanya des de 1875 fins a 1931. *Revista Catalana de Pedagogia*, vol. I, pp. 341 y ss.

cartas de colores, el libre albedrío, la noción de sustancia en John Locke, etc. En 1904, Wundt presentaba la nueva *Psychologische Studien*, al tiempo que Ernst Meumann (1862-1915), desde Zurich, fundaba su *Archiv für die gesamte Psychologie*⁴.

La psicología tradicional, llamada desde entonces psicología filosófica para diferenciarla de la nueva corriente, parecía haber cumplido su ciclo ante el optimismo positivista reinante. Hoy podemos considerar como mínimo objetable un planteamiento semejante, pensando en algunas de las aportaciones de la obra khuniana posterior a *La estructura de las revoluciones científicas*, en donde se aboga por planteamientos menos rígidos en lo que se refiere a la sucesión de paradigmas, y en donde se habla de microrrevoluciones parciales y dominios multiparadigmáticos. Pero, como decimos, ni Wundt abandonó nunca los terrenos de la filosofía, ni la filosofía renunció nunca a la especulación psicológica, como es bien sabido. No hay que olvidar en este punto los trabajos de la escuela reflexológica rusa, cuyas referencias a la acción refleja cerebral y sus aplicaciones en el campo de la psicología y la pedagogía se descubren en la literatura especializada también en el último cuarto del siglo XIX.

Al margen de la divulgación, la aportación española a todos estos procesos hubiera sido del todo irrelevante a no ser por el genio de Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), un científico cuyo reconocimiento internacional ha ido en aumento desde que en 1889 descubriera, en el curso de su investigación neurohistológica, que cada célula nerviosa es independiente de las demás, un descubrimiento que, entre otras cosas, había de proporcionar un referente fisiológico a la teoría del asociacionismo. Las relaciones de Cajal con la psicología no fueron sistemáticas, pero tampoco desdeñables. Cercano a las tesis de Wundt, Cajal muestra una preocupación constante a lo largo de su obra por la psicología del aprendizaje, los componentes psicológicos de la ciencia y la psicofisiología. Lo mismo puede decirse del ámbito educativo⁵. En cualquier caso, la aportación de Cajal hay que considerarla como excepcional. Por otra parte, y como excepcional también, hay que resaltar la trayectoria del investigador catalán Ramón Turró Darder (1854-1926), más próximo a la psicología objetiva que se desarrollaba en Rusia, y explícitamente enfrentado al monismo germánico, según se desprende de la lectura de su obra *La disciplina mental* (Madrid, 1924)⁶.

⁴ W. LEPENIES. (1990). Cuestiones Interesantes en la historia de la filosofía y en otros ámbitos. En R. RORTY; J. B. SCNEEWIND Y Q. SKINNER (comp.). *La filosofía en la historia*. Barcelona: Paidós, pp. 171 y ss.

⁵ Las ideas de Cajal sobre educación fueron recogidas ya en 1924 por Bargalló. Respecto a su producción psicológica, pueden consultarse los escritos de V. Ibarz; cf.: M. BARGALLÓ (1924). *Los pensamientos de Cajal sobre la Educación*. Madrid: La Lectura. V. IBARZ. (1994). *La psicología en la obra de Santiago Ramón y Cajal*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.

⁶ Su preferencia por las tesis pavlovianas queda clara en R. TURRÓ (1908). *Psychologie de l'Equilibre du Corps humain*. Revue de Philosophie, vol. XII, pp. 594 y ss., vol. XIII, pp. 58 y ss. También en R. TURRÓ (1912). *Els orígens del coneixement*. La fam. Barcelona: Societat Catalana d'Edicions. Preciso es hacer referencia en este punto a Galo Fernández-España (1854-1933), con toda probabilidad el introductor y más sistemático divulgador de la reflexología en España a través de sus artículos en la Revista de Sanidad Militar.

La crónica de James Sully

Prácticamente contemporáneo al texto fundacional de Wundt, James Sully (1842-1923) publicó un artículo sobre la fundamentación del movimiento de la psicología experimental en Alemania, que fue reproducido por la *Revista Contemporánea* en 1876. Este artículo ofrece una buena descripción del panorama de la experimentación psicofisiológica en la Alemania de fin de siglo, aunque el cuerpo del texto se centra en el análisis de los *Elementos de Psicología Fisiológica* de Wundt. Tras situar la línea de experimentación wundtiana alejada tanto de los metafísicos, a los que arranca el ámbito de la psicología fenoménica, como del dogmatismo de los materialistas más radicales, Sully hace un breve recuento de lo que había sido la especulación psicológica en Alemania hasta entonces. Concretamente, se refiere Sully al *Pneumatic* de Leibnitz, la *Eidologie* de Herbart o la corrección que Beneke realizó sobre la psicología de este último, reduciendo la triple fundamentación herbartiana referida a la metafísica, la matemática y la experiencia interna, a sólo esta última.

Sully cita a Johannes von Müller (1801-1858) como primero en dar este paso de dotar de una base fisiológica a las nociones kantianas de la espontaneidad del sujeto que percibe, y del espacio como forma subjetiva⁷. Este proceso inicial pronto se liberaría de reminiscencias metafísicas gracias al examen « eminentemente positivo » -dice Sully- de los fenómenos del sentido. Así, pues, esta fase que culmina con las realizaciones wundtianas podríamos decir que se corresponde con la fundamentación de una nueva ciencia, gracias a trabajos y propuestas diversas.

Con tales trabajos hechos y tan positivos resultados, Wundt se ha dedicado a la importante tarea suplementaria de reunir los diversos órdenes de indagación bajo un plan, coordinándolos como partes de una ciencia. Es cosa digna de apuntarse que denomina a este nuevo ramo psicología fisiológica y no fisiología mental, expresión adoptada por algunos escritores ingleses para un parecido campo de investigaciones⁸.

La exposición de Sully continúa con un amplio repaso a las diferentes secciones del ya mencionado libro de Wundt. El sistema nervioso y sus funciones, las sensaciones, las representaciones, la conciencia y la acción recíproca de las representaciones,

⁷ Müller fue neurofisiólogo y autor de un *Manual de fisiología humana*, utilizado por sus discípulos, entre los que cabe destacar a Helmholtz y Brucke, que ejercieron una gran influencia en el joven Freud, y que formaban parte, junto con Carl Ludwig y otros, del grupo que, aprovechando los avances de la física y la química, pretendió reducir la fisiología a una especie de físico-química.

⁸ J. SULLY (1876). La Psicología Fisiológica en Alemania, *op. cit.*, p. 337. Sin duda, Sully ha de referirse al inglés Galton, estableciendo una diferencia entre psicología experimental y aplicada, común en la época.

y las órdenes del movimiento corporal; ensalzando la originalidad, la minuciosidad y la importancia del trabajo estructurador de Wundt, y contrastando algunas de las ideas del texto con sus propias teorías, reflejadas, para este tema, en su libro *Sensación e intuición*. El texto de Sully resulta ser todo él una entusiasta bienvenida a un libro que, ya desde su publicación, se consideró como punto final para la psicología filosófica y como texto fundacional de la psicología científica.

Sin embargo, el despegue de una tal psicología no era más que el comienzo de un viaje largo y complejo. Y, si bien Alemania difundió los beneficios de una psicología fisiológica en todo el orbe occidental⁹, el desarrollo de la experimentación tuvo diferentes desarrollos, en áreas diferentes con tradiciones diversas, como es el caso del pragmatismo norteamericano, el evolucionismo en Inglaterra o la reflexología en Rusia.

Los primeros psicólogos rusos que se mueven en la dirección de la experimentación psicológica son Ivan Sechenov (1829-1905) y el psiquiatra Vladimir M. Bechterev (1857-1927), fundador de los primeros laboratorios rusos de psicología experimental en 1885. Así, el desarrollo de la experimentación en el ámbito de la psicología objetiva es contemporáneo al de los fisiólogos alemanes, siendo el reflexólogo más internacional el profesor de fisiología en San Petersburgo y premio Nobel en 1904 J. Petrovich Pavlov (1849-1936). Justamente un año antes de recibir el premio, Pavlov había concurrido al congreso Internacional de Medicina de Madrid, donde expuso sus primeras conclusiones sobre los reflejos psíquicos¹⁰.

Por su parte, el filósofo austriaco Franz Brentano (1838-1917), contrario a los trabajos de la nueva psicología, exponía, desde el ámbito de la psicología filosófica, sus teorías sobre la intencionalidad en una obra titulada *La Psicología desde el punto de vista empírico* (1874). Brentano acusó a los positivistas de resbalar sobre los objetos sin penetrar en el conocimiento esencial, portador del malestar de la complejidad, la acuidad de percepción de lo múltiple y la hiperestesia mental de asombro, que el platonismo tildó de divina y que se halla en la órbita de la filosofía del entusiasmo de principios del siglo XX. El pensamiento de Brentano sería recuperado muchos años después por los representantes de la psicología filosófica de orientación fenomenológica -no en vano Husserl había sido alumno suyo- que se agrupan en la llamada psicología del acto.

⁹ Por Leipzig pasaron, en vida de Wundt, los españoles Cossío, de los Ríos Urruti, L. M. Hoyos, Luzuriaga y José Ontañón, entre otros varios; los alemanes Kraepelin, Meumann y Kulpe (Würzburgo); los norteamericanos Stanley Hall y Cattell; ingleses, franceses, belgas...

¹⁰ Veinte años habían de transcurrir antes de que pronunciase las conferencias sobre reflejos condicionados en su universidad, entonces de Leningrado, que dieron lugar a un texto muy difundido, publicado poco tiempo después en versión española; cf.: J. P. PAVLOV (1929). *Los reflejos condicionados. Lecciones sobre la función de los grandes bemisferios*. Madrid: Morata.

Vigotsky y la crisis de la psicología

Cuando Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934) escribe en 1921 *El significado histórico de la crisis de la psicología*, se habían enfriado ya los primeros entusiasmos experimentalistas, dando paso a una serie de trabajos más o menos epistemológicos que se referían a la crisis de la psicología. No se trataba ya de marcar distancias con la psicología filosófica abriendo puertas a una nueva psicología de raíz biológica y fundamentada en el método experimental y positivo. El problema al que el genial psicólogo ruso se enfrenta en su texto está relacionado con la difícil convivencia entre un conjunto de corrientes psicológicas que se iban consolidando con el avance del nuevo siglo. Ciertamente es, sin embargo, que Vigotsky acaba organizando su argumentación, un poco ingenuamente, clasificando tales corrientes en dos grupos que se corresponden con la división inicial.

La coyuntura a la que se enfrentaba Vigotsky dejaba ver las enormes diferencias que existían entre los reflexólogos y los psicólogos tradicionales o los psicoanalistas, hasta el punto que estos últimos se jactaban de no tener nada que ver con la psicología. El objetivo de Vigotsky era vertebrar el discurso psicológico ante el problema de la fragmentación en psicología.

¿Qué es lo que tienen en común todos los fenómenos que estudia la psicología (...), qué tienen en común los desvaríos de un loco y los rigurosísimos cálculos de un matemático? La psicología tradicional responde: lo que tienen en común es que todos ellos son fenómenos psíquicos, que no se desarrollan en el espacio y sólo son accesibles a la percepción del sujeto que los vive. La reflexología responde: lo que tienen en común es que todos estos fenómenos son hechos de comportamiento, procesos correlativos de actividad, reflejos, actos de respuesta del organismo. Los psicoanalistas dicen: lo que hay de común a todos estos hechos, lo más primario, lo que los une y constituye su base es el inconsciente. Por tanto, estas tres respuestas establecen tres significados distintos de la psicología general, a la que definen como la ciencia 1) de lo psíquico y de sus propiedades, o 2) del comportamiento, o 3) del inconsciente. De aquí se desprende la importancia de la concepción general para delimitar el objeto de la ciencia (Vigotsky, 1990, p. 266).

Vigotsky busca la vertebración de todas las tendencias y propone la definición de una psicología general exterior a los límites que se han marcado las diferentes escuelas psi-

cológicas, o un sistema integrador que sea capaz no sólo de determinar la relación que las une entre sí, sino también la relación de todas ellas con el conjunto de la ciencia.

Lo que el joven psicólogo denuncia e intenta evitar, quizás un poco ingenuamente, es que, al estudiar categorías diferentes de hechos, lo que se consigue es proyectar diferentes formas de explicación de esos hechos. O, dicho de otra manera, Vigotsky quería dejar atrás el espiritualismo a la hora de estudiar los fenómenos conscientes más elevados (la conciencia, la atención, la memoria, la abstracción), y también quería ir más allá de la solución mecanicista consistente en reducir esos fenómenos a sus procesos elementales. La propuesta de Vigotsky para superar esta crisis refleja, por un lado, los efectos de la ideología revolucionaria, apenas cuatro años después de 1917, bien presente en las citas y el léxico del texto, y por otro, la descripción del que ha de ser su argumento fundamental y una constante en la evolución de su pensamiento, es decir, la naturaleza social de los mecanismos mentales.

De cualquier forma, la aportación vigotskyana es una llamada al establecimiento de un principio explicativo unitario para la psicología, capaz de aprovechar la riqueza interdisciplinar, incluso entre la psicopatología, el psicoanálisis y la psicología animal, anulando las luchas por conseguir una estéril supremacía. El espectacular desarrollo del árbol de la psicología que Sully presentía y que algunos años después Vigotsky tenía ya dificultades para abarcar desbordó todas las previsiones, a pesar de los intentos de ordenación de tempranas publicaciones y activas asociaciones, y a pesar también de las primeras institucionalizaciones. La crisis permanente de la psicología desde Wundt es una crisis de crecimiento más que una situación de recesión o callejón sin salida. La alusión a una supuesta crisis de la psicología está presente en multitud de títulos que encabezaron textos descriptivos, escritos con el propósito de justificar o rechazar, desde la argumentación epistemológica, las nuevas corrientes que de forma imparable se iban consolidando.

La conducta, la historia y la conciencia. Una visión de Michel Foucault en 1951

Hay un texto de Michel Foucault (1926-1984), fechado en 1951 (Foucault, 1998, p. 163 y 55), que nos habla de estas primeras ramificaciones de la psicología con la perspectiva que podía obtener ya en los años cincuenta, fecha del escrito al que nos referimos, cuando el conductismo, el gestaltismo, el psicoanálisis y otras aportaciones rea-

lizadas desde la otra orilla, que hablan de la actividad del espíritu en el marco de la fenomenología, podían ser analizados a pie de igualdad, sin los entusiasmos del que participa en la brega.

Foucault no pretende la descripción del paisaje psicológico, sino que intenta buscar las fuerzas que rigen la ramificación de las diferentes corrientes psicológicas. Se trata, en definitiva, de una reflexión sobre los términos en que se produce la renuncia a los postulados en que se basaba el proyecto positivista de esa primera psicología experimental. Su visión de esos inicios, desde un punto de vista más amplio que el de Sully, destaca que tal proyecto inicial descansaba en dos postulados, a saber: que la verdad del hombre se agota en su ser natural; y que el camino de cualquier conocimiento científico debe presuponer la determinación de relaciones cuantitativas, la construcción de hipótesis y la verificación experimental. (...) la psicología, persiguiendo el ideal de rigor y de exactitud de las ciencias de la naturaleza, se ha visto conducida, por un deseo de fidelidad objetiva, a reconocer en la realidad humana algo distinto de un sector de objetividad natural y también se ha visto obligada a servirse, para conocer ese sector de la objetividad, de otros métodos distintos de los que podían proporcionarle como modelo las ciencias de la naturaleza (Foucault, 1998, p. 164).

De esta orientación naturalista que se impuso en la psicología del siglo XIX, distingue Foucault tres modelos: el modelo físico-químico, el modelo orgánico y el modelo evolucionista. En el primero, los fenómenos del espíritu, al igual que los materiales, requieren una doble línea investigadora: la que va de los hechos a la ley general, según el principio de universalización presente en la obra de Isaac Newton (1642-1727); y la que descompone los fenómenos complejos en elementos simples, siguiendo las pautas del análisis químico de los cuerpos compuestos de Antoine Laurence Lavoisier (1743-1794). En el modelo orgánico, el psiquismo es como un organismo vivo, que se caracteriza por su espontaneidad, su capacidad de adaptación y sus procesos internos de regulación. En este modelo es donde incluye Foucault las aportaciones de Wundt y Gustav Theodor Fechner (1801-1887), las cuales concluyen que

el aparato psíquico no funciona como un mecanismo, sino como un conjunto orgánico cuyas reacciones son originales y, por consiguiente, irreducibles a las acciones que las desencadenan. Es preciso por tanto, como señalaba Wundt, sustituir el principio de la energía material por el principio de crecimiento de la energía espiritual. Se explica así que a finales del siglo XIX se emprendiesen las

investigaciones experimentales sobre los umbrales absolutos y diferenciales de la sensibilidad, los estudios sobre los tiempos de reacción y las actividades reflejas, en suma, toda esa constelación de estudios psicofisiológicos a través de los cuales se pretendía poner de manifiesto la inserción orgánica del aparato psíquico (Foucault, 1998, p. 165).

Por último, en el modelo evolucionista, propuesto por Charles Robert Darwin (1809-1882), la perspectiva naturalista no sólo reforzó e inspiró la esencia misma del positivismo, sino que desplazó la concepción newtoniana, inspirando a psicólogos, pedagogos y psicopatólogos.

El texto de Foucault amplía la dicotomía que planteaba Sully en 1876 entre metafísicos y experimentalistas, obvia el clima de crisis descrito por Vigotsky en 1921 ante la fragmentación del discurso psicológico, y se centra en lo que, simultáneamente a la experimentación en psicología, se elaboraba en torno a una serie de autores y tendencias que intentaban llevar a cabo «un examen más riguroso de la realidad humana», a partir de la observación de su expresión conductual, su historia y su conciencia.

En estos nuevos caminos, que intentaban liberarse de los prejuicios naturalistas, aparecieron personajes, pertenecientes ya a la generación de los nacidos hacia mediados del siglo XIX; como Pierre Janet (1859-1947), que se esforzó por definir la conducta al margen de estructuras reconstruidas o energías supuestas¹¹; como Wilhelm Dilthey (1833-1911), que vio en la historia el agente modulador de la conducta (entendida como movimiento del espíritu que no debe ser explicado a través de algo exterior a él mismo); como Edmund Husserl (1859-1938), descriptor de una ciencia filosófica basada en la consideración rigurosa de todo lo vivido; o como Sigmund Freud (1856-1939), que se resistió a abandonar las diferentes orientaciones de la psicología, anteriores a él, presentando una síntesis comprensiva, híbrida, que, en palabras de Foucault, constituye la revitalización y consolidación del orbe complementario de la cultura.

No cabe duda de que la derivación freudiana resultó de indudable interés para la especulación filosófica e ideológica del período de la guerra fría. El mismo Freud fundó la posibilidad de extensión del psicoanálisis a los terrenos de la especulación sociocultural con la publicación de obras como *El malestar en la cultura* o *El porvenir de una ilusión*. Foucault exactamente dice que

¹¹ Janet fue uno de los representantes del conductismo, ámbito del que, a pesar de las divergencias entre sus fundadores, Watson, Piéron y el propio Janet, no es difícil extraer tesis comunes que todo el mundo compartió en el neoconductismo posterior, como que la psicología se refiere a la actividad de los organismos vivos, en función de las situaciones físicas y sociales en que se encuentran.

la importancia histórica de Freud procede sin duda de la impureza misma de sus conceptos. En el interior del sistema freudiano se produjo esa gran transformación de la psicología: el análisis causal se transformó, mediante la reflexión freudiana, en génesis de las significaciones, la evolución dejó vía libre a la historia, y el recurso a la naturaleza fue sustituido por la exigencia de analizar el medio cultural (Foucault, 1998, p. 168).

La incursión del psicoanálisis en ámbitos como la educación sexual, la coeducación o el feminismo obedecen a esta posibilidad de utilizarlo como analizador de estructuras culturales. En definitiva, el análisis de Foucault, junto a otros que aparecieron a tenor semejante, preparaban el camino a enfoques posteriores que buscaron la unidad de la psicología en la diversidad de las propuestas. Pero lo que a partir de aquí nos interesa es ver de qué forma este panorama complejo de la expansión de las corrientes psicológicas influyó en la ordenación del discurso psicopedagógico ya en el período de entreguerras

Psicopedagogía

Recapitulando lo dicho hasta aquí, durante el período de entresiglos, los trabajos de Wundt, Fechner, Pavlov y otros paladines de la nueva psicología habían abierto una vía a la investigación psicológica en su relación con la pedagogía. Esta línea de investigación se movió desde el principio en una triple dirección. En primer lugar, aportaba instrumentos de medida con objeto de clasificar a los escolares; Cattell y Binet fueron los referentes en los inicios de estos procesos. En segundo lugar, se preocupaba por los mecanismos del aprendizaje y por la organización de los contenidos; Thorndike y Judd estudiaron desde posiciones psicológicas estos ámbitos. Y en tercer lugar, construyó el discurso sobre psicología infantil que constituyó su aportación al movimiento de los *child studies* (el movimiento paidológico en Alemania, la Europa románica y América Latina), de la mano, principalmente, de Claparède y Stanley Hall.

Siguiendo esta senda, la primera revista especializada en psicología de la educación, *The Journal of Educational Psychology*¹², aparece bien temprano, en 1910, una fecha

¹²⁾ El nombre completo de la revista, que da idea de las temáticas que tenía intención de acoger en sus páginas, es *The Journal of Educational Psychology; Including Experimental Pedagogy; Child Psychology and Hygiene, and Educational Statistics*.

en la que ya se han manifestado los pioneros de la disciplina, aventurando definiciones de una flamante *educational psychology*¹³. Junto a esto, la apertura de los primeros laboratorios de psicología abrió la polémica no superada sobre si el lugar para la experimentación en psicología de la educación era el laboratorio o el aula. Este problema, obviamente no resuelto todavía, compromete y convierte en problemáticos los términos en que la psicología de la educación ha de conformar uno de los ámbitos fundamentales de la psicopedagogía. En la órbita científica anglosajona, donde ya en las primeras décadas del siglo XX se sustituyó el término *pedagogy* por el de *education*, hoy no se habla de pedagogía, y menos aún de psicopedagogía¹⁴. Por tanto, este problema de la experimentación en psicología de la educación se plantea únicamente en términos que discuten sobre su carácter de tecnología o ciencia aplicada.

Pero nuevas corrientes psicológicas se abren camino en este ya frondoso árbol de la psicología de entreguerras. No podemos pasar por alto la fuerte influencia que ejerció el conductismo en las teorías del aprendizaje cualquiera que fuese su orientación. Thorndike sería una de las referencias en la época. Tampoco hay que olvidar la influencia de la psicología de la forma, presente en la elaboración de didácticas que aconsejaron el método global de enseñanza, que nos lleva directamente a Decroly, por ejemplo. O la apertura a los aspectos sociales que protagonizó Lewin. Y el psicoanálisis, auténtico revulsivo para el mundo de la educación, desde el momento que cuestionó la unidireccionalidad en la relación maestro-alumno, la visión tradicional sobre los primeros años de la vida de las personas, e incluso la propia definición de educación. De una u otra forma, las aportaciones de la psicología a la construcción del entorno psicopedagógico resultan obvias al contemplar el componente interdisciplinar del discurso que lo justifica.

Así, el componente interdisciplinar, que aparece por definición también en psicología de la educación, ha favorecido coincidencias, solapamientos y convergencias de intereses que, ya en la época en estudio, se contemplaban de manera diferente según

¹³ Una revisión de escritos de la época (manuales, compendios, etc.) reflejan el desorden y la indefinición reinante en el nuevo entorno que se va construyendo. Sirvan de ejemplo las definiciones de Harris, Thorndike y Judd, propuestas entre 1898 y 1903, sobre la finalidad de la psicología de la educación. Para Harris, esa finalidad consistía en «abastecer las fundaciones psicológicas de (...) factores educativos en la civilización y en las escuelas»; cf.: W.T. HARRIS (1898) *Psychological foundations of education*. Nueva York: Appleton, p. X. Para Thorndike, el objeto de la psicología de la educación era «ofrecer el conocimiento de la naturaleza humana a los estudiantes de teoría de la educación»; cf.: E. L. THORNDIKE (1903) *Educational Psychology*: 3 vols. Nueva York: Teachers College, vol. I, p. 11. Para Judd, la finalidad era «poner a los profesores al corriente del estudio científico del desarrollo mental»; cf.: C. H. JUDD (1903) *Genetic Psychology for teachers*. Nueva York: Appleton, p. 1.

¹⁴ Hay que considerar como excepcionales un escrito de H. Schaffer de 1956, titulado *Survey on psychopedagogy*; o, más recientemente, en 1979, el libro de E. Stones *Psychopedagogy: psychological theory and the practice of teaching*. Por otra parte, el término *psychopedagogy* aparece también en algunos textos editados en Toronto (Canadá), generalmente procedentes de traducciones de textos franceses que hablan de psicopedagogía; cf.: A. C. MOREU Y R. BISQUERRA (2002) Los orígenes de la psicopedagogía. El concepto y el término. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. XIII, n.º. 1, pp. 17 y ss.

fueran tratados desde cualquiera de las ciencias que compartían ese solar fronterizo de la incipiente psicopedagogía, o si el tratamiento venía del ámbito de la psicología científica, que ocupaba un espacio preferente en el concierto general. En el primer caso, se producían propuestas terminológicas, que, en medio del desorden, buscaban fijar la involuntaria aunque coherente construcción de un entorno psicopedagógico basado en propuestas poco definidas que intentaron, sin conseguirlo, una primera ordenación del entorno con nombres como paidología, pedagogía científica, psicología pedagógica o pedagogía psicológica -también psicopedagogía-, entre otros muchos. Pero en el caso de la nueva psicología de la educación, esta ordenación se vio favorecida por una cierta unanimidad en torno al nombre, debida quizás a la influencia del referente anglosajón, que pronto renunció al término pedagogía en favor del de educación.

Parece oportuno, pues, en este punto, dejar clara la necesidad de establecer distinciones entre el desarrollo de la psicología de la educación de los países de influencia anglosajona, que centraron el nuevo entorno en un único referente, la *educational psychology* o *la psychology of education*, y los países que se empeñaron en situar la convergencia de los nuevos contenidos psicopedagógicos en una renovada y flamante pedagogía, principalmente Alemania, Bélgica, Suiza, Francia, Italia, Portugal, América Latina y España.

Tanto fue así que, en la década de los años treinta, la psicología de la educación emprende un impulsivo abordaje de todos los aspectos, elementos y situaciones que se producen en la práctica pedagógica; una táctica que la conducirá, a partir de los años cincuenta, a un estado permanente de revisión de su objeto, a una situación de notable debilidad epistemológica, y, en ocasiones, a una derivación de la discusión teórica a terrenos relacionados con la práctica profesional, tanto en el área anglosajona como en la francoalemana. César Coll, refiriéndose a esta ampliación del objeto de la psicología de la educación, a éste que nosotros llamamos impulsivo abordaje o afán psicologizador de todo lo educativo, dice lo siguiente:

Esta heterogeneidad de temáticas y contenidos, reflejo del protagonismo que se asigna a la psicología de la educación durante este período -y que esta disciplina se asigna también a sí misma-, en la búsqueda de soluciones prácticas para satisfacer carencias y demandas educativas, hace imposible, de hecho, la elaboración de teorías y explicaciones propias, a causa de la ausencia de límites en el objeto de estudio y en los fenómenos que esta explicación ha de marcar, hacen que esta tarea sea casi imposible de llevar a la práctica, al menos desde un punto de vista científico (Coll, 1995, p. 30).

Estos procesos de desdibujamiento de los límites de la psicología de la educación, junto a la debilidad epistemológica que comportan, no fueron objeto de revisión hasta la segunda mitad del siglo XX. Uno de los efectos de tal revisión fue, al menos para España, la reinstauración de la psicopedagogía y su institucionalización universitaria en 1992. Controvertida institucionalización que ponía punto final al problema, al menos sobre el papel, ya que, según las directrices generales que se hicieron públicas desde el Consejo de Universidades con motivo de la institucionalización universitaria de la psicopedagogía, la psicología de la educación había de ser uno de los núcleos del currículo de la nueva especialidad.

Referencias bibliográficas

- COLL, C. (1995). *Psicologia de l'educació*. Barcelona: UOC.
- FOUCAULT, M. (1998). La psicología de 1850 a 1950. *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, nº. 34-35, 163 y ss.
- KHUN, T. S. (1979). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- RAMÓN Y CAJAL, S. (1895). Algunas conjeturas sobre el mecanismo anatómico de la ideación, asociación y atención. *Revista de Medicina y Cirugía Prácticas*, vol. XIX, 497 y ss.
- SULLY, J. (1876). La Psicología Fisiológica en Alemania. *Revista Contemporánea*, vol. III, 329 y ss.
- VIGOTSKY, L.S. (1990). El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica. *Obras Escogidas*. Madrid: MEC - Visor.

Dirección de contacto: Ángel C. Moreau. Universitat de Barcelona. Facultat de Pedagogia. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Campus Mundet. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035, Barcelona, España. E-mail: amores@ub.edu

La necesaria reforma de la función pública docente recogida en la LOE

The Necessary Regulation of the Laws of Civil Servants in Education Stated in the LOE

Alberto del Pozo Ortiz

Subdirector General de Gestión de Personal Docente. Departamento de Educación y Universidades.

Barcelona, España

Resumen

A partir del análisis exhaustivo de la regulación del profesorado llevada a cabo por la Ley Orgánica de Educación (LOE), se realiza una comparación del contenido de la nueva ley con la normativa anterior recogida en la LOGSE, LOPEG y LOCE, con la finalidad de localizar todas las novedades legislativas introducidas por la LOE en la normativa relativa a las condiciones que han de reunir los profesores que imparten enseñanzas no universitarias, tanto en centros públicos como privados. También se recoge en el artículo el estudio de la función pública docente, regulación que, por primera vez desde la promulgación de la Constitución Española, se ha unificado en una única norma legal que ha incluido numerosas innovaciones en muchas materias: el procedimiento de selección de los funcionarios docentes, la promoción interna, las especialidades docentes, la promoción profesional, el acceso al cuerpo de inspectores de educación, la jubilación voluntaria anticipada y la función directiva, entre otras. Por otra parte, se recogen como conclusiones algunos temas que aún no han sido abordados por la reforma educativa: la reordenación de los doce cuerpos de funcionarios docentes actuales supondría una simplificación de las rigurosas reglas vigentes; la reducción del número de especialidades docentes para flexibilizar la atribución de competencias en la educación secundaria; un impulso a la carrera docente que facilite la promoción de los funcionarios de un cuerpo a otro; la adecuación de la selección de profesorado a las necesidades del sistema educativo, que permita sustituir las actuales pruebas ya anticuadas y que no siempre seleccionan al mejor profesor;

una definición clara de las tareas y responsabilidades de los docentes en su práctica diaria en los centros; una carrera profesional que reconozca la dedicación del profesorado a sus tareas y permita la promoción sin cambiar de puesto de trabajo ni de cuerpo.

Palabras clave: normativa de profesorado, LOE, condiciones laborales, selección de funcionarios docentes, funciones del profesorado, función directiva, acceso al cuerpo de la inspección.

Abstract

This article compares the legislation concerning the teaching staff as regulated by the new educational law (*LOE*) and the previous ones (*LOGSE*, *LOPEG* and *LOCE*). The comparison is based on a thorough analysis with the purpose of identifying all the novelties introduced by the new law regarding the requirements of all teaching posts -with the exception of university ones- both in state and private schools. The article also presents the study of the laws affecting the civil servants in education. These laws, and for the first time since the enactment of the Spanish Constitution in 1978, have been unified into a single legal framework.

The new law has introduced numerous innovations such as the procedures for employing permanent teaching staff, promotion, changes of specialization, in-service training, access to the school inspection body, voluntary early retirement and school management posts.

The conclusions of the article present issues which have not been tackled yet by this educational reform. Some of these issues are the following:

- The reorganization of the twelve current different bodies of permanent teaching staff which would result in the simplification of the current strict regulation.
- The reduction in the number of teaching specialities in order to make the attribution of Secondary Education competencies more flexible.
- The opportunities of promotion among the different bodies from one teaching body to another.
- The improvement of the selection process based on the needs of the educational system, which replaces the outdated recruitment process since it did not guarantee the selection of the best teachers.
- A clear definition teachers' tasks and responsibilities in their everyday practice.
- The recognition of the teaching profession as such which values teachers' commitment and makes possible the access to internal promotion without a change of workplace or corp.

Key Words: teaching staff legislation, *LOE*, working conditions, employment of permanent teaching staff, teaching staff responsibilities, school administration, access to the inspection body.

La LOE no afronta una transformación del sistema educativo como la que hizo la LOGSE en 1990, pero la fusión en una misma norma legal de las tres leyes orgánicas vigentes, la LOGSE, la LOPEG y la LOCE, ha tenido consecuencias muy importantes: el legislador se ha visto obligado a replantearse toda la legislación estatal en materia educativa aprobada en un período de dieciséis años, muchos de ellos dedicados a la implantación de la reforma de la LOGSE. La LOE, por tanto, al derogar las tres leyes orgánicas citadas, unifica en una misma norma casi todo el desarrollo orgánico del derecho fundamental a la educación del artículo 27 de la Constitución, excepto la LODE, aprobada el 1985 y modificada por todas las leyes orgánicas posteriores. Esta unificación del cuerpo legal educativo ha requerido una adecuación a las nuevas exigencias de la sociedad del presente siglo XXI, muy diferente a la del año 1990, sobre todo la adecuación al mapa de las comunidades autónomas.

Pero, a diferencia de lo que ha sucedido entre 1990 y 2006, en que se han transformado profundamente el sistema educativo y la sociedad en que se inserta la práctica educativa, y pese a las numerosas innovaciones introducidas, la LOE no ha supuesto una reforma de la función pública docente. Ya en 1988, hace casi 20 años, al reformarse la función pública general, se anunció la reforma educativa de la LOGSE, que ya se estaba gestando, y se remitió a un futuro inmediato la reforma de los principales capítulos de la función pública docente: el procedimiento de ingreso en los cuerpos de funcionarios, la promoción interna de un cuerpo a otro, la promoción profesional docente y la reordenación de los cuerpos docentes (disposición adicional 15 de la Ley 30/1984, en la redacción introducida por la Ley 23/1988).

Todas esas materias, excepto la carrera profesional de los docentes (que al día de hoy continúa pendiente de desarrollo), fueron reguladas por la LOGSE, y desde 1990 hasta ahora el legislador no se ha replanteado el modelo de la función pública docente, ni ha intentado resolver las contradicciones que presenta una función pública docente en la cual se ingresa accediendo a un cuerpo, pero que está organizada en función de la ocupación de los puestos de trabajo y las especialidades docentes de los funcionarios que imparten la docencia.

La legislación vigente no ha sabido dar respuesta eficaz a las transformaciones políticas, económicas y sociales de los últimos veinte años, por lo que es posible constatar, con la Comisión para el estudio y preparación del Estatuto Básico del Empleado Público (2005, p.13), un conjunto de problemas e ineficiencias que se han producido o agravado al aplicar la normativa de función pública: «La práctica inexistencia de planificación estratégica de recursos humanos y la debilidad de los mecanismos de gestión; el aumento de la temporalidad en el empleo público; la desigualdad de condiciones de

trabajo de funcionarios públicos y personal laboral, incluso cuando realizan funciones idénticas; la ausencia de un régimen específico para los directivos públicos; la excesiva rigidez de algunos procedimientos de acceso y promoción y la falta de garantías de objetividad de otros; la excesiva movilidad voluntaria interna de los funcionarios públicos, que contrasta con los estrictos límites de la movilidad forzosa y con una reducida movilidad del personal entre Administraciones; la escasa consideración de los resultados y del desempeño en la carrera y en el sistema retributivo de los empleados públicos, etc.»

Novedades en las funciones atribuidas al profesorado

Por primera vez, una ley orgánica educativa, la LOE, recoge en un Título, el tercero, todo un conjunto de capítulos dedicados al profesorado, materia que hasta ahora se había desarrollado a lo largo de las diferentes leyes orgánicas educativas, mezclada con otras materias, curriculares y organizativas de la educación en los centros docentes.

En relación con la LOCE, la nueva Ley presenta pocas novedades en las funciones atribuidas al profesorado: el artículo 91.1 de la LOE no incluye innovaciones esenciales, salvo algunas precisiones relacionadas con la función del tutor y mantiene la mayor parte de funciones docentes relacionadas con la enseñanza, la tutoría de los alumnos, la gestión y dirección del centro, así como la investigación y experimentación educativas.

Como novedad final, la ley señala como principio rector de las tareas docentes que los «profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo *el principio de colaboración y trabajo en equipo*» (LOE, artículos 2.2, 28, 119.3 y 130.1). Pero, a pesar de esta afirmación final, lo cierto es que la mayoría de las funciones que se han atribuido al profesorado en la LOE son de índole individual, relacionadas con actividades o tareas «lectivas» según la tradición docente más clásica, alejada de la «organización del cuerpo docente y del alumnado por “equipos” en lugar de por “materias” que incrementa las posibilidades para la asociación, el trabajo conjunto y la calidad de las relaciones», tal como propone Roland G. Tharp (2002, p. 31).

Las tareas docentes atribuidas a los profesores en general, y a los funcionarios integrados en los cuerpos docentes, continúan apegadas a la «tradición común» que describe con mucho acierto este mismo autor (2002, p. 43), muy alejada del modelo que propone para transformar las actividades de las aulas:

La actividad del aula se ha caracterizado (en la tradición común) por seguir un «guión de recitación» donde el enseñante asigna tareas (normalmente a partir de textos, pero también de lecciones), los estudiantes intentan dominar las tareas por su cuenta, luego se les exige que reciten hechos de las tareas de palabra o por escrito y después el enseñante asigna las tareas siguientes.

El perfil deseado en la función docente tiene, en opinión de Francesc Raventós (2005, pp. 20-21), con razón, una lista de competencias excesivamente larga, que «supera los límites de cualquier ser humano»:

que sea polivalente, competente, que ayude a cambiar, que sea reflexivo, investigador, intelectual, crítico y transformador. Además, que domine los contenidos, provoque aprendizajes, interprete y aplique el currículum, seleccione los contenidos y las metodologías más adecuadas para cada contexto y cada grupo, comprenda la cultura y la realidad local, desarrolle una educación intercultural (...).

Cada vez es más necesario disponer de la descripción del perfil del docente, que permita adecuarlo a las características de los puestos de trabajo en los centros y a los procesos de selección de profesorado, así como a su carrera profesional y a los instrumentos necesarios de control y evaluación de sus tareas.

Requisitos para impartir la educación primaria y la educación secundaria

Profesorado de educación primaria

Como novedad muy importante, si lo comparamos con la línea que inauguró la LOGSE al limitar, con un corporativismo excesivo, la docencia de la educación primaria a los maestros, la LOE abre la competencia para impartir las enseñanzas de educación primaria a otras titulaciones universitarias, habilitadas a efectos de docencia en determinadas áreas (LOE, artículo 93.1).

Los maestros, sin embargo, a diferencia de otros titulados universitarios habilitados para determinadas áreas, «tendrán competencia en todas las áreas de este nivel» (LOE, artículo 93.2). Después de asentar este principio general sobre la competencia de los maestros, la LOE, de la misma forma que hicieron antes la LOGSE y la LOCE, reserva la enseñanza de la música, la educación física, los idiomas extranjeros y otras enseñanzas que determine el Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, a los maestros especialistas.

Para la enseñanza de determinadas áreas, la nueva ley exige «la especialización o cualificación correspondiente», concepto que sustituye lo que preveía la LOCE, «las especialidades de los maestros» (artículo 19), sin que sea fácil deducir si este cambio terminológico tendrá alguna consecuencia organizativa.

Parece que el legislador haya querido recuperar el redactado de la LOGSE (artículo 16), añadiendo a la palabra «especialización» la expresión «o cualificación».

La LOE introduce una diferenciación entre «especialización» propia del que posee el título de maestro (así, por ejemplo, en el artículo 92.1: «profesionales que posean el título de Maestro con *la especialización* en Educación Infantil o el título de Grado equivalente») y «especialidad» reservada, normalmente, a «las especialidades docentes» de la organización de los funcionarios en cuerpos docentes, clasificados según sus especialidades docentes (LOE, disposiciones adicionales 7.1, 12.1 y 13.1, entre otras).

«Especialización» es también el término que utiliza la LOE para referirse a los funcionarios del cuerpo de la inspección educativa, si bien con una especificación de sus condiciones mucho más concreta («los perfiles profesionales de los inspectores, entendidos en función de los criterios siguientes: titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa», artículo 154), criterios estos últimos que podemos entender incluidos en el concepto de «especialización» aplicado a los maestros.

«Cualificación», por otra parte, es un concepto ampliamente mencionado en la LOE, como «cualificación profesional» de alumnos o profesores, y vinculado principalmente a la formación inicial del profesorado, a su titulación y capacitación que son las que garantizan, de hecho, la capacitación adecuada del profesorado para las necesidades del sistema educativo (LOE, artículo 100.1).

Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato

No hay cambios significativos en los requisitos generales de titulación para impartir la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, con la excepción del hecho de

no mencionar el título de Doctor al lado de las titulaciones de Licenciado, Ingeniero y Arquitecto.

La nueva Ley prevé también la habilitación de otras titulaciones «para determinadas áreas», sin ninguna referencia a la formación profesional, como habían regulado esta materia hasta hoy la LOCE (artículo 32), y antes la LOGSE, y sin que se mencione el grado exigido para la habilitación de estas titulaciones, que la LOCE y LOGSE concretaban en las titulaciones de Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico y Diplomado universitario.

La mencionada habilitación de otras titulaciones, a efectos de docencia, quedan necesariamente vinculadas a la Educación Secundaria Obligatoria, desde el momento en que la ley, explícitamente, menciona «para determinadas áreas» que sólo pueden referirse a las materias de la ESO (tanto en el artículo 24.7 como en el 25.5 la Ley denomina áreas a las materias de la ESO). En cambio, en el bachillerato nunca se utiliza este concepto de área como sinónimo de materia. En cuanto a la formación profesional, la disposición adicional 9.8 se refiere a las áreas o materias de la formación profesional como sinónimos de los módulos.

Una novedad importante en relación con la competencia docente del profesorado que imparta la educación secundaria obligatoria la encontramos en el apartado 3 del artículo 26, dentro del Título I de la LOE, sobre la ordenación de las enseñanzas: en él se prevé que las Administraciones educativas «establecerán las condiciones que permitan a los profesores *con la debida cualificación* impartir, en los primeros cursos de la etapa, más de una materia al mismo grupo de alumnos».

Se incluye aquí por lo tanto una medida, muy tímida, que permitirá ampliar la polivalencia del profesorado de la ESO en su competencia docente, siempre y cuando reúnan la «debida cualificación». Por otra parte, los requisitos «de formación o titulación» que tendrán que cumplir los funcionarios docentes para impartir enseñanzas correspondientes a los primeros cursos de la etapa «correspondientes a otra especialidad» de la cual son titulares serán establecidos por las Administraciones educativas (LOE, disposición adicional 7.2).

No hay que olvidar que la clasificación de las especialidades docentes de secundaria continúa dominada por las materias del nivel del bachillerato, que son las que, en definitiva, dan nombre a la mayoría de las especialidades de los profesores competentes para impartir tanto la educación secundaria obligatoria como el bachillerato. Queda pendiente de abordar, incluso en este año 2007, la ordenación de la competencia docente del profesorado en relación con la nueva etapa obligatoria creada por la LOGSE el 1990, la ESO: se habrían de definir las reglas propias del profesorado com-

petente en esta etapa educativa, en relación con su estructura en etapas y cursos, de forma adecuada a las exigencias que plantean sus alumnos. Tuvo mucha razón Francisco Longo al señalar en su comunicación a un seminario de expertos (2007) que no se había explicado suficientemente al profesorado los cambios introducidos en su función docente por la LOGSE. En la ESO, añado yo, no sólo no se han explicado los cambios de las actividades educativas, sino que todavía no se ha adaptado la práctica docente a los requerimientos de esta etapa fundamental. Nos encontramos, quizás, en lo que podría ser un «agujero negro» de la aplicación de la ESO, desde el momento en que no se ha afrontado con valentía la organización legal de esta etapa educativa y las implicaciones que tiene en las actividades del profesorado encargado de impartirla.

Delimitación del contenido del Estatuto de función pública docente

La Ley delimita, con claridad, las materias que constituyen el Estatuto de la función pública docente: las normas que regulan el ingreso en la función pública, la movilidad entre los cuerpos docentes, la reordenación de los cuerpos y escalas, y la provisión de plazas mediante concursos de traslados de ámbito estatal, afinada precisión que sustituye la denominación de ámbito «nacional» de la LOCE. El contenido de estas materias en la Ley y en el desarrollo posterior por parte del Gobierno del Estado forman las bases del régimen jurídico de los funcionarios públicos docentes (LOE, disposición adicional 6.1).

El Estado se reserva la regulación y el desarrollo reglamentario de las bases del régimen jurídico de la función pública, pese al hecho de reconocer a las Comunidades Autónomas competencia para «ordenar su función pública docente, respetando en todo caso las normas básicas que corresponden al Estado» (LOE, disposición adicional 6.2, con un texto idéntico al que ya aparecía en la disposición adicional 15.9 de la Ley 30/1984 y en la disposición adicional 8.2 de la LOCE).

Los límites al desarrollo de la LOE por parte de las Comunidades Autónomas quedan fijados precisamente en los aspectos básicos atribuidos al Estado (LOE, disposición final 6).

Mucho antes de que se aprobara la LOE, Salvador Carrasco (2005, p. 110), al comentar el anteproyecto de ley en un artículo muy lúcido, planteó el tema crucial del reparto competencial entre el Estado y las Administraciones educativas en el des-

arrollo de las políticas educativas, de forma que se permita «salvaguardar la necesaria vertebración del sistema educativo», en su unidad y homogeneidad básica, pero con el reconocimiento del amplio campo normativo y ejecutivo de las Comunidades Autónomas. La conclusión a la que llega en este punto Salvador Carrasco es muy concreta: la LOE habría de conceder al Parlamento de Cataluña el margen de maniobra suficiente para elaborar y aprobar una Ley de Educación de Cataluña.

Pero, como veremos en los puntos siguientes de este trabajo, el detalle con que se regulan los aspectos relativos a la función pública docente (Neus París, 2006, p. 20) impide el desarrollo legislativo por parte de las Comunidades Autónomas. Tal como se determinan las bases de la función pública docente, en las disposiciones adicionales de la LOE se hace una «remisión en blanco» al desarrollo reglamentario de los aspectos básicos de la función pública docente, dejando sin contenido la potestad de la Comunidad Autónoma para regular su función pública docente, a pesar de que esta competencia está expresamente reconocida en el apartado 6 de la disposición adicional sexta.

Muy recientemente, Ramón Farré (2007) ha analizado en un trabajo exhaustivo los posibles conflictos entre la LOE y las competencias en materia de educación atribuidas a la Generalitat por la reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña. Su estudio de los ámbitos competenciales es minucioso y se detiene, con todo el detalle posible, en los focos que pueden provocar invasión de competencias por parte del Estado, si bien algunos de sus argumentos son más propios de la palestra política que de la lógica jurídica.

Las funciones de los cuerpos docentes

La LOE mantiene los mismos cuerpos docentes creados por la legislación anterior, relacionando como siempre sus funciones docentes con la impartición de las diferentes enseñanzas, sin cambios destacables.

Se consolida así el actual modelo funcional de ocupación de profesores, cuestionado por diferentes autores desde hace tiempo (entre otros, Longo, 2007; Sánchez Morón, 1997, p. 53). No parece posible seguir defendiendo un sistema de función pública docente basado en «patrones de organización profesional pensados para burocracias centralizadas». Según Longo, «la uniformidad, rigidez e hiperprotección

del régimen funcional» impide cualquier intento de diseñar un sistema educativo capaz de acometer los retos de la sociedad contemporánea.

Tenía mucha razón Alfonso Perales cuando, en un artículo póstumo publicado en *El País* el 24 de diciembre de 2006, sobre la reforma del Estado, defendía de manera rotunda la descentralización del Estado autonómico como garantía de la cohesión y fuerza del Estado:

Todo el mundo está de acuerdo en que estos 25 años de Estado autonómico han supuesto un éxito histórico español, pues han permitido canalizar las ambiciones de autogobierno de los pueblos de España (...). Nadie duda a estas alturas que la descentralización administrativa y la aplicación del principio de subsidiariedad son las claves que explican el dinamismo y el progreso económico y social de España en los últimos años.

La LOE, que en muchos de sus capítulos ha respetado esta visión descentralizada del Estado autonómico, remitiendo una y otra vez al desarrollo normativo de las Administraciones educativas, no ha hecho lo mismo en la organización de la función pública docente, en la que ha mantenido inmutables los cuerpos estatales más propios de una burocracia centralizada que del Estado descentralizado de las autonomías.

La LOE ha introducido una excepción importante en relación con las atribuciones generales de competencia docente en las diferentes enseñanzas, que autoriza al Gobierno del Estado, con la consulta previa a las Comunidades Autónomas, a establecer las condiciones y requisitos que permitan a los funcionarios de un cuerpo docente desarrollar, excepcionalmente, sus funciones en una etapa o enseñanza diferentes de los asignados a su cuerpo. La propia Ley impone ciertas limitaciones al desarrollo reglamentario del Gobierno, al fijar como criterios que se habrán de tener en cuenta la titulación, formación o experiencia necesarias de los funcionarios que impartan enseñanzas diferentes a los de los asignados a su cuerpo (LOE, disposición adicional 7.1).

En relación con esta organización funcional en cuerpos, ya hace tiempo que Sánchez Morón señaló (1997, p. 70), y con razón, que la Constitución «no presupone necesariamente -de ninguno de sus preceptos puede deducirse realmente- una función pública organizada en cuerpos y escalas». Por ello, puede suponer una cierta extralimitación del Tribunal Constitucional el incluir en el contenido del estatuto de los funcionarios públicos la «creación e integración de cuerpos y escalas» (STC 99/1987, de 11 de junio). De hecho, la Constitución no ha reconocido ni impuesto un modelo determinado de función pública y la jurisprudencia constitucional no ha con-

siderado que la contratación de empleados públicos conforme al derecho del trabajo deba reputarse contraria a la Constitución (Sánchez Morón, 1997, pp. 58 y 60). No es de extrañar que cada vez sea más frecuente la crítica del modelo de cuerpos de funcionarios docentes y se defienda una mayor descentralización de la gestión de profesorado en los centros docentes, que habrían de seleccionar directamente su profesorado, recurriendo a la contratación laboral (recientemente, Longo, 2007).

Los cuerpos de catedráticos

La LOE, disposición adicional 8.2, mantiene los mismos cuerpos de catedráticos que había creado la LOCE (de enseñanza secundaria, de escuelas oficiales de idiomas y de artes plásticas y diseño) y el de música y artes escénicas no suprimido, excepcionalmente, por la LOGSE, atribuyéndoles las mismas funciones, todas con carácter preferente por delante de otros funcionarios, y eliminando el carácter exclusivo del ejercicio de la jefatura de los departamentos de coordinación didáctica.

La Ley ha corregido también algunas de las imprecisiones de la LOCE:

- En primer lugar, se aclara que los puestos de trabajo que ocupan los catedráticos son los mismos que los ocupados por otros funcionarios docentes en el correspondiente nivel educativo (LOE, disposición adicional 8.3). Por tanto, los catedráticos participarán en los concursos de traslados conjuntamente con los funcionarios de otros cuerpos de los niveles correspondientes a las mismas vacantes (LOE, disposición adicional 8.5). No hay, en conclusión, plazas reservadas para estos cuerpos de catedráticos.
- La pertenencia a un cuerpo de catedráticos se convierte en un mérito docente, recuperándose de esta forma parte de la naturaleza de la «condición de catedrático» creada por la LOGSE (Disposición adicional 16.3). El mérito de pertenecer a un cuerpo de catedrático es valorado en los concursos de provisión de puestos (LOE, disposición adicional 6.3) y en el concurso-oposición para acceder al cuerpo de inspectores (LOE, disposición adicional 12.4).
- La novedad más destacable de la LOE (disposición adicional 12.2) es la supresión de la fase de oposición en el procedimiento de acceso a los cuerpos de catedráticos, que ahora queda reducido a un concurso de méritos.

Las especialidades docentes

Tal y como hemos comentado en el apartado 2, la LOE mantiene la misma definición de especialidades que había establecido la LOGSE, en el sentido de que este concepto incluye las áreas y materias que tendrán que impartir los funcionarios docentes que estén adscritos a las mismas.

Con la LOE, este concepto organizativo se consolida definitivamente como «especialidades docentes» siempre que la ley se refiere a las especialidades de los funcionarios docentes, evitando, a diferencia de la LOGSE, la utilización indiscriminada de las palabras «especialidad», «cualificación», o «especialización» del profesorado. La LOE utiliza «especialidades docentes» cuando se refiere a los funcionarios docentes y «cualificación» o «especialización» como conceptos más amplios aplicables a los profesores de todo tipo de centros docentes, públicos y privados:

LOGSE, artículo 16:

« (...) serán impartidas por maestros *con la especialización correspondiente*».

LOCE, artículo 19:

« (...) serán impartidas por maestros *con las especialidades correspondientes*».

LOE, artículo 93.2:

« (...) serán impartidas por maestros *con la especialización o cualificación correspondiente*».

Las especialidades docentes continúan vinculadas a las áreas, materias y módulos «que tendrán que impartir los funcionarios adscritos a cada una de ellas» (disposición adicional 7.2) y el Gobierno se reserva, previa consulta a las Comunidades Autónomas, «la creación o supresión de las especialidades docentes» de los cuerpos docentes, con la excepción muy novedosa del cuerpo de inspectores de educación.

A las administraciones educativas, se les atribuye la competencia para establecer «los requisitos de formación o titulación» que deben reunir los funcionarios para impartir enseñanzas de los primeros cursos de esta etapa correspondientes a otra especialidad (disposición adicional 7.2), siempre que tengan «la debida cualificación» (artículo 26.3).

La LOE suprime «las especialidades básicas» de la inspección, creadas por la LOCE (artículo 106), así como la organización de la inspección educativa por especialidades, reservando este concepto sólo a los cuerpos que imparten docencia.

Las «especialidades básicas» de la inspección son sustituidas en la LOE por «perfiles profesionales» (artículo 154.2) como una forma de especialización de la inspección que puede valorarse como mérito en los concursos de traslados.

Finalmente, la disposición adicional 7.2 confirma la importancia de las especialidades docentes como referentes organizativos del sistema educativo docente por considerarlas como único criterio de los procesos selectivos y de los concursos de traslados de ámbito estatal.

El concepto jurídico de «especialidad docente», tal como hemos visto que lo diseña la LOE, está muy cerca de las «competencias profesionales» que propone Manuel Férrez (2006, pp. 65-76) al analizar un sistema de gestión por competencias. Entre las definiciones que nos propone este autor, merecen destacarse dos: la de la Organización Internacional del Trabajo, que define la competencia como «la idoneidad para hacer una tarea u ocupar un puesto de trabajo eficazmente, por poseer las cualificaciones requeridas para ello», o la de un Estado miembro de la Unión Europea, en el caso de la Administración belga, que define «la competencia profesional como el conjunto de conocimientos, aptitudes, valores y actitudes a los que recurre el funcionario para realizar bien las funciones que tiene asignadas».

En este sentido, Manuel Férrez propone también «avanzar hacia un modelo de puestos flexibles y polivalentes», con el objetivo de superar una concepción rígida del puesto de trabajo, entendido como «un compartimento estanco y hermético de tareas» para llegar a una definición de los puestos más amplia y flexible, como «roles que implican un conjunto de responsabilidades asumidas o asumibles», para facilitar la adaptación permanente de las administraciones a un entorno cada vez más complejo y cambiante.

Es evidente que el concepto de especialidad docente que hemos comentado dista mucho de tener en la LOE la flexibilidad y polivalencia exigidas, con razón, por Manuel Férrez para alcanzar una gestión de la función pública adaptada a los continuos cambios que requiere la sociedad actual, y que permita definir el contenido del perfil de cada puesto de trabajo, requisito imprescindible para cumplir el principio de adecuación de la persona al puesto y garantizar también la idoneidad de los criterios de cobertura de cada vacante.

El artículo 123.3 de la LOE, dentro del capítulo dedicado a la autonomía de los centros, abre una tímida puerta en esta dirección de adecuar los perfiles profesionales docentes a «algunos» puestos de trabajo «para el cumplimiento de los proyectos educativos». Es la primera vez que la normativa introduce la posibilidad de que los «centros públicos formulen requisitos de titulación y capacitación profesional para

determinados puestos de trabajo». Esta previsión de flexibilidad organizativa choca con la lapidaria limitación del último párrafo de la disposición adicional 7.2: «No obstante, los procesos selectivos y concursos de traslados de ámbito estatal tendrán en cuenta *únicamente las especialidades docentes*».

Los procesos selectivos de ingreso a los cuerpos docentes

El sistema de ingreso en la función pública docente diseñado en la disposición adicional 12.1 de la LOE no presenta ninguna novedad significativa, ya que reproduce casi literalmente las previsiones de la LOCE y, antes, de la LOGSE. El único cambio, como ya hemos visto antes, lo encontramos en la introducción del concepto de especialidad docente en el contenido de la oposición: se sustituye «se tendrán en cuenta la posesión *de conocimientos específicos necesarios para impartir la docencia (...)*» (LOCE, DA 11.1), por «se tendrán en cuenta la posesión *de los conocimientos específicos de la especialidad docente a la que se opta (...)*» (LOE, disposición adicional 12.1), y, en consecuencia, las pruebas no se convocarán «de acuerdo con las áreas, materias, asignaturas y módulos que integran el currículum correspondiente» (LOCE, disposición adicional 11.1), sino «de acuerdo con las especialidades docentes» (LOE, disposición adicional 12.1).

Continúa, por tanto, la separación dentro del procedimiento de selección de los funcionarios docentes de los dos principios constitucionales: el mérito se valora sólo en la fase del concurso de méritos, la capacidad entendida como «posesión de conocimientos específicos relacionados con la especialidad docente» en la fase de oposición, cuando reiterada jurisprudencia constitucional (STC 67/1989, F. 3; STC 60/1994, F. 6; STC 185/1994, F. 3; STC 83/2000, F. 4) ha reconocido que determinados hechos se pueden considerar como mérito y capacidad del aspirante, «ya que el tiempo efectivo de servicios puede reflejar la aptitud o capacidad del aspirante para desarrollar una función o empleo público». O, como ha reconocido el Tribunal Supremo, «cuando para medir los conocimientos sobre los contenidos curriculares que deberán impartir los candidatos, se utilizan méritos académicos preexistentes propios de la fase de concurso, (...) ya que los concernientes al expediente académico, títulos o cursos de perfeccionamiento, sirven también para acreditar la posesión de conocimientos» (STS 6804/1995, F.8; STS 171/1998, F.3; STS 3731/1999, F.3).

Ya es hora de superar la interpretación rígida y tradicional de «mérito y capacidad» como dos entidades separadas y sin conexión posible entre ellas, ya que en la línea del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo, la comprobación de los conocimientos de los aspirantes se puede deducir de las pruebas de la oposición y de sus méritos alegados. Los tribunales habrían de poder valorar, de forma más cualificada, la formación previa de los aspirantes y su currículum profesional, en relación con los puestos que habrán de ocupar, y no de la forma tan mecánica y automática que se hace en la actualidad, al mismo tiempo que valoran sus conocimientos, sus aptitudes y actitudes personales.

Tampoco prevé la LOE ninguna innovación en relación con los órganos de selección, en el sentido que proponen Francisco Longo y Manuel Férrez (2006) de crear «órganos profesionales de selección», legitimados por su conocimiento experto y «diseñados para actuar con independencia de criterio, que es la mejor garantía del principio de mérito». Para superar el sistema tradicional de garantías formales que dominan nuestros tribunales de selección, estos autores proponen también aplicar estos mismos criterios de profesionalidad a la provisión de puestos de trabajo y a la gestión de las carreras horizontales.

En cambio, en la disposición transitoria 17.2 de la LOE se establece un procedimiento selectivo durante los años de implantación de la Ley con el objetivo de reducir el porcentaje de profesores interinos en los centros públicos.

El legislador recoge en esta disposición transitoria una de las recomendaciones del Defensor del Pueblo en su Informe sobre los funcionarios interinos de las Administraciones Públicas en España (2003, p. 308): después de analizar los datos de todas las administraciones educativas desde el año 1999 hasta el 2003, propone que

se adopten las medidas legales necesarias, con el fin de que en las comunidades autónomas de elevado número de profesorado interino y en las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla, se reduzcan los niveles de interinidad hasta equiparlos a la tasa del 8%, como máximo, porcentaje que se puede considerar proporcionado.

La tasa de profesorado interino no ha parado de crecer desde el curso 2001-2002, con un 16,6% de media en toda España, hasta el curso 2004-2005, que llegó al 17,8%, con una plantilla de docentes de 425.108 maestros y profesores, según los datos de la plantilla docente hechos públicos por el Consejo Escolar del Estado en sus Informes anuales sobre el estado y situación del sistema educativo, y de aquella plantilla docente, un total de 75.220 eran interinos, cifra muy superior a la analizada por el Defensor del Pueblo en su informe en relación con el curso 2001-2002, en que el total de personal interino era de 64.360, un 17% menos.

Los concursos de traslado de ámbito estatal

Igual que los procedimientos selectivos comentados en el apartado anterior, la regulación básica de los concursos de traslado de ámbito estatal resulta excesivamente conservadora. El legislador se ha limitado a derogar la Ley 24/1994, de 12 de julio, incluyendo en la disposición adicional 6.3 de la LOE las normas sobre concursos de provisión de lugares docentes contenidas en la citada Ley y en la disposición adicional 8.3 de la LOCE, también derogada.

La única novedad del concurso es el hecho de considerar como mérito docente «la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos» y la inclusión en el baremo de «la evaluación voluntaria de la función pública docente».

No se ha introducido en el procedimiento de provisión de puestos ninguna novedad que permita al modelo de función pública docente de ámbito estatal acercarse, en absoluto, a los sistemas de otros países de la OCDE en que es fundamental la participación de los responsables de los centros escolares en los procedimientos de selección de su profesorado (OCDE, 2006, pp. 43-48). En el caso de la normativa española, los procedimientos de selección del profesorado continúan basándose en reglas de cualificaciones y de antigüedad que no están relacionadas con las cualidades requeridas para ser un profesor competente. El informe de la OCDE citado reconoce que aún son muchos los países, evidentemente podemos incluir a España entre ellos, en los que «la magnitud del sistema educativo provoca que el procedimiento de selección a menudo sea muy impersonal y que los profesores no se puedan identificar fácilmente con los centros escolares a los que se les asigna, o que los centros escolares no siempre se reconozcan en los profesores que les envían».

La función directiva

La función directiva se encuentra incluida dentro de las funciones del profesorado, junto con las funciones de coordinación de las actividades docentes y de gestión (LOE, artículo 91.1).

La Ley, de forma más clara que nunca, otorga mayores responsabilidades a la figura del director de los centros públicos, responsabilizándole de la gestión de los recursos puestos a disposición del centro, y atribuye a las Administraciones educativas la

delegación en los órganos de gobierno de las competencias que determinen, incluidas las responsabilidades de gestión de personal (LOE, artículo 123.5).

De todas formas, parece inevitable una profunda transformación del papel del director de los centros docentes, en el sentido de profesionalizar esta figura central del sistema educativo. En la organización de la función pública general ya se están dando pasos importantes en esta dirección: la Ley 7/2007, de 12 de abril, del Estatuto Básico del Empleado Público, ha incluido el «personal directivo» como una clase de empleado público diferenciada de los funcionarios de carrera y de otras clases de empleados.

Este modelo que propongo de considerar al director del centro docente público dentro del nuevo «personal directivo» no tiene nada que ver con los antiguos cuerpos de directores escolares, ya que el personal directivo no constituye un cuerpo de funcionarios, pueden estar sometidos al régimen estatutario de los funcionarios públicos o al régimen laboral, y se distinguen por tener unas condiciones laborales específicas, no sometidas a negociación sindical (EBEP, art. 37.2), y unas condiciones especiales de incompatibilidad con cualquier otro empleo (Ley 53/1984, de 26 de diciembre, de incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones Públicas, art. 16.1).

El «personal directivo» tendrá, según el nuevo Estatuto Básico, un régimen jurídico propio, adecuado al «desarrollo de sus funciones directivas profesionales», tal como las definan las administraciones públicas. En su designación se atenderá a criterios de mérito y capacidad y a principios de idoneidad, pero lo que resulta más novedoso es el hecho de que «el personal directivo estará sujeto a evaluación (...), responsabilidad por su gestión y control de resultados en relación con los objetivos que les hayan sido fijados» (EBEP, artículo 13.3) y que la determinación de sus condiciones de empleo no será materia objeto de negociación sindical.

En palabras de Rafael Jiménez Asensio (2006, p. 15), la función directiva pública de España, en comparación con diferentes países desarrollados del entorno europeo y de otras partes del planeta, es «un claro ejemplo de subdesarrollo institucional», que nos sitúa en el furgón de cola de los sistemas democráticos más consolidados que disponen de sistemas institucionalizados de una función directiva profesional. El modelo de función directiva pública propuesto por Rafael Jiménez Asensio en el libro que acabamos de citar (2006, pp. 47-53), y que ha sido incorporado parcialmente por el legislador al EBEP, está directamente relacionado con el marco de responsabilidades gerenciales de los países anglosajones: la función directiva en el sector público habría de estar basada en la «racionalidad por la eficiencia o por los resultados», y su valor fundamental es la «profesionalidad» del directivo público.

En definitiva, la propuesta de dirección pública profesional de Francisco Longo (2004, pp. 199-236) va en la misma dirección de definición de un marco de responsabilidad gerencial, que exige un sistema de control y de rendición de cuentas de la actuación del directivo, con la imprescindible existencia de un régimen de premios y sanciones asociados a la evaluación del rendimiento directivo. Los sistemas públicos contemporáneos necesitan «definir y organizar un espacio directivo profesional, distinto de los que corresponden a la política y a las restantes profesiones públicas, y adscribir a éste a personas dotadas del elenco de competencias necesarias e imbuidas del ethos gerencial» (Longo, 2004, p. 221). Las competencias gerenciales de los directivos públicos trascienden ampliamente, según Longo, la de conocimientos técnicos, desde el momento en que la cualificación directiva «depende de un conjunto de atributos entre los que deben incluirse los motivos, rasgos de carácter, conceptos de uno mismo, actitudes o valores, destrezas y capacidades cognoscitivas y de conducta» (ibídem, p. 232). La selección de directivos públicos competentes exigirá, en definitiva, una combinación de diferentes políticas de recursos humanos: «Desde el reclutamiento a la compensación, la carrera, la evaluación o la formación».

La selección del director de centro educativo en la LOE mantiene el procedimiento de concurso de méritos, de acuerdo con los principios constitucionales de publicidad, mérito y capacidad, pero la ley marca un objetivo nuevo, «el proceso debe permitir seleccionar los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan el mayor soporte de la comunidad educativa» (artículo 133). No nos encontramos, pues, ante un concurso de méritos valorados sólo por una comisión de expertos, desde el momento en que la Ley prevé que en el proceso participen «la comunidad educativa y la administración educativa».

En consecuencia, se añade a los requisitos que deben reunir los candidatos el hecho de «presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y su evaluación» (artículo 134) con la finalidad que la comunidad educativa pueda valorar el proyecto del candidato.

No se puede negar el fracaso de participación que ha tenido en los últimos años la aplicación de este modelo de designación de los directores. En el curso 2005-06, sólo el 50,2% de los directores de centros públicos de Cataluña habían sido designados por concurso de méritos según el procedimiento previsto en la legislación, mientras que en un 16,6% de centros públicos la administración ha tenido que recurrir al nombramiento extraordinario de director, por no haberse presentado ningún candidato al concurso público de méritos.

La LOE continúa con un procedimiento de selección de directores similar al de la normativa anterior, que no garantiza el nombramiento de profesores suficientemente

formados para el ejercicio de un cargo de la máxima responsabilidad, desde el momento en que el procedimiento no impide la selección de candidatos únicos, sin que tengan que competir con otros profesores, y, lo que es peor, sin que hayan de acreditar su idoneidad para la función directiva en ningún tipo de prueba selectiva. En ausencia de candidatos para la dirección, la normativa permite el nombramiento extraordinario de cualquier profesor del claustro, que no necesariamente ha de reunir los requisitos exigidos para presentarse al concurso de méritos.

La carrera profesional de los funcionarios docentes

La expresión «carrera profesional de los funcionarios docentes» sólo aparece una vez en toda la Ley, en la disposición adicional 12.7.

Este apartado de la Ley no es sino una poco afortunada declaración de intenciones «de impulsar el estudio y la implantación, en su caso, de medidas destinadas al desarrollo de la carrera profesional de los funcionarios docentes», cuando desde el año 1988 la Ley general de funcionarios anunció que por ley se regularía el acceso a la función pública docente, la promoción profesional, la promoción interna y la reordenación de sus cuerpos y escalas, de acuerdo con la estructura y necesidades del sistema educativo (Ley 30/1984, disposición adicional 15.2, según redacción de la Ley 23/1988).

La LOGSE en el año 1990 reguló todas estas previsiones, excepto la carrera profesional docente. La LOCE en el año 2002, además de mencionar un par de veces la carrera profesional docente en el preámbulo de exposición de motivos, en el articulado no llegó a regular esta materia (LOCE, artículo 60.2 y disposición adicional 11.6).

La LOE tampoco aborda la regulación de la carrera profesional de los docentes, y se limita en recoger literalmente el apartado 6 de la citada disposición adicional 11 de la LOCE. A los colectivos docentes, por lo tanto, no se les ha podido aplicar, mientras ha estado vigente, la reforma de la función pública aprobada el año 1984, en la carrera profesional, pese a que poco antes de la LOGSE, una Ley, la 23/1988, ya anunció la adecuación de la carrera profesional docente a los requerimientos del nuevo sistema educativo, reformado profundamente el año 1990 por la LOGSE.

De esta forma, se ha de abordar de forma decidida el desarrollo de la carrera profesional del personal docente desde diferentes aspectos complementarios: tanto

desde la progresión dentro de la carrera, con cambio de puesto de trabajo o de cuerpo docente, o permaneciendo en el mismo puesto, procedimiento ya previstos en el artículo 16.3 del Estatuto Básico del Empleado Público, como desde la evaluación del desempeño, para poder mesurar los resultados obtenidos, y sobre todo, en tercer lugar, desde los incentivos económicos ligados a la carrera profesional, que permitan acercar «la particular situación española» (Francesc Pedró, 2006, p. 261) a la mayoría de los países de la OCDE en que la media de la diferencia salarial entre el salario máximo y el inicial llega al 70%.

En España, sólo se llega a esta diferencia entre el salario docente inicial y el que se percibe a los treinta años de servicios si, además de los complementos por carrera docente («sexenios») y antigüedad (« trienios»), tomamos en consideración el complemento máximo atribuido al director del centro: según las retribuciones del año 2006, en Cataluña un director de secundaria podía percibir un salario anual superior en un 78,1% en relación con un docente de nuevo ingreso, mientras que la diferencia de un director de primaria era de un 70,8%. Si comparamos, en cambio, los salarios inicial y los que corresponden a funcionarios con treinta años de carrera, sin responsabilidades directivas, la situación se parece a la que comenta Francesc Pedró en su artículo que acabamos de citar: en el año 2006, las retribuciones de los profesores de secundaria destinados en Cataluña tenían una diferencia del 40,9% entre el salario inicial y el que ha consolidado 30 años de servicio, mientras que las retribuciones de los maestros de primaria se diferenciaban en un porcentaje un poco superior, un 42,7%.

Conclusiones

Quedan aún por abordar muchos temas importantes relativos a la función pública:

- Una reordenación de los 12 cuerpos docentes previstos en la LOE, buscando una simplificación a fondo de la estructura de la función pública docente, basada mucho más en las actividades docentes ligadas a los puestos de trabajo y a las especialidades docentes que a los propios cuerpos cuyas funciones son demasiado parecidas como para justificar suficientemente su existencia;
- una simplificación del número de especialidades en la educación secundaria, 19 en total en el Bachillerato y en la ESO, casi todas ellas definidas al año si-

- guiente de aprobarse la LOGSE, mucho antes de que se implantase la ESO y el bachillerato, y por tanto ligadas excesivamente a las antiguas asignaturas del BUP más que a las áreas de la ESO o a las materias del Bachillerato;
- un impulso a la carrera docente facilitando y flexibilizando el acceso de los funcionarios de un cuerpo a otro, sea del mismo grupo o de un grupo superior, y dando en esta promoción más valor al trabajo hecho en el cuerpo anterior que a la valoración puntual de los conocimientos mediante la superación de unas pruebas competitivas valoradas por un tribunal;
 - una adecuación a las necesidades del sistema educativo de los procedimientos de selección de funcionarios, sustituyendo el modelo de unas pruebas anticuadas que no garantizan suficientemente la selección del mejor profesor y primando la valoración de la fase de prácticas;
 - una definición clara de las tareas y responsabilidades de los docentes en su práctica diaria en los centros y en la relación con las familias y con otros profesionales que intervienen en el proceso educativo;
 - un modelo de carrera profesional que reconozca la tarea y la dedicación del profesorado en las actividades que tenga encargadas y sin que haya de cambiar ni de puesto de trabajo ni de cuerpo cuando promocióne;
 - una definición del concepto de mérito docente, idéntica para todos los cuerpos docentes y que permita valorar con los mismos criterios los méritos de los concursos de traslados, tanto en el cuerpo de maestros como en el resto de cuerpos de secundaria;
 - un apoyo a la función directiva y un impulso decidido a la autonomía de los centros docentes que permita a las administraciones educativas asignarles nuevas competencias en materia organizativa, económica y de gestión del profesorado adscrito al centro;
 - una regulación de la evaluación del profesorado, con la participación del centro y del mismo profesor evaluado, con criterios públicos y posibilidad de contrastar los resultados, y con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Finalmente, la aprobación de la reforma del Estatuto de Autonomía de Cataluña por la Ley orgánica 6/2006, de 19 de julio, dos meses y medio después de la aprobación de la LOE, obligará a replantear el alcance del título competencial del Estado, tal como ha quedado diseñado en la LOE, no sólo en materia de educación sino también en relación con la función pública docente. En las conclusiones de su estudio competencial sobre la LOE, ya citado, Neus París (2006, p, 24) señala que el artículo 131

de la reforma del EAC al clasificar las competencias de la Generalitat en materia de educación en tres niveles (competencia de carácter exclusivo, competencia compartida y competencia ejecutiva) comportará unos límites más estrechos a la competencia estatal para dictar normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución.

Referencias bibliográficas

- CARRASCO CALVO, S. (2005). La LOE i la consolidació de l'estructura del sistema educatiu. *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*. Barcelona, 124, julio de 2005.
- COMISIÓN PARA EL ESTUDIO Y PREPARACIÓN DEL ESTATUTO BÁSICO DEL EMPLEADO PÚBLICO (2005). *Informe*. Madrid, 25 de abril de 2005.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *Informe sobre Funcionarios interinos y personal eventual: la provisionalidad y temporalidad en el empleo público*. Madrid.
- FARRE ROURE, R. (2007). L'Estatut d'Autonomia de Catalunya i la Llei Orgànica d'Educació. *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya*. Barcelona, 127, febrero de 2007.
- FÉREZ FERNÁNDEZ, M. (2006). *La carrera administrativa: noves perspectives*. Diputació de Barcelona, Estudis de Relacions Laborals, 3.
- JIMÉNEZ ASENSIO, R. (2006). *Directivos Públicos*. Oñati: Instituto Vasco de Administración Pública.
- LONGO, F. (2004). *Mérito y flexibilidad. La gestión de las personas en las organizaciones del sector público*. Barcelona: Paidós.
- (2007). El centre docent. Conferencia pronunciada el 14 de marzo de 2007 en el Seminario El servei educatiu a Catalunya i els seus professionals, organizado por la Fundació Bofill (pendiente de publicación).
- LONGO MARTÍNEZ, F. Y FÉREZ FERNÁNDEZ, M. (2006). *La gestió de les persones a les administracions públiques catalanes: principals reptes*. II Congrés Català de Gestió Pública, Barcelona, 5 y 6 de julio de 2006.
- OCDE (2006). *El paper crucial del professorat. Atraure, preparar i mantenir professors de qualitat*. Barcelona: OCDE, Polítiques d'educació i de formació, Fundació Jaume Bofill.

- PARÍS I DOMÈNECH, N. (2006). Comentari a la llei reguladora del dret a l'educació. *El Clip*, 38, Generalitat de Catalunya, Institut d'Estudis Autònoms.
- PEDRÓ, F. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, 340, mayo-agosto 2006.
- PERALES PIZARRO, A. (2006). La Reforma del Estado. *El País*, 24 de diciembre de 2006.
- RAVENTÓS SANTAMARÍA, F. (2005). La crisi dels sistemes educatius europeus. En J. PRATS I F. RAVENTÓS (dirs.), *Els sistemes educatius europeus ¿Crisi o transformació?*, de Joaquim Prats i Francesc Raventós (dirs.), *Col·lecció Estudis Socials*, 18, Fundació «la Caixa», Barcelona.
- SÁNCHEZMORÓN, M. (1996). *Derecho de la función pública*. Madrid: Tecnos (1997: segunda edición).
- THARP, R. G., ESTRADA, P., STOLL DALTON, S. Y YAMAUCHI, L. A. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Dirección de contacto: Alberto del Pozo Ortiz. Departamento de Educación y Universidades. Generalitat de Catalunya. Vía Augusta, 202-226. 08021, Barcelona, España. E-mail: alberto.delpozo@gencat.net



Experiencias educativas (Innovación)

I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja. Una experiencia coeducativa para la ciudadanía

I Conference on Coeducation, Equality and Good Treatment at San José School in Cartuja. A Coeducative Experience for Citizenship

Mar Venegas Medina

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología Granada, España

Resumen

El trabajo que se presenta describe una experiencia educativa innovadora sobre coeducación en el marco de la educación para la ciudadanía democrática, desarrollada a la luz del *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* de la Comunidad Autónoma Andaluza. El centro donde se han llevado a cabo estas Jornadas está situado en uno de los barrios con mayor problemática socioeconómica de la ciudad de Granada, la llamada Zona Norte. En este trabajo, presentamos, sobre todo, una experiencia en valores, de entre los que cabe destacar la igualdad de género, la no violencia y la participación ciudadana. El objetivo de estas Jornadas fue trabajar, en positivo, los valores de igualdad y buenos tratos, frente a las situaciones de violencia de género más que frecuentes en el barrio. La experiencia tuvo lugar en dos escenarios: el primero, en el propio centro escolar, para estudiantes de toda la etapa de secundaria; y el segundo, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la que estudiantes de Magisterio y estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tuvieron un espacio de intercambio y aprendizaje, como experiencia educativa, coeducativa y participativa de gran valor. La educación es, como sabemos, un instrumento para la reproducción social, pero también para el cambio social. Es por este motivo, por lo que se entiende la coeducación como un espacio funda-

mental para el cambio social hacia la igualdad de género y la no violencia en las relaciones afectivosexuales. Esta experiencia quiere ser una contribución a ello.

Palabras clave: coeducación, educación afectivosexual, igualdad de género, buenos tratos, violencia de género, participación, ciudadanía, democracia, educación entre iguales, educación moral, efecto Pigmalión.

Abstract

This paper describes an innovative educational experience on coeducation within the framework of education for democratic citizenship. This experience was developed according to the I Plan for Equality between Men and Women, in the Autonomous Community of Andalusia. The school where the conference took place is located in one of the poorest and most marginalised neighbourhoods in the city of Granada, which is called the North Zone. In this article, the analysis presented is basically an experience on values, among which gender equality should be highlighted, as well as citizen participation. The main aim of the conference was to present, in a positive way, the values of equality and good treatment as opposed to situations of gender violence, which are relatively frequent in the neighbourhood. The experience took place in two different settings. The first one was the school itself, with Secondary Education students, whereas the second place was the Faculty of Education Sciences, University of Granada (Spain). In this faculty, both university students and Secondary Education ones interchanged experiences on teaching-learning processes. In fact, it was a very positive educative, coeducative and participative experience. As it is already known, education is a means for reproduction; nevertheless, it can also be a means for social change. Thereby, coeducation is understood as a crucial space for social change towards gender equality and no violence in sexual-affective relations. The target of this experience is to make a contribution in this sense.

Key Words: coeducation, sexual-affective education, gender equality, good treatment, gender violence, participation, citizenship, democracy, peer education, moral education, Pigmalion effect.

Introducción

El sentido de este trabajo

Una de las principales contribuciones de la Sociología a la educación es la visibilización de la educación implícita en el proceso educativo mismo, esto es, el doble pro-

ceso de socialización/subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1997) y su contenido en valores, inherente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al hablar de socialización, seguimos a estos autores para referirnos al proceso de incorporación de valores que las personas hacen suyos de forma más, digamos, pasiva o inconsciente; se trata de la asimilación de las normas y estructuras sociales en la forma de *statu quo*. En el caso de la subjetivación, se trataría, por contra, de un proceso que pone el énfasis en la incorporación de valores de forma activa, reflexiva y crítica, con intervención de la voluntad y la participación de las personas, lo que nos remite a la idea de agencia social, una de las principales aportaciones de la teoría feminista y de la teoría de la práctica desde los años ochenta, que conceptualizan a las personas como protagonistas de los procesos sociales en los que toman parte.

A la luz de ello, en este artículo recogemos una experiencia de innovación educativa que tuvo lugar en el colegio San José de Cartuja, situado en la zona norte de Granada, en la cual buscamos promover una educación activa y participativa en valores de ciudadanía democrática: hacer a las y los estudiantes partícipes de su proceso educativo.

Nuestra experiencia educativa se centra, principalmente, en el valor de la igualdad de género. Sólo un modelo efectivamente coeducativo de escuela puede sentar las bases hoy para la igualdad estructural entre mujeres y hombres del mañana (Subirats, 1994; Subirats y Brullet, 2002). Pero, además, sabemos que se trata de un valor transversal, que *permea a*, y *es permeado por*, otros. Entre ellos, cabe destacar el respeto y la convivencia, que son la antítesis de la dramática violencia de género, la cual ocupa un espacio central en la experiencia coeducativa que aquí describimos. Y no es menos importante el valor de la participación directa en el proceso educativo del grupo de estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que monitorizó las Jornadas. Las experiencias coeducativas han de estar constantemente presentes en el proceso educativo de toda persona.

Origen de las I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos en el colegio San José de Cartuja (Granada)

Durante el curso académico 2004-05, una serie de factores coyunturales convergieron para poner en marcha un proyecto-programa de educación afectivosexual en las tutorías de un grupo de 3º de ESO en el colegio San José. Se trata de un proceso con dos dimensiones:

- Un programa, elaborado a partir de las demandas de las chicas y chicos de la clase sobre cuestiones de género, sexualidad, cuerpo y afectividad.
- Ese programa se convertía en un proyecto de investigación sobre educación afectivosexual desde la sociología de la educación y los estudios de género.

Lo que empezó como experiencia piloto se convirtió, dados los satisfactorios resultados obtenidos ese año, en un proyecto de tesis doctoral. En medio de esta experiencia, coeducativa, se aprueba en Andalucía el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (5 de noviembre de 2005). La directora del centro, sensible con estos temas, me propone organizar unas Jornadas, con el objetivo de materializar la propuesta del Plan de llevar a cabo actividades que promuevan la coeducación en el centro.

Así, vinculamos el «Programa de educación afectivosexual» en marcha con la propuesta coeducativa. Formado el equipo de trabajo, diseñamos el programa de las Jornadas, que denominamos «I» para enfatizar su carácter de continuidad. Decidimos llamarles *I Jornadas sobre Coeducación, Igualdad y Buenos Tratos*, dado el carácter performativo del lenguaje para construir el mundo social y nuestro deseo de construir otro mundo basado, en este caso, en la igualdad de género como valor fundamental para la ciudadanía. Queremos hablar en positivo; Vamos a trabajar sobre coeducación, pero lo vamos a hacer entrelazando tres ideas fundamentales:

- Coeducar para y desde la igualdad de género.
- Creemos que coeducando para y desde la igualdad de género estamos sentando las bases para la lucha estructural contra la violencia de género.
- No vamos a hablar de violencia, hablamos de buenos tratos, porque es lo que queremos potenciar.

El nombre de las Jornadas guía el planteamiento de las mismas. Trabajamos en torno a estos tres conceptos: *coeducación, igualdad y buenos tratos*. Dedicamos las Jornadas a conocer la relación entre esos tres conceptos, que se convierten en objetivos educativos para el centro con la propuesta de estas Jornadas y que definimos de la siguiente manera:

- *Coeducación*: acto de coeducar. Coeducar significa educar en la igualdad para que chicas y chicos tengan las mismas oportunidades y las mismas condiciones de vida en nuestra sociedad. Más importante que educar en contenidos es

educar para ser ciudadanas y ciudadanos de nuestra sociedad. Educamos la inteligencia pero, también, el cuerpo, las emociones, la afectividad, los sentimientos, las relaciones, la sexualidad y, en fin, todos los aspectos de la vida de una persona.

- *Igualdad*: valor ideal, pero deseable como fin en una sociedad democrática como la nuestra, y por el que se pretende alcanzar un nivel general de equidad entre todas las personas que la forman. Con igualdad de género nos referimos al deseo de equidad entre hombres y mujeres en cuanto al trato, las condiciones y las oportunidades que les concede nuestra sociedad.
- *Buenos tratos*: la coeducación pretende educar desde la igualdad de género, para erradicar formas de desigualdad que generan formas de discriminación, de las cuales la más dramática es la violencia de género. Por tanto, se trata de educar para cambiar prácticas de malos tratos (violencia, agresividad, discriminación...) por prácticas de buenos tratos (convivencia, cooperación, colaboración...).

El espíritu de las Jornadas

Las Jornadas se inspiran en tres marcos legislativos territoriales. A nivel estatal, tenemos la propuesta de educación en valores de la LOGSE (1990) que, más recientemente, se materializa en el debate abierto por el Ministerio de Educación y Ciencia en 2005 con un texto titulado «Una Educación de calidad para todos y entre todos. Informe del debate», donde, a pesar del uso androcéntrico que hace del lenguaje, se defiende la educación en: «valores personales que favorezcan la madurez de los alumnos, su formación integral como personas y la obtención de valores sociales para relacionarse mejor con los demás y así poder integrarse activamente en una sociedad democrática y solidaria» (p. 73). Asimismo, se hace explícita la importancia de erradicar la violencia de género o desarrollar la capacidad emocional, entre otras cuestiones importantes.

A nivel autonómico, el *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (2005), de mayor relevancia para nuestra experiencia. El Plan señala la existencia de una mayor igualdad entre mujeres y hombres en la sociedad actual. Sin embargo, puntualiza que se trata más bien de una igualdad formal, pues no va acompañada de cambios ideológicos ni estructurales, considerando que el principal obstáculo para el cambio real es la persistencia de modelos culturales de género tradiciona-

les. Así pues, conviven modelos diversos entre las diferentes generaciones de mujeres y hombres, por lo que se impone la necesidad de redefinir los papeles sociales de mujeres y hombres en igualdad de condiciones y oportunidades. Las mujeres han protagonizado y asimilado estos cambios; sin embargo, es necesario que los hombres asuman también este proceso de redefinición. Para ello, la Consejería de Educación, acogiéndose al marco de la Constitución española y del Estatuto de Autonomía de Andalucía, elabora este Plan como forma de intervención global en el marco educativo.

Destaca su interés por luchar contra la violencia de género, que atenta contra los derechos humanos de las mujeres. Asimismo, se insiste en los cambios en los modelos de familia y la necesidad de integrarlos como modelos igualmente aceptables; pensemos en las familias de madres o padres homosexuales, o en las reconfiguraciones familiares con hijas e hijos de matrimonios anteriores, por ejemplo.

Para materializar la legislación sobre igualdad de género, el Plan se plantea la necesidad de cambiar el modelo actual de escuela mixta por uno efectivamente coeducativo. Hasta bien entrado el siglo XX, se daba un trato educativo diferencial a niñas y niños. La Ley General de Educación (1970) hizo posible aumentar la presencia de las mujeres en educación secundaria y universitaria, llegando las chicas incluso a obtener mejores calificaciones que los chicos. En los años ochenta, se empieza a cuestionar la aparente igualdad de la escuela mixta, dado que, como desde entonces denuncian las investigaciones feministas sobre el androcentrismo del sistema educativo, las desiguales relaciones de poder entre mujeres y hombres se transmiten a través del currículum oculto. Es el punto de inflexión hacia las primeras propuestas de modelo coeducativo. En 1990, la LOGSE manifiesta la ilegitimidad de la discriminación sexual y defiende la igualdad de oportunidades; sin embargo, se obtienen pocos logros en la práctica, por lo que se hace necesario seguir investigando en esta dirección. Ese espíritu guía nuestro proyecto de educación afectivosexual desde una perspectiva coeducativa.

Tres principios orientan las propuestas del Plan, a saber: *visibilidad, transversalidad e inclusión*. Estos principios están presentes en los cuatro grandes objetivos del Plan, que son:

- Reconocer diferencias, para evitar y corregir discriminaciones, y favorecer relaciones basadas en el reconocimiento y la libertad de elección. Para ello, se proponen medidas como la formación específica del profesorado en materia de coeducación, que permita implantar la asignatura optativa «Cambios sociales y nuevas relaciones de género». Igualmente, se elabora la *Guía de Buenas Prácticas para Favorecer la Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación* (2006).

- Promover prácticas educativas correctoras de estereotipos de dominación y dependencia, para visibilizar a las mujeres y sus aportaciones a la sociedad.
- Formar para favorecer la autonomía personal.
- Corregir desequilibrios entre el profesorado en responsabilidades y actividades del centro.

Finalmente, se propone la evaluación del Plan para conocer: el grado de consecución de sus objetivos; la idoneidad de sus actuaciones y recursos; y la eficacia de sus mecanismos de difusión, coordinación y organización.

Por otra parte, el programa «Granada, Ciudad Educadora», dentro del cual se han llevado a cabo, en ciertos períodos del gobierno local de Granada, actuaciones de interés y relevancia sobre el tema de la educación afectivosexual y que, en el momento de iniciar nuestro proyecto el curso pasado, y dado el vacío que encontrábamos en los materiales y las propuestas recogidos por dicho programa para ese curso, nos acogimos al programa de ayudas para actividades educativas del Ayuntamiento de Granada, obteniendo la aprobación de la Junta de Gobierno Local del Ayuntamiento de Granada en su programa de subvenciones del «Complemento de Actividades Educativas» para financiar nuestra propia iniciativa sobre educación afectivosexual desde el colegio. De hecho, la filosofía de «Ciudad Educadora», que Granada suscribe en 1991, recoge la importancia de la educación afectivosexual desde una perspectiva coeducativa, como puede verse ampliamente en los materiales e iniciativas del *Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona* dentro del programa «De valores» coordinado por Amparo Tomé con la colaboración de Judit Rifá¹.

La experiencia de las Jornadas

Experiencia en el colegio San José

Nuestro trabajo se inspira en la relevancia para el cambio social de la investigación-acción, haciéndola lo más participativa posible. Así, relacionamos el programa de Educación Afectivo-Sexual (EAS) del centro y las Jornadas. Se nos ocurrió dar protago-

¹⁾ Ambas coordinan el programa «De valores» dentro del Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona, incluido en la comisión de Valores y Ciudadanía Activa. http://w3.bcn.es/V45/Home/V45HomeLinkPI/0,3698,60797962_60807379_1,00.html

nismo a las chicas y chicos que estaban participando en el programa de EAS y que acababan de trabajar la Unidad dedicada a la «violencia de género». Les propusimos que monitorizaran la presentación teórica de las Jornadas, que elaboramos el equipo organizador. Así se creó un grupo voluntario de chicas y chicos que protagonizó el proceso de las Jornadas.

Las Jornadas se dirigían a toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para dinamizar los talleres con un grupo tan grande, planteamos dos dinámicas paralelas, una para cada ciclo de ESO; todos los grupos pasarían por todas las actividades. En la dinámica que llamamos «El Foro» tenía lugar el trabajo más teórico. Se trataba de una reunión en gran grupo en el salón de actos del colegio con el siguiente programa de trabajo:

- Presentación de las Jornadas a cargo de la directora del Centro.
- Introducción teórica sobre coeducación, igualdad de género y buenos tratos, como lucha contra la violencia de género, a cargo del grupo voluntario de 4º B de ESO.
- Proyección del vídeo sobre violencia de género editado por Atlántida (2005) en el módulo de «Arqueología de los Sentimientos».
- Proyección del Power Point sobre violencia de género realizado por un chico de ESO y editado por Atlántida (2005).
- Mesa redonda.
- Dinámica de grupos: reflexión y conclusión en grupos de cinco personas. Propuesta: definir uno de los tres conceptos que daban título a las Jornadas: *coeducación, igualdad o buenos tratos*. A cada grupo se le indicó qué concepto tendría que trabajar.
- Cierre con unas conclusiones y la lectura en alto de alguna definición, y elaboración del mural de las Jornadas con las definiciones hechas por las chicas y chicos del colegio.

La segunda dinámica era realizada paralelamente por el otro ciclo de ESO. Se trataba de la parte más práctica, dispuesta en forma de dos talleres. Un monitor/a se reunió con cada grupo de clase para trabajar los dos talleres. Uno de los talleres era sobre los estereotipos de género y su relación con la violencia de género. Para ello, les entregamos un cuadro editado por Atlántida (2005) donde se recogían, comparativamente, cualidades tradicionalmente atribuidas a hombres versus mujeres. Les pedimos que leyeran atentamente el cuadro y que, seguidamente, nos contasen una historia de vio-

lencia o malos tratos, señalando si era inventada o real. La práctica totalidad de las historias eran sobre violencia de género. Son historias impresionantes, muchas de enorme calidad literaria. Consideramos que son una representación bastante fidedigna de la cotidianeidad de muchas de las chicas y chicos que asisten a nuestro centro: detalles, emociones, sentimientos, expresiones, citas literales, etc., señalan la verosimilitud de las historias narradas. Previendo este hecho, dada la experiencia acumulada por el profesorado del colegio, pensamos en convertir las Jornadas en un espacio de investigación-acción, de manera que recogimos el material producido en las Jornadas a modo de material etnográfico sobre el que hemos emprendido una investigación que nos permitiera conocer las formas que adopta la violencia de género en el entorno de nuestro Centro, con el fin de poder trabajar frente a ellas a través de la coeducación.

El segundo taller consistía en un trabajo de reflexión sobre los sentimientos y la forma en que éstos se manifiestan en nuestro cuerpo. Se les proponía una tabla editada por Atlántida (2005) con un listado de sentimientos que debían de leer. Se les pedía que pensaran cuáles de ellos habían experimentado en los últimos días y en qué parte del cuerpo se habían manifestado esos sentimientos. Con ello, nuestro objetivo era conocer qué tipo de sentimientos vive con más frecuencia nuestro grupo de estudiantes, así como invitarles a reflexionar sobre la experiencia corporal de los sentimientos, como parte del proceso de educación afectivosexual desde un enfoque coeducativo: se trata de conocer los sentimientos para orientar la formación que, desde el colegio, podamos ofrecer sobre los mismos.

Con ello, los alumnos de los dos ciclos de ESO fueron rotando por todas las actividades, tomando como ecuador de las Jornadas el espacio del recreo, que consideramos fundamental respetar. Mientras un ciclo estaba en el Foro, el otro ciclo se encontraba en los talleres y a la inversa.

Creímos fundamental autoevaluar las Jornadas para conocer cómo habían vivido esta experiencia las chicas y chicos de 4º de ESO que habían sido «profes» por un día. Pensamos que aquel ejercicio no sólo era una forma directa de participación en su propio proceso formativo, sino que contenía otros valores: por un lado, ser referente próximo y de identificación para el resto de estudiantes que participaba en las Jornadas desde su asiento; por otro, invitar al grupo voluntario de 4º curso a realizar un ejercicio de empatía con el profesorado. De este modo, al finalizar las Jornadas, pedimos al grupo de 4º de ESO que hiciese una evaluación de las mismas, pudiendo constatar la importancia de este ejercicio como proceso de educación en valores y como ejercicio práctico de aprendizaje de la ciudadanía. Lejos de verse como una pesada obligación escolar, esta experiencia les hizo sentirse protagonistas, «útiles», y

dio sentido a su formación y su trabajo en aquel contexto. Se valoró, muy especialmente, el trabajo de ser maestra o maestro: lo difícil que es mantener la atención y el silencio, hablar en público, tratar de explicar algo. Ese ejercicio de empatía nos ayudaba, también, a que el grupo de estudiantes pudiese entender mejor la tarea de sus maestras y maestros.

Repitiendo la experiencia en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada

Dada la satisfacción con que se vivieron las Jornadas en el colegio, tuvimos la oportunidad de prolongar esta experiencia más allá de los muros del mismo y llevarla hasta la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en el marco del *IV Curso de Formación para el Prácticum*, dirigido a estudiantes de Magisterio. Consideramos que podía ser un buen espacio para poner en relación a dos partes implicadas directamente en la educación. Por un lado, a las chicas y chicos de 4º de ESO que se animaron a participar, para continuar con su experiencia de empatía pero, muy importante, para que tuvieran un primer contacto con la Universidad, haciéndoles atractivo un espacio al que muchas y muchos de ellos ya habían decidido no acceder, bien por abandonar el sistema educativo tras finalizar la enseñanza obligatoria, bien porque habían optado por itinerarios formativos con un perfil menos académico y más profesional. Por otro lado, a estudiantes de Magisterio que podrían tener la ocasión de conocer, *in situ*, una práctica educativa de utilidad en sí misma, pero con el añadido de la toma de contacto con un grupo de estudiantes de secundaria. Se creó, así, un espacio educativo entrañable en que participamos las personas del equipo de trabajo que habíamos organizado las Jornadas en el colegio San José, un grupo de voluntarios de 4º B de ESO (4 chicas y 3 chicos) y el grupo de estudiantes de Magisterio que había asistido a esta mesa de trabajo.

El valor de esta experiencia recoge la aportación que tuvo lugar en el colegio, al continuar el trabajo sobre género, coeducación, violencia de género, igualdad y, en fin, la temática coeducativa que daba cuerpo a las Jornadas. Pero, junto a ello, hay que destacar otros valores como la colaboración, la cooperación y el trabajo en equipo, la responsabilidad, el respeto; igualmente importante es el trabajo sobre la capacidad de reflexión y maduración personal o la capacidad de hablar delante de un público. El valor del trabajo en equipo tiene, además, el añadido de poner en relación a dos agen-

tes implicados directamente en el proceso educativo y que, a menudo, se insiste en situar como enfrentados, me refiero al estudiantado y el profesorado que, en esta ocasión, colaboró codo con codo para la realización de las Jornadas. Esta colaboración tiene el valor de acercar a ambas partes, de conocerse más, de empatizar entre sí y de enriquecer la experiencia y el trabajo.

Finalmente, es igualmente importante la presencia en la Universidad de un grupo de estudiantes que se encuentra en un momento crucial de decisión sobre su continuación en el sistema educativo (4º de ESO). Intentamos hacer más agradable y positiva la percepción que nuestro grupo de 4º curso tenía sobre la Universidad, ese espacio distante para la mayoría de chicas y chicos que acuden al colegio San José, más familiarizados con el tipo de trabajo manual y poco acostumbrados a la cultura universitaria.

Tras nuestra intervención, que fue una bonita experiencia con las y los estudiantes de Magisterio, hicimos una mesa redonda para poner en común nuestra vivencia. Recogimos, por escrito, nuestras impresiones, cómo nos habíamos sentido, qué habíamos vivido. Nos interesaba evaluar más nuestra experiencia emocional que el aspecto material de las Jornadas. Queríamos, en definitiva, que tuvieran ese momento final de introspección para invitarles a reflexionar sobre su experiencia subjetiva. Todos los miembros del grupo coincidieron en destacar lo positivo y gratificante de aquello. Una vez más, la empatía con el papel de maestra/o se ponía de manifiesto. También las personas del equipo que había coordinado todo el trabajo nos sentimos enormemente satisfechas.

Conclusión: Aportación de la experiencia de las Jornadas a la educación para la ciudadanía. Las chicas y chicos de 4º ESO hablan

Las Jornadas se diseñaron, sobre todo, como espacio de educación para la ciudadanía con el valor central de la igualdad de género. Para cerrar este trabajo, queremos dar voz a las y los protagonistas de esta experiencia. Recogemos algunas citas representativas de lo que allí se vivió, literalmente, respetando las faltas gramaticales o de ortografía, como muestra de las dificultades con la cultura escrita de la población escolar (y no escolar) del barrio en que se encuentra ubicado el colegio.

Jornadas en el Colegio

Valores de género: sobre igualdad entre mujeres y hombres

E aprendido haber que tanto el hombre como la mujer somos igual en todos los aspectos y que los 2 tenemos los mismos privilegios y derechos. Y que intentaríamos a decir mujeres y hombres no los hombres cuando decimos un conjunto (chico, 17 años).

Valores educativos: enseñar lo aprendido, empatía con el profesorado, sus dificultades y satisfacciones

Hemos podido hablar a los jóvenes de lo que hemos aprendido (chica, 15 años).

Lo bueno ha sido que he aprendido el verdadero esfuerzo que tienen que hacer los profesores para realizar su trabajo y lo malo, el comportamiento de algunos alumnos (chica, 16 años).

Me he dado cuenta de lo que pasan los maestros cuando no les prestamos atención. Hay gente que dice que los maestros tienen una vida fácil pero para mí no es nada fácil. No estuvo nada mal (chica, 16 años).

Me gustó la sensación de transmitir lo que aprendí, a otros. Ahora se como se siente los maestros al enseñar... (chico, 18 años).

Valores personales: confianza en las propias capacidades y disfrute.

Me lo pasé bien y he aprendido que puedo aserlo (chico, 17 años).

Valores sociales: valor del trabajo en equipo, sociabilidad

Aprendí a estar en grupo (chico, 16 años).

Jornadas en la Facultad

Valores de género

Me he sentido muy satisfecha de poder intentar lograr a entender lo que es la coeducación e igualdad de género (chica, 16 años).

He aprendido lo que es la Igualdad, la Coeducación y Buenos tratos. Del cual mis compañeros y yo estamos bastante contentos de aprender cada día algo nuevo (chica, 16 años).

Mis compañeros y yo hemos hablado sobre temas realmente importantes para todo el mundo y por eso queremos comunicarlo a otras personas, ya que hemos sido los únicos de nuestro centro que hemos aprendido todo sobre la igualdad, coeducación y buenos tratos, es decir, todos los derechos que tenemos las personas, diferencia de sexo, del físico y de como somos moralmente. Con esto hemos transmitido a los futuros maestros, es decir, que están estudiando magisterio, para que ellos sepan transmitirlo a sus futuros alumnos (chica, 16 años).

Valores educativos

Ha sido algo nuevo porque he vivido algo que he cambiado de ser alumna a ser profesora y ahora entiendo el trabajo que tienen (chica, 16 años).

Valores personales

Mi experiencia a sido muy buena, al principio he sentido un poco de vergüenza y nervios, pero con el paso del tiempo he cogido como confianza y se me a ido todo (chica, 16 años).

Lo del final me ha encantado, cuando los estudiantes nos han aplaudido, y algunos nos han felicitado por lo bien que lo hemos echo (chica, 16 años).

Con esto hemos transmitido a los futuros maestros, es decir, que están estudiando magisterio, para que ellos sepan transmitirlo a sus futuros alumnos (chica, 16 años).

Valores sociales

Aunque he tenido algunos nervios la gente y los colaboradores me han dado confianza y el valor para seguir adelante [...] Me ha gustado compartir esta experiencia con los compañeros de clase y me lo he pasado muy bien (chico, 15 años).

Mi experiencia fue, me senti importante ya que eramos los protagonistas delante de tanta gente que saben mas con nosotros. Me senti comodo ya que nos trataron muy bien, tanto los alumnos como los que nos llevaron a la universidad [...] fue una experiencia espectacular (chico, 17 años).

Referencias bibliográficas

- CONCEJALÍA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA Y EDUCACIÓN (2004). *Granada, ciudad educadora. Programas educativos*. Granada: Ayuntamiento de Granada.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2005). *I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- DUBET, F.Y MARTUCCCELLI, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- PROYECTO ATLÁNTIDA (2005). *Arqueología de los sentimientos*. En Ciudadanía comunitaria y democrática. Madrid: Proyecto Atlántida.
- SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SUBIRATS, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, septiembre-diciembre, 49-78.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (2002). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. En A. GONZÁLEZ y otras, *Mujer y educación. Educar en la igualdad, educar desde la diferencia*. Barcelona: Graó.
- VENEGAS MEDINA, M.; ECHEVERRÍA Y MUNÁRRIZ, C. (2005-06). Social and Sexual-Affective Education at Secondary School. Implementing Gender Mainstreaming within Education for Peace and against Violence. *International Journal of Learning*, 12, 7, 85-92.

Fuentes electrónicas

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/PlanIgualdad/1134465379211_planigualdad.pdf?vismenu=0,0,1,1,1,1,1 (Consulta: 15/02/2006).
<http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie06.htm> (Consulta: 03/02/2006).
<http://www.Learning-Journal.com> (pp. 1.447-9.540).
http://w3.bcn.es/V45/Home/V45HomeLinkPI/0,3698,60797962_60807379_1,00.html

Dirección de contacto: Mar Venegas Medina. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. Campus de Cartuja, s/n. 18071, Granada, España.
E-mail: mariter@ugr.es



Índice bibliográfico

Índice bibliográfico de la *Revista de Educación (Madrid)*. Año 2007 (números 342-343-344 y extraordinario)

Bibliographical Index of *Revista de Educación (Madrid)*. Year 2007 (Issues 342-343-344 and Extraordinary)

Sección monográfica

Numero 342. Violencia de género y relaciones de poder: implicaciones para la educación (Coordinadora: Juana María Sancho Gil)

SANCHO GIL, J. M.

Presentación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 15-17.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_01.html]. [ISSN 0034-8082]

LORENTE ACOSTA, M.

Violencia de género, educación y socialización: acciones y reacciones

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 19-35.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_02.html]. [ISSN 0034-8082]

ZEMBYLAS, M. Y KALOYIROU, C.

Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 37-59.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_03.html]. [ISSN 0034-8082]

BLAYA, C., DEBARBIEUX, E. Y LUCAS MOLINA, B.

La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: el caso de los centros educativos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 61-81.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_04.html]. [ISSN 0034-8082]

LOMAS, C.

¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 83-101

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_05.html]. [ISSN 0034-8082]

HERNÁNDEZ, F., VIDIELLA, J., HERRAIZ, F. Y SANCHO, J. M.

El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 103-125

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_06.html]. [ISSN 0034-8082]

DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J.

El género de la violencia en los videojuegos y el papel de la escuela

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 127-146

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_07.html]. [ISSN 0034-8082]

PACHÓN E IGLESIAS, C.

Modelos educativos alternativos que conllevan el reconocimiento y el respeto por el otro

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 147-166

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_08.html]. [ISSN 0034-8082]

MURILLO DE LA VEGA, S.

Un gesto político frente a la violencia contra las mujeres

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 167-187

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_09.html]. [ISSN 0034-8082]

GRAÑERAS PASTRANA, M., MAÑERU MÉNDEZ, A., MARTÍN SÁNCHEZ, R., DE LA TORRE SANZ, C. Y ALCALDE RUMAYOR, A.

La prevención de la violencia contra las mujeres desde la educación: investigaciones y actuaciones educativas públicas y privadas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 189-209

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_10.html]. [ISSN 0034-8082]

Número 343. La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües (Coordinadora: Concha Moreno García)

MORENO GARCÍA, C.

Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 15-33

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_01.html]. [ISSN 0034-8082]

TUTS, M.

Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 35-54
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_02.html]. [ISSN 0034-8082]

MORENO FERNÁNDEZ, F.

Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 55-70
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_03.html]. [ISSN 0034-8082]

TRUJILLO SÁEZ, F.

Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 71-91
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_04.html]. [ISSN 0034-8082]

MARTÍN ROJO, L. Y MIJARES, L.

«Sólo en español»: una reflexión sobre la lengua monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 93-112
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_05.html]. [ISSN 0034-8082]

AGUADO-OREA, J. Y BARALO, M.

Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico gramatical del español como L2

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 113-132
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_06.html]. [ISSN 0034-8082]

MARTÍNEZ SANZ, C.

Plurilingüismo y multiculturalidad: el caso del sistema educativo canadiense

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 133-148
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_07.html]. [ISSN 0034-8082]

GRAÑERAS, M., VÁZQUEZ, E., PARRA, F., MADRIGAL, A., VALE, P. Y MATA, P.

La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 149-174
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_08.html]. [ISSN 0034-8082]

**Número 344. Consenso y disenso: ¿es posible el pacto social en educación?
(Coordinador: Manuel De Puelles Benítez)**

DE PUELLES BENÍTEZ, M.

Presentación. ¿Cómo conciliar valores y fines en educación?

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 17-22
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_01.html]. [ISSN 0034-8082]

DE PUELLES BENÍTEZ, M.

¿Pacto de estado?: la educación entre el consenso y el disenso

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 23-40
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_02.html]. [ISSN 0034-8082]

FERNÁNDEZ SORIA, J. M.

Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión política para un acuerdo necesario

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 41-59
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_03.html]. [ISSN 0034-8082]

CÁMARA VILLAR, G.

Las necesidades del consenso en educación: la experiencia de la LOE

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 61-82
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_04.html]. [ISSN 0034-8082]

TIANA FERRER, A.

A la búsqueda del consenso en torno al derecho a la educación en España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 83-100
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_05.html]. [ISSN 0034-8082]

TEDESCO, J. C.

Ley y pacto educativo: un análisis del caso argentino

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 101-115
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_06.html]. [ISSN 0034-8082]

MEDINA, D.

El Pacto por la Educación en Cataluña. La realidad y el deseo

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 117-140
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_07.html]. [ISSN 0034-8082]

Anexos a la sección monográfica. Los pactos autonómicos y el Pacto Social por la Educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp.
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_08.html]. [ISSN 0034-8082]

Anexo I. Pacte Nacional per a l'Educació

En: *Revista de Educació*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 143-170

Anexo II. Acuerdo entre la Consejería de Educación, las organizaciones sindicales Unión General de Trabajadores de Andalucía y Comisiones Obreras de Andalucía y la Condeferación de Empresarios de Andalucía, en el marco de los objetivos previstos en el VI acuerdo de concertación social en materia educativa

En: *Revista de Educació*n, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 171-181

Anexo III. Acuerdo entre la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura y las organizaciones sindicales de la enseñanza, para la mejora de la calidad en la educación del siglo XXI

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 183-199

Anexo IV. Pacto Social por la Educación (frustrado)

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 201-213

Sección ordinaria

Investigaciones y estudios

ANAYA NIETO, D. Y SUÁREZ RIVEIRO, J. M.

Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 217-243

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_09.html]. [ISSN 0034-8082]

ANGOITIA GRIJALBA, M. Y RAHONA LÓPEZ, M.

Evolución de la educación universitaria en España: diferentes perspectivas y principales tendencias (1991-2005)

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 245-264

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_10.html]. [ISSN 0034-8082]

AZQUETA OYARZUN, D., GAVALDÓN HERNÁNDEZ, G. Y MAGALEF GARCÍA, L.

Educación y desarrollo: ¿capital humano o capital social?

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 265-283

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_11.html]. [ISSN 0034-8082]

CASAL, J., GARCÍA, M. Y MERINO, R.

Los sistemas educativos comprensivos ante las vías y los itinerarios formativos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 213-237

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_11.html]. [ISSN 0034-8082]

CID SABUCEDO, A. Y OCAMPO GÓMEZ, C. I.

Funciones tutoriales en el Prácticum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 285-307

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_12.html]. [ISSN 0034-8082]

EXTREMERA PACHECO, N., DURÁN, A. Y REY, L.

Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 239-256

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_12.html]. [ISSN 0034-8082]

FRÍAS DEL VAL, A-S.

El currículo escolar y la descentralización educativa en España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 199-221

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_10.html]. [ISSN 0034-8082]

GARCÍA RUIZ, M^a R.

Perfil profesional y necesidades de formación en trabajadores que participan de la formación continua

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 309-331

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_13.html]. [ISSN 0034-8082]

GAVIRIA, J. L. Y RUIZ DE MIGUEL, C.

Importancia de algunos supuestos «psicométricos» en la calibración y equiparación de las pruebas usadas en la evaluación de los sistemas educativos. Estudio del caso de los «Estándares Nacionales» de México

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 223-248

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_11.html]. [ISSN 0034-8082]

GONZÁLEZ VALENZUELA, M^a J. Y DELGADO RÍOS, M.

Rendimiento en lectura e intervención psicoeducativa en Educación Infantil y Primaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 333-354

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_14.html]. [ISSN 0034-8082]

HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L., VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., ALONSO CURIEL, D., GAROZ PUERTA, I., LÓPEZ CRESPO, C., LÓPEZ RODRÍGUEZ, A., MALDONADO RICO, A., MARTÍNEZ GORROÑO, M^a E., MOYA MORALES, J.M. Y CASTEJÓN OLIVA, F.J.

Evaluación de ámbitos de la capacidad biológica y de hábitos de práctica de actividad física. Estudio de la población escolar española

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 177-198
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_09.html]. [ISSN 0034-8082]

IBARRA SÁIZ, M. S. Y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.

El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 355-375
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_15.html]. [ISSN 0034-8082]

JUIDÍAS BARROSO, J. Y RODRÍGUEZ ORTIZ, I. R.

Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica en la resolución de problemas matemáticos

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 257-286
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_13.html]. [ISSN 0034-8082]

LATORRE MEDINA, M. J.

El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 249-273
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_12.html]. [ISSN 0034-8082]

LEBRERO BAENA, M^a. P.

Estudio comparado de los nuevos títulos de Grado de Educación Infantil en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 275-299
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_13.html]. [ISSN 0034-8082]

LERA RODRÍGUEZ, M. J.

Calidad de la Educación Infantil: instrumentos de evaluación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 301-323
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_14.html]. [ISSN 0034-8082]

LÓPEZ FERNÁNDEZ, R. Y SÁNCHEZ GARCÍA, A. B.

Los componentes generadores de errores algorítmicos. Caso particular de la sustracción

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 377-402
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_16.html]. [ISSN 0034-8082]

LOZANO, S.

Validación de un modelo de medida de las dificultades de los procesos de toma de decisiones sobre la carrera profesional

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 325-351
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_15.html]. [ISSN 0034-8082]

MACCHIAROLA, V. Y MARTÍN, E.

Teorías implícitas sobre la planificación educativa

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 353-380
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_16.html]. [ISSN 0034-8082]

MARTÍNEZ GARCÍA, J. S.

Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 287-306
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_14.html]. [ISSN 0034-8082]

MARCELO GARCÍA, C. Y PERERA RODRÍGUEZ, V. H.

Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 381-429
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_17.html]. [ISSN 0034-8082]

MEDRANO SAMANIEGO, C., CORTÉS PASCUAL, P. A. Y PALACIOS NAVARRO, S.

La televisión y el desarrollo de valores

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 307-328
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_15.html]. [ISSN 0034-8082]

OLMEDO REINOSO, A.

Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 477-501
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_20.html]. [ISSN 0034-8082]

PALLISERA DÍAZ, M. Y RIUS BONJOCH, M.

¿Y después del trabajo, qué? Más allá de la integración laboral de las personas con discapacidad

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 329-348
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_16.html]. [ISSN 0034-8082]

PÉREZ PÉREZ, C.

Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 503-529
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_21.html]. [ISSN 0034-8082]

- POZUELOS ESTRADA, F. J., TRAVÉ GONZÁLEZ, G. Y CAÑAL DE LEÓN, P.
Acerca de cómo el profesorado de primaria concibe y experimenta los procesos de investigación escolar
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 403-423
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_17.html]. [ISSN 0034-8082]
- RAMÍREZ ORELLANA, E., DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. Y LINUESA, M. C.
Cómo valoran y usan Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) los profesores de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE)
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 349-372
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_17.html]. [ISSN 0034-8082]
- ROCA DE LARIOS, J. Y MANCHÓN RUIZ, R. M.
Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro (Inglés)
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 373-396
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_18.html]. [ISSN 0034-8082]
- RODRÍGUEZ FUENTES, A.
Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 431-451
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_18.html]. [ISSN 0034-8082]
- RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M. C.
Identidad masculina y contexto escolar: notas para un debate
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 397-418
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_19.html]. [ISSN 0034-8082]
- RODRÍGUEZ MUÑOZ, V. M.
Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 453-475
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_19.html]. [ISSN 0034-8082]
- RODRÍGUEZ ORTIZ, I. DE LOS R. Y MORA ROCHE, J.
El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 419-441
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_20.html]. [ISSN 0034-8082]
- RODRÍGUEZ ORTIZ, I. DE LOS R., MORENO PÉREZ, F. J. Y AGUILERA JIMÉNEZ, A.
La atención educativa en el caso del alumnado con trastornos del espectro autista
En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 425-445
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_18.html]. [ISSN 0034-8082]

SCHRIEWER, J. Y MARTÍNEZ VALLE, C.

¿Ideología educativa mundial o reflexión ideosincrática? El discurso pedagógico en España, Rusia (Unión Soviética) y China del siglo XX

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 531-557

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_22.html]. [ISSN 0034-8082]

TEJEDOR, F. J. Y GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A.

Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco EEES

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 443-473

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_21.html]. [ISSN 0034-8082]

TORÍO LÓPEZ, S., HERNÁNDEZ GARCÍA, J. Y PEÑA CALVO, J.

Capital social familiar y expectativas académico-formativas y laborales en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 559-586

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_23.html]. [ISSN 0034-8082]

VEGA NAVARRO, A.

Ideas, conocimientos y teorías de niños y adultos sobre las relaciones Sol-Tierra-Luna. Estado actual de las investigaciones

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 475-500

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_22.html]. [ISSN 0034-8082]

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., GAROZ PUERTA, I., LÓPEZ CRESPO, C., LÓPEZ RODRÍGUEZ, M^a A., MALDONADO RICO, A., MARTÍNEZ GORROÑO, M^a E., VILLAGRA ASTUDILLO, A. Y CASTEJÓN OLIVA, J.

Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 447-467

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_19.html]. [ISSN 0034-8082]

VILLAR ÁNGULO, L. M. Y ALEGRE DE LA ROSA, O. M.

Evaluación de un proceso de telementoría con profesores universitarios

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 469-493

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_20.html]. [ISSN 0034-8082]

Ensayos e informes

BARQUÍN RUIZ, J.

Transiciones en la función docente. La transformación de la práctica por la presencia de los medios electrónicos en la educación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 497-509

[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_21.html]. [ISSN 0034-8082]

BAUTISTA GARCÍA-VERA, A.

Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 589-600
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_24.html]. [ISSN 0034-8082]

CABALLERO MURILLO, M. Y CUADRO GORDILLO, I.

La sociolingüística y la enseñanza de la lengua y la cultura de origen

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 503-527
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_23.html]. [ISSN 0034-8082]

FERNÁNDEZ ENGUIA, M.

Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 511-532
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_22.html]. [ISSN 0034-8082]

PÉPIN, L.

La educación en el proceso de construcción europea: un ejemplo único de aplicación del principio de subsidiariedad

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 601-620
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_25.html]. [ISSN 0034-8082]

SAN MARTÍN ALONSO, A., SALES ARASA, C. Y REIRATS CHACÓN, J.

Los programas electorales del 14-M y la migración tecnológica hacia el sistema escolar

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 529-552
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_24.html]. [ISSN 0034-8082]

SERRANO SÁNCHEZ, J. A., LERA NAVARRO, A. Y CONTRERAS JORDÁN, O.

Maestros generalistas vs. Especialistas. Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 533-555
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_23.html]. [ISSN 0034-8082]

SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA, B. Y PÉREZ FERRA, M.

La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 553-576
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_25.html]. [ISSN 0034-8082]

Experiencias educativas (innovación)

FETTO ALONSO, R.

El IES «Vicente Cano»: un rayo de esperanza para la enseñanza secundaria en la llanura manchega

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 344, 2007, pp. 559-573
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_24.html]. [ISSN 0034-8082]

LÓPEZ, A. M. Y LACUELA, A.

Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 342, 2007, pp. 579-604
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re342_26.html]. [ISSN 0034-8082]

VERGER I PLANELLS, A.

Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 343, 2007, pp. 623-645
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_26.html]. [ISSN 0034-8082]

Número Extraordinario 2007. Reformas e innovaciones educativas (España, 1907-1939). En el centenario de la JAE (Coordinador: Antonio Viñao)

VIÑAO, A.

Presentación

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 11-20
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_01.htm]. [ISSN 0034-8082]

VIÑAO, A.

Reformas e innovaciones educativas en la España del primer tercio del siglo XX. La JAE como pretexto

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 21-44
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_02.htm]. [ISSN 0034-8082]

OTERO ÚRTAZA, E.

Las primeras expediciones de maestros de la Junta para Ampliación de Estudios y sus antecedentes: los viajes de estudio de Cossío entre 1880 y 1889

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 45-66
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_03.htm]. [ISSN 0034-8082]

LÓPEZ-OCÓN CABRERA, L.

Enseñar e investigar: la influencia de Cajal en los laboratorios de la JAE

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 67-89
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_04.htm]. [ISSN 0034-8082]

COMAS RUBÍ, F.

Pensiones pedagógicas e innovación educativa en España. Aportaciones a un modelo de estudio a través del caso de Baleares

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 91-115
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_05.htm]. [ISSN 0034-8082]

TERRÓN BAÑUELOS, A.

¿Recoger y sembrar? La complejidad de la innovación educativa analizada en un contexto regional. El caso de Asturias

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 117-142
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_06.htm]. [ISSN 0034-8082]

POZO ANDRÉS, M. M. DEL

Desde L'Ermitage a la Escuela Rural Española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936)

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 143-166
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_07.htm]. [ISSN 0034-8082]

MORENO MARTÍNEZ, P. L.

Los pensionados de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE) y la Higiene Escolar

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 167-190
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_08.htm]. [ISSN 0034-8082]

MAINER, J. Y MATEOS, J.

Los inciertos frutos de una ilusionada siembra. La JAE y la Didáctica de las Ciencias Sociales

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 191-214
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_09.htm]. [ISSN 0034-8082]

BERNAL MARTÍNEZ, J. M. Y LÓPEZ MARTÍNEZ, D.

La Junta para Ampliación de Estudios (JAE) y la enseñanza de la ciencia para todos en España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 215-239
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_10.htm]. [ISSN 0034-8082]

FERNÁNDEZ SORIA, J. M.

Fundar la ciudadanía, formar al hombre, construir la democracia. Europa como solución para las escuelas de España

En: *Revista de Educación*, Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, extraordinario, pp. 241-263
[http://www.revistaeducacion.mec.es/re2007_11.htm]. [ISSN 0034-8082]

Reseñas bibliográficas del 2007

ARIAS, A. Y CANTÓN, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental, S.L., 170 pp. ISBN: 978-84-934821-0-7 (342, Olga Arias Guddín)

ARCONADA MELERO, M.A. (2006). *Cómo trabajar con la publicidad en el aula*. Barcelona: Graó, 194 pp. ISBN: 978-84-7827-462-8 (343, Marco Antonio García Cortés)

BALLENATO PRIETO, G. (2006). *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid: Pirámide, 144 pp. ISBN: 978-84-368-2025-6 (342, Isabel Cantón Mayo)

BAUTISTA, G., BORGES, F. Y FORÉS, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea, 245 pp. ISBN: 84-277-1534-X (343, Sara Redondo Duarte)

BENAVOT, A. Y BRASLAVSKY, C. (Eds.) (2006). *School knowledge in comparative and historical perspectives. Changing curricula in primary and secondary education*. Hong Kong: Comparative Educational Research Center, 315 pp. ISBN: 978-962-8093-52-6 (343, Elena Martín Ortega)

BELTRÁN LLEVADOR, F. (Coord.) (2006). *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 266 pp. ISBN: 978-84-2680-898-1 (Número Extraordinario 2007, Lorena González-Piñero Doblas)

BONAL, X., RAMBLA, X., CALDERÓN, E. Y PROS, N. (2005). *La descentralización educativa en España*. Barcelona: Artes Gráficas Torres, S.A. 384 pp. ISBN: 978-84-96571-07-5 (Número Extraordinario 2007, Cristina Tiernes Cruz)

CAMPS, A. Y ZAYAS, F. (Coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, 210 pp. ISBN: 978-84-7827-420-8 (342, Luis Martínez)

CASSANY, D. (2006). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós, 188 pp. ISBN: 978-84-493-1935-8 (Número Extraordinario 2007, Uri Ruiz Bikandi)

— (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 304 pp. ISBN: 978-84-339-6236-2 (342, Eva Pérez Ramos)

ESCARTÍ, A. (Coord.), GUTIÉRREZ, M. Y PASCUAL, C. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó, 141 pp. ISBN: 84-7827-414-6 (344, Pedro Gil Madrona)

ESCAMILLA, A. Y LAGARES, A.R. (2006). *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona: Graó, 151 pp. ISBN: 978-84-7827-441-3. (342, Cristina Tiernes Cruz)

ESCOLANO BENITO, A. (Dir.) (2006). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Biblioteca del Libro), 502 pp. ISBN (13): 978-84-89384-64-4. (342, Juan Manuel Fernández Soria)

FRASER, N. Y HONNETH, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata, 207 pp. ISBN: 978-84-7-1125-01-9 (342, Isabel Cantón Mayo)

FREIRE, E. (2006). *Mileuristas: Retrato de la generación de los mil euros*. Barcelona: Ariel, 213 pp. ISBN: 84-344-4498-4 (344, Pablo Montero Soto)

GARCÍA GARRIDO, J.L. (2006). *La máquina de la educación. Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Barcelona: Ariel, 256 pp. ISBN: 978-84-344-2662-7 (Número Extraordinario 2007, Inmaculada Egido Gálvez)

GARCÍA GARRIDO, J.L. Y EGIDO GÁLVEZ, I. (Coords.) (2006). *Aprendizaje permanente*. Pamplona: EUNSA, 156 pp. ISBN: 978-84-313-2388-2 . (342, Agustín de la Herrán)

GÓMEZ BAHÍLLO, C. (COORD.), PUYAL ESPAÑOL, E., SANZ HERNÁNDEZ, A., ELBOJ SASO, C. Y SANAGUSTÍN FONS, M.V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, 218 pp. ISBN: 84-690-0741-6 (344, Maravillas Campillo Meseguer)

GRUPO LIFE (2006). *La escuela entre la autoridad y la «zizaña»*. Barcelona: Graó, 137 pp. ISBN: 978-84-7827-459-8 (Número Extraordinario 2007, Marco Antonio García Cortés)

HERNÁNDEZ FRANCO, V. (Ed.) (2006). *Aprendiendo periodismo digital. Historia de pequeñas escritoras*. Madrid: A. Machado Libros, 287 pp. ISBN: 84-7774-176-X (343, Manuel Irusta Cerro)

HERRÁN, A. DE LA Y CORTINA, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*, 464 pp. ISBN (13): 978-84-7991-188-1. Madrid: Universitas. (342, Jesús Asensi)

HIJANO DEL RÍO, M. (2007). *Las experiencias piloto en la Universidad de Málaga. El espacio europeo de educación superior en las aulas*. Málaga: Universidad de Málaga, 145 pp. ISBN: 978-84-611-5275-9 (344, Ángela Caballero Cortés)

MONJAS, R. (COORD.) (2006). *La iniciativa deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila (344, Francisco Javier Castejón Oliva)

NAYA GARMENDIA, L. M. Y DÁVILA BALSERA, P. (COORDS.) (2006). *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. San Sebastián, España: Ed. Erein. 2v. 511 pp. (Tomo I) y 599 pp. (Tomo II) ISBN: 84-9746-331-1 (344, Cristina Manzanedo)

OYA, C. Y BEGUÉ, A. (2006). *Los retos de la educación básica en África subsahariana*. Madrid: Fundación Carolina - CeALCI Fundación Entreculturas . 146 pp. ISSN: 1885-866-X (Número Extraordinario 2007, Patricia Vale)

POZO, J., et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 459 pp. ISBN: 84-7827-432-4 (344, Sara Redondo Duarte)

PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2006). *Problemas actuales de la política educativa*. Madrid: Morata. 128 pp. ISBN: 978-84-7112-513-2 (Número Extraordinario 2007, José Luis Villaláin)

RAMA VITALE, C. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Metrópolis S.A., 351 pp. ISBN: 980-6556-19-4 (Número Extraordinario 2007, Susana Fernández Alfaro)

SANCHO GIL, J. M. (Coord.) (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Madrid: Akal 272 pp. ISBN (13): 978-84-460-2486-6 (Número Extraordinario 2007, Octavio Morales Castro)

SANTOS REGO, M.A. (Ed.) (2006). *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y culturas*. Granada: GEU, 327 pp. ISBN: 978-84-8491-603-1. (342, José Manuel Vez)

TORRE, S. DE LA Y MORALES, M.C. (2005). *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga): Aljibe, 200 pp. ISBN: 978-84-9700-264-6. (342, Montserrat González)

TORRE S, DE LA Y VIOLANT, V. (Dir.) (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejorar la calidad de la enseñanza*. Archidona (Málaga): Aljibe, vol. 1, 607 pp. ISBN: 84-9700-325-X (343, Francisco Menchén Bellón)

URBIETA, J.R. (2006). *El Regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid: Nancea, 168 pp. ISBN (13): 978-84-277-1503-5 (342, Laura Prieto Roca)

VV.AA (2007). En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios (1907-2007), *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, IIª Época, 63-64, Diciembre 2006, Fundación Francisco Giner de los Ríos (Institución Libre de Enseñanza), Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Ministerio de Cultura, Fundación Caja Madrid, 347 pp. ISSN: 0214-1302 (344, Leticia Sánchez de Andrés)

Índice de autores

Aguado-Orea, J.
Aguilera Jiménez, A.
Alcalde Rumayor, A.
Alegre de la Rosa, O. M.
Alonso Curiel, D.
Anaya Nieto, D.
Angoitia Grijalba, M.
Azqueta Oyarzun, D.
Baralo, M.
Barquín Ruiz, J.
Bautista García-Vera, A.
Bernal Martínez, J. M.
Blaya, C.
Caballero Murillo, M.
Cañal de León, P.
Cámara Villar, G.
Casal, J.
Castejón Oliva, J.
Cid Sabucedo, A.
Comas Rubí, F.
Contreras Jordán, O.
Cortés Pascual, P.A.
Cuadro Gordillo, I.
Debarbieux, E.
Delgado Ríos, M.
Díez Gutiérrez, E. J.
Domínguez Gutiérrez, A. B.
Durán, A.
Extremera Pacheco, N.
Feito Alonso, R.
Fernández Enguita, M.
Fernández Soria, J. M.
Frías del Val, A-S.
García, M.
García Ruiz, M. R.
García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A.
Garoz Puerta, I.
Gavaldón Hernández, G.
Gaviria, J. L.
González Valenzuela, M. J.

Grañeras Pastrana, M.
Hernández, F.
Hernández Álvarez, J. L.
Hernández García, J.
Herraiz, F.
Ibarra Sáiz, M. S.
Juidías Barroso, J.
Kaloyirou, C.
Lacuela, A.
Latorre Medina, M. J.
Lebrero Baena, M. P.
Lera Navarro, A.
Lera Rodríguez, M. J.
Linuesa, M. C.
Lomas, C.
López Fernández, R.
López Crespo, C.
López Rodríguez, A.
López Rodríguez, M. A.
López Martínez, D.
López-Ocón Cabrera, L.
López, A. M.
Lorente Acosta, M.
Lozano, S.
Lucas Molina, B.
Macchiarola, V.
Madrigal, A.
Magalef García, L.
Mainer, J.
Maldonado Rico, A.
Manchón Ruiz, R. M.
Mañeru Méndez, A.
Marcelo García, C.
Martín, E.
Martín Rojo, L.
Martín Sánchez, R.
Martínez García, J. S.
Martínez Gorroño, M. E.
Martínez Sanz, C.
Martínez Valle, C.
Mata, P.
Mateos, J.

Medina, D.
Medrano Samaniego, C.
Merino, R.
Mijares, L.
Mora Roche, J.
Moreno Fernández, F.
Moreno García, C.
Moreno Martínez, P. L.
Moreno Pérez, F. J.
Moya Morales, J.M.
Murillo de la Vega, S.
Ocampo Gómez, C. I.
Olmedo Reinoso, A.
Otero Urtaza, E.
Pachón e Iglesias, C.
Palacios Navarro, S.
Pallisera Díaz, M.
Parra, F.
Peña Calvo, J.
Pépin, L.
Perera Rodríguez, V. H.
Pérez Ferra, M.
Pérez Pérez, C.
Pozo Andrés, M. M. del
Pozuelos Estrada, F. J.
Puelles Benítez, M. de
Rahona López, M.
Ramírez Orellana, E.
Reirats Chacón, J.
Rey, L.
Rius Bonjoch, M.
Roca de Larios, J.
Rodríguez Fuentes, A.
Rodríguez Gómez, G.
Rodríguez Menéndez, M. C.
Rodríguez Muñoz, V. M.
Rodríguez Ortiz, I. de los R.
Ruiz de Miguel, C.
Sales Arasa, C.
San Martín Alonso, A.
Sánchez García, A. B.
Sancho Gil, J. M.

Schriewer, J.
Serrano Sánchez, J.A
Sierra y Arizmendiarieta, B.
Suárez Riveiro, J. M.
Tedesco, J. C.
Tejedor, F.J.
Terrón Bañuelos, A.
Tiana Ferrer, A.
Torío López, S.
Torre Sanz, C. de la
Travé González, G.
Trujillo Sáez, E.
Tuts, M.
Vale, P.
Vázquez, E.
Vega Navarro, A.
Velázquez Buendía, R.
Verger i Planells, A.
Vidiella, J.
Villagra Astudillo, A.
Villar Angulo, L. M.
Viñao, A.
Zembylas, M.



Recensiones y libros recibidos

Recensiones y libros recibidos

Libros reseñados

CASTELLS, P. (2007). *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona: Ediciones CEAC. 145 pp. ISBN: 978-84-329-1779-0. (Lidia Ayllón Romero)

FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A. 244 pp., ISBN: 978-84-323-1275-5. (Cristina Tiernes Cruz)

GEIS, A. Y LOGÁS J. (Coords.) (2006). *Dirigir la escuela 0-3*. Barcelona: Graó. 213 pp. ISBN: 84-7827-4969-3. (Lorena González-Piñero Doblas)

LÓPEZ REILLO, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo. 302 pp. ISBN: 978-84-7827-421-5. (Miguel Anxo Santos Rego)

MARCHESI, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial. ISBN: 978-84-206-8401-7. (Víctor Manuel Rodríguez Muñoz)

MIJARES MOLINA, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Colección «Encuentros». Serie *TEIM* 3. 406 pp. ISBN: 978-84-96327-38-2. (Concha Moreno García)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *Calidad para todos. Premio Marta Mata 2007*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. 365 pp. ISBN: 978-84-7827-421-5. (Elena Vázquez Aguilar)

REBOLLO, M. A. (2005). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla. ISBN: 978-84-7133-763-4. (Concepción Mimbrero Mallado)

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades: Propuesta de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Barcelona: Graó. ISBN: 978-84-7827-421-5. (Patricia Digón Regueiro)

TEJADA FERNÁNDEZ, J. Y JIMÉNEZ MARÍN, V. (Coords.) (2006). *Formación de Formadores. Escenario Aula*. Volumen 1. Madrid: Thomson-Paraninfo. 707 pp. ISBN: 84-9732-519-2. (Óscar Mas Torelló)

VERA, J. M., MORA, V. Y LAPENA, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes. Guía práctica para el trabajo diario del equipo directivo*. Barcelona: Graó. 284 pp. ISBN: 84-7827-458-8. (Noelia Martínez Mesones)

Libros recibidos

ACTIS, W., DE PRADA, M. A. Y PEREDA, C. (2007). *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

ACTIS, B. (2007). *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre libros*. Madrid: Eduforma.

DOMÍNGUEZ, J. Y FEITO ALONSO, R. (2007). *Finalidades de la educación en una sociedad democrática*. Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES).

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., SOUTO, X. M. Y RODRÍGUEZ RÁVENA, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES).

FUNDACIÓN ESPAÑOLA PARA LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA (2006). *La edición de revistas científicas: directrices, criterios y modelos de evaluación*. Granada: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

GUSSIN PALEY, V. (2006). *El trabajo de los niños. La importancia del juego imaginativo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

HUERTA, R. Y DE LA CALLE, R. (2007). *Espacios estimulantes. Museo y educación artística*. Valencia: Universitat de València.

JORGANES, J. (2007). *Algunas propuestas para la escuela del nuevo siglo*. Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES).

MOLINA, S. (Coord.) (2007). *Educación y diversidad*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2007). *I+D e innovación en España: Mejorando los instrumentos*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

PÉREZ GÓMEZ, A. I., MARTÍNEZ, M., TEY, A., ESSOMBRA, M. A. Y GONZÁLEZ, M. T. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Madrid: Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES).

SERRANO SÁNCHEZ, J. A. (2007). *Filosofía actual: en perspectiva latinoamericana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

SISTEMA INTEGRAL DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN (2007). *Evaluación del Plan Nacional I+D+I 2004-2007. La opinión de los actores: Sector público y sector empresarial*. Madrid: Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología.

TEDESCO, J. C., SANCHO GARGALLO, M.A., VALLE LÓPEZ, J. M., DEMEUSE-ARIANE BAYE, M., VIDONI, D., GARCÍA GARRIDO, J. L., SCHEERENS, J., ENKVIST, I., DELIBES LINIERS, A., LÓPEZ, E., DE LA FUENTE, A., DE LA ORDEN, A. Y TIANA FERRER, A. (2007). *Libertad, calidad y equidad en los sistemas educativos (buenas prácticas internacionales)*. IV Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM).

VARGAS GUILLÉN, G. (2006). *Pensar sobre nosotros mismos. Introducción fenomenológica en América Latina*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

VV.AA. (2005). *Respuestas educativas ante los retos sociales. XX premios Francisco Giner de los Ríos a la mejora de la calidad educativa*. Bilbao: Fundación BBVA.

VV. AA. (2006). *Innovación y motivación. Recursos para la escuela actual. XXI premios Francisco Giner de los Ríos a la Mejora de la calidad educativa*. Bilbao: Fundación BBVA.

VV.AA. (2007). *La creatividad en la clase de música*. Barcelona: Graó.

CASTELLS, P. (2007). *Víctimas y matones. Claves para afrontar la violencia en niños y jóvenes*. Barcelona: Ediciones CEAC. 145 pp. ISBN: 978-84-329-1779-0

El problema de la violencia en niños y jóvenes puede abordarse desde dos puntos de vista. Por una parte, el de los menores como víctimas de malos tratos, acoso o abuso. Por otra, el de la violencia que ejercen algunos niños y adolescentes, dirigida contra otros menores o incluso contra los adultos. Ambas facetas del problema, que no pueden ser separadas, son motivo de preocupación en la actualidad y están contempladas en este libro.

El autor, Paulino Castells, es psiquiatra y desarrolla su labor en el ámbito infantil, juvenil y familiar. A lo largo de la obra, recoge numerosos ejemplos procedentes de su experiencia, tanto para describir las características de la violencia infantil y juvenil como para ofrecer posibles soluciones a la misma.

El título del primer capítulo, «Todo queda en casa», recoge la principal de las ideas expuestas en el libro: la responsabilidad de la familia en el surgimiento de la violencia en niños y jóvenes. Ciertas pautas de interacción familiar favorecen que los hijos sean tanto víctimas como matones. Sin embargo, la insistencia en la responsabilidad de la familia no sirve para culpabilizar a los padres, sino más bien para hacerlos conscientes de que la solución del problema depende en buena parte de ellos.

El segundo capítulo se centra en el problema de los llamados niños tiranos, que sirve de ejemplo de cómo un estilo educativo concreto, ejercido con los padres con el convencimiento de que es el mejor para sus hijos, produce sin embargo un efecto negativo en éstos y en toda la familia.

El capítulo titulado «Escuela de tortura» describe las características del acoso en el ámbito escolar: el perfil de las víctimas y el de los matones, el papel que juega el resto del grupo, el uso de las nuevas tecnologías, la influencia de la familia y la situación en la que se encuentran los docentes ante este problema. Se proponen consejos para padres y profesionales de la enseñanza, dirigidos tanto a la defensa de las víctimas como a la educación de los matones.

La violencia que se ejerce fuera de las escuelas se aborda en el cuarto capítulo. La existencia de comportamientos violentos en la actualidad se explica por factores psicológicos y sociales. Entre los primeros, Castells menciona el llamado síndrome de ira-hostilidad-agresión, el trastorno negativista desafiante, el trastorno disocial y el déficit de atención con hiperactividad. En cuanto a los factores sociales, se describen diversos fenómenos como las pandillas violentas, las tribus urbanas, la utilización inadecuada del tiempo de ocio, la violencia en el deporte, los contenidos

de los medios de comunicación y los procesos de naturalización de la violencia que están teniendo lugar en nuestro contexto cultural. El capítulo finaliza con una serie de propuestas para un ocio más recomendable, así como para la prevención y el tratamiento de la violencia en niños y jóvenes.

Como principales aportaciones del libro se pueden destacar el acercamiento que realiza al problema, en un lenguaje sencillo y con explicaciones claras de los conceptos psicológicos implicados, y las recomendaciones prácticas acerca de diversos temas concretos: cómo detectar víctimas, consejos para evitar la tiranía de los hijos en casa y recuperar la autoridad de los padres, medidas para evitar el acoso por teléfono o Internet, recursos que puede utilizar el niño para defenderse... Castells propone resolver el problema de la violencia de un modo integral: ni es suficiente el castigo sin educación, ni es suficiente la educación en valores y comportamientos positivos sin asunción de responsabilidades por los daños causados.

Se trata de una obra útil para padres y docentes, así como para la sociedad en general, partiendo de la idea de que todos tenemos nuestra parte de responsabilidad en el problema de la violencia y, por lo tanto, podemos colaborar en su solución.

Lidia Ayllón Romero

FERTO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S. A. 244 pp., ISBN: 978-84-323-1275-5

El autor, desde el mismo título y hasta el final de la obra, con una magia evocadora de progreso, nos atrapa en la lectura a través de una firme intención de proposiciones de cambio para lo que hoy conocemos como escuela.

Comienza la primera parte haciendo que el lector afronte un conflicto intelectual entre aquello que existe hoy en día y lo que estima que debería existir actualmente en el sistema educativo. Nos hace partícipes de la necesidad de que se respire ya en las aulas de todos los centros educativos algo tan elemental como la no discriminación de clases, de géneros, de etnias, etc. Desde una perspectiva crítica plantea además cómo se deberían valorar esas ilusiones y cómo, además, deberíamos aceptar que hoy en día son una realidad alcanzable desde la tolerancia, la igualdad y la concienciación de la multiculturalidad social que caracteriza a la sociedad en la que vivimos.

La obra continúa con una segunda parte comprometida con nuestra realidad más inmediata, analizando así la innovación en dos centros educativos españoles, un Centro de Primaria por un lado, y un Instituto de Secundaria por otro, arrojando con este estudio unas atractivas conclusiones dignas de conocer, y obtenidas de un minucioso trabajo de campo realizado por el autor.

Las conclusiones a las que se llega se pueden resumir en tres puntos:

- Una mayor viabilidad en los centros de primaria que en los de secundaria para llevar a cabo la innovación educativa en el aula y en el centro, debido a las dificultades organizativas de la secundaria.

- Una insuficiente formación inicial para el profesorado de primaria, que no termina de capacitarle para su futura práctica docente, y una formación inicial de los profesores de secundaria pasmosamente para el ejercicio de la docencia, ya que aunque en su proceso de instrucción se consiguen formar a buenos químicos y filólogos, se olvida que en su gran mayoría serán docentes que ejercerán su profesión en el ámbito escolar, donde el fin último de su actividad será la de ser capaces de transmitir conocimientos a niños y adolescentes para proporcionarles una formación integral.
- A través de una lectura fluida el autor argumenta la necesidad de conseguir instaurar a la escuela como un órgano social democrático, para lo que cree necesario garantizar la calidad de la educación en aquellos años donde ésta se considera obligatoria. Se centra por ello en la necesidad de conseguir del alumno una implicación social para que se plantee la realidad en la que vive y que le rodea, y por último, reclama una participación activa en la gestión y administración de los centros educativos de aquellos agentes implicados más directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, de profesores, alumnos y de los padres de estos últimos.

Esta obra plantea la necesidad de proporcionar a los alumnos estrategias, habilidades e instrumentos imprescindibles para seguir avanzando en el aprendizaje permanente que van a realizar a lo largo de toda su vida. Si esto se consigue, los alumnos abandonarán la escuela siendo personas integrales y cultivadas, capaces de encontrar un empleo, vivir en armonía con los demás, participar, interactuar y capaz de mostrarse preocupados por conocer la sociedad en la que viven, serán buenas personas capaces de crear un clima familiar agradable, etc.

Así pues, a través de una lectura distendida y agradable, Rafael Feito comparte con nosotros sus pensamientos y reflexiones sobre un ideal que le fascina y que da nombre a esta obra, «otra escuela es posible».

Cristina Tiernes Cruz

GEIS, A. Y LOGÁS J. (Coords.) (2006). *Dirigir la escuela 0-3*. Barcelona: Graó. 213 pp. ISBN: 84-7827-4969-3

La preparación de profesionales que trabajan en la escuela infantil ha ido más encaminada al desarrollo y conocimiento de habilidades docentes y psicopedagógicas, aspectos lúdicos, educativos, de cuidados, etc. sin que la preparación para la dirección haya sido reconocida como debiera. De ahí la importante respuesta que da la obra a la escasa documentación sobre la dirección en estos niveles, lo que facilita el dominio de destrezas y recursos que la aseguren como un espacio educativo.

La Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna de la Universidad Ramón Llull es una de las que ha iniciado la formación de estos profesionales; gra-

cias a su experiencia se ofrecen unas bases teóricas comunes al sistema educativo, analizadas desde la etapa de cero a tres años

La revisión se inicia con un dinámico repaso histórico de la educación en la infancia. Desde la atención a los primeros años dirigida a la supervivencia biológica, pasando por los primeros planteamientos educativos, hasta llegar a las actuales bases participativas y constructivistas.

La preocupación por la actuación pedagógica en los primeros años de vida, es recogida por la legislación escolar vigente, como se muestra en el segundo y tercer capítulos. En este último, se puede analizar los cambios desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la Ley Orgánica de Educación, diferenciando entre la articulación legal estatal y autonómica, con gran número de referencias para consultar.

Uno de los principios hoy, más esencial en estas edades, es la atención a los valores. La escuela vela por el desarrollo de unas actitudes adecuadas a la sociedad actual, sin ser la única responsable; contexto y familia son fuentes fundamentales de influencia, sin embargo el centro desde su organización, administración y gestión también ha de ser un ejemplo de lo que predica.

Asentados los marcos teórico y legislativo se pasa a exponer los principios y técnicas de dirección, entre las que se incluyen y cuidan aspectos informales que repercuten en la comunidad educativa, superando las tradicionales recomendaciones de organización espacio-temporal. Lo importante es la coherencia, se trata de crear un sistema reflejo del modelo personal de organización humana, con una visión global que acapare las áreas pedagógicas, administrativa y servicios.

La gestión pedagógica, económica, de recursos humanos, comunicación y marketing o de responsabilidades ha de estar guiada por unas finalidades y objetivos comunes, compartidos y explícitos, con la mediación transversal. Sin ello, las técnicas como el árbol de decisiones, cuadro de mando, diagramas de flujos, PERT, etc. perderían su intención de facilitar el trabajo.

Lo mismo sucede con los proyectos de centro, tanto los obligatorios como otros recomendables. La utilidad de documentar para la reflexión, coordinación e identificación de compromisos favorecen el aprendizaje de todos. Con esta intención se indican los puntos que podrían incluir el proyecto de creación de una escuela (justificación, atención a la diversidad, organización y servicios, plan anual, sistema personal y plantilla, atención a las familias, comedor, evaluación, etc.) deteniéndose en los proyectos educativo, lingüístico, curricular y reglamento de régimen interno.

Respecto al liderazgo y gestión pueden ser de gran ayuda las pautas que se incluyen (secuencia de gestión de recursos humanos para la toma de decisiones, adecuar el estilo de liderazgo a las situaciones, control del lenguaje, tono, etc.). La calidad no va unida sólo a indicadores de recursos, también han de cuidarse las relaciones, atención a la diversidad, clima, estilo comunicativo, etc. Las familias son fundamentales, por eso hay que proteger las vías de información y participación, replanteándose las diversas naturalezas de los problemas y dirigirlos positivamente.

La influencia de Rosa Sensat, más allá de la escuela Nueva, queda patente en la obra y especialmente en los últimos capítulos, ofreciendo una visión general de los pilares y prácticas de la educación infantil, actualizados desde el contexto actual. Mantiene la creencia de la construcción personal de conocimiento y valores, facilitando la comprensión de la organización del centro así como del uso de herramientas para su mejora.

Lorena González-Piñero Doblas

LÓPEZ REÍLLO, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo. 302 pp. ISBN: 978-84-7827-421-5

La Unión Europea ha solicitado a los países que la integran mayor atención e implicación efectiva en la mejora de la formación continua de su profesorado no universitario. De hecho, son pocos los socios comunitarios en cuyas demarcaciones nacionales es obligatoria tal actividad de puesta al día profesional y pedagógica. Como es fácilmente imaginable, el tema de fondo no es tan idealmente normativo como, sobre todo, estratégico y hasta pragmático, considerando los desequilibrios internos al respecto.

Sin embargo, de modo conjuntivo con tal demanda, se vislumbra otra que nos acerca sobremanera a la necesidad de una habilitación complementaria del cuerpo docente, la que viene recomendando un nuevo contexto social y, por ende, escolar, en el que se refleja el cambio extraordinariamente rápido de Europa en general, y de España en particular, hacia una sociedad multicultural.

Aunque el diagnóstico no puede ser el mismo en las distintas coordenadas geográficas de la Unión, es lo cierto que en la mayoría de sus escuelas los profesores se están encontrando con el reto de educar a niñas y niños con orígenes lingüísticos y culturales distintos, lo cual plantea el desafío añadido de un currículo en el que convendrá hacer lo posible para compatibilizar reconocimiento de señas de identidad e integración en un espacio público de individuos y grupos.

Por supuesto que la tarea no corresponde sólo al profesorado, sobre cuyas espaldas ya se han echado algunas de un tiempo a esta parte. No obstante, es verdad que sin su concurso activo difícilmente se podrá avanzar en los próximos años. Como muestra el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración, de este año 2007. Y aunque las áreas de influencia lleguen a la docena, la que se rotula 'educativa' ocupará lugar destacado. Con una actuación prioritaria en la que, textualmente, se lee «formar a los profesionales de la educación en interculturalidad y gestión de la diversidad».

Justo por ello, de adelantado y singularmente pertinente se puede tildar el libro que motiva esta reseña. Que es resultado de una espléndida investigación llevada a buen puerto por Paloma López Reillo, de la Universidad de La Laguna. Con un cuidado prólogo de Álvaro Marchesi, el volumen hace honor a su título. El enfoque y la mirada que se proyectan sobre la cuestión nuclear presumen optimismo: una oportunidad para aprender o, lo que es igual, para crecer y desarrollarse como profesional en tiempos complejos.

El esfuerzo se nota y su envergadura es contingente y apropiadamente contextual, pero en absoluto reducible en su atinado recorrido analítico a un archipiélago crecientemente cosmopolita, y en el que la diversidad étnico-cultural es piedra de toque angular de esa misma expansión demográfica, lo que se nota en su tejido social y económico.

Canarias está donde está y a sus costas se llega, desde hace bastante tiempo, para descansar desde el norte y para acariciar alguna esperanza desde el sur. Tal vez sea uno de los lugares de este atribulado planeta donde mejor se pueden ver los efectos de la riqueza y la pobreza, que se citan, casi a diario, en sus aguas y playas para mostrarnos lo que este mundo puede dar

de sí, y para ofrecer a propios y extraños, niños, jóvenes y adultos, in situ y a través de los medios de comunicación, una auténtica lección sobre el significado y consecuencias de los desequilibrios entre países y continentes. Quien es capaz de mirar tanta postración acumulada en los ojos de los que llegan desde el mar difícilmente lo olvida. Una experiencia (pedagógica) en toda regla.

Y como en otras partes de España, la inmigración ha cambiado también el panorama y los desafíos de la escuela en las Islas. Es lógico, pues, que allí el profesorado de los niveles obligatorios de enseñanza se haya visto inquieto y deseoso de ayuda para mejorar el cumplimiento de su labor instructiva y educativa. Con las cuestiones de fondo pendientes de una definitiva asunción del reto de la formación continuada en educación intercultural.

A pesar del lógico acopio y despliegue de cuadros, tablas y figuras, el texto es susceptible de lectura y consulta por todos los profesionales de la enseñanza, aparte de especialistas en el asunto, conscientes de lo que importa clarificar pensamiento y acción en una dimensión tan crucial del trabajo y el compromiso docente.

El marchamo cualitativo del trabajo ayuda a que se cumpla el edificante augurio generado en el curioso contacto con partes y capítulos de una incursión indagadora digna de loa y aplauso. Por muchas razones que aligero en dos: un discurso bien contenido en sus torrenciales posibilidades, por una información ponderada al caso, y por las sugerentes propuestas brindadas una vez escuchada la voz de un profesorado al que no creo que esta faceta de su quehacer profesional le suena a música celestial.

Miguel Anxo Santos Rego

MARCHESI, A. (2007): *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial. ISBN: 978-84-206-8401-7

El título del nuevo libro de Álvaro Marchesi constituye por sí mismo una declaración de intenciones: hablar de los docentes, de su profesión, sus preocupaciones, desvelos y necesidades, pero hacerlo desde el optimismo y también desde el lado menos estrictamente racional, más emocional y humano. El autor nos invita a realizar una incursión en el mundo tenso y difícil de los profesores con una visión moderna, rigurosa técnicamente y a la vez cálida y personal. Para ello entremezcla reflexiones propias con propuestas consolidadas o novedosas de diversos autores y datos de estudios recientes sobre el quehacer, las opiniones y creencias de quienes se dedican a la tarea de enseñar. Todo ello lo envuelve en un texto cercano, inteligible y ameno, que contribuye a lograr el clima de complicidad con el lector que sin duda pretende.

El texto se organiza en torno a tres ejes: las competencias, las emociones y los valores del profesorado, si bien resulta frecuente la exploración de terrenos colaterales, casi siempre sugerentes e interesantes. Sin rehuir el compromiso, adoptando un tono alejado del academicismo y el maximalismo, el autor se pronuncia sobre temas controvertidos como la inclusión en el Currículo de la «Educación para la ciudadanía»; cuestiona tópicos de diversa índole o se remon-

ta a la LOGSE para advertir sobre la trascendencia que las reformas educativas pueden tener para la salud emocional y el bienestar de algunos profesores.

Los dos primeros capítulos constituyen el marco general en el que se plantea la cuestión de una manera contextualizada. En el primero se anticipan las pretensiones de la obra, partiendo de una breve reflexión sobre el estado actual de la profesión docente, los riesgos a los que está sometida y las controversias que la acompañan. En el segundo se incorporan, en un modelo de «etapas» en el desarrollo de la carrera docente (de la formación inicial y los primeros pasos a los años finales), los datos de distintas investigaciones relacionadas con la satisfacción personal de los docentes, sus valores y su percepción sobre la profesión, para concluir que «ni todos los profesores están abatidos, ni su situación es la misma en todas las etapas de su vida profesional». Esta evidencia le da pie para encarar los que serán los tres capítulos centrales del libro, que dedicará a explorar aquellos factores que, entre los que promueven bienestar o malestar, deben ser cuidados de forma especial (aunque no exclusiva) por los propios docentes: el fortalecimiento en sus competencias profesionales, el equilibrio emocional y el compromiso moral.

El capítulo dedicado a las competencias proporciona una guía para la reflexión sobre las habilidades para el ejercicio de la profesión que puede servir tanto para los responsables de la formación inicial o permanente del profesorado como para las autoridades educativas o los propios profesores. Sus múltiples apartados abarcan desde las competencias para favorecer el deseo de saber de los alumnos a las necesarias para trabajar en equipo o la importancia de la intuición.

Al hablar de las emociones del profesorado el autor comienza preguntando por qué una cuestión central en educación ha sido tan poco estudiada. Tras un breve repaso de algunos trabajos, aborda todos los contextos en los que las emociones de los profesores se ponen en juego a diario, con alumnos, con compañeros, con padres o autoridades, por lo general en interacción con las emociones ajenas.

El último capítulo constituye una apuesta personal de Álvaro Marchesi por introducir la dimensión de los valores del profesorado en el debate educativo, del que a menudo se encuentra ausente. Aborda el concepto de equidad y propone una visión de la «compasión» en la que vale la pena detenerse. Reclama, como un componente esencial de la tarea de enseñar, la responsabilidad del docente como individuo, pero también del colectivo docente y de la institución escolar.

Tal vez la idea central del texto esté contenida precisamente en este último capítulo: se trata de la afirmación de que la profesión docente es una actividad con un profundo componente moral. Esta dimensión moral está presente a lo largo de la obra, sustenta parte de su entramado y nos conduce hasta la conclusión con la que el libro se cierra: para poder ejercer nuestra profesión con la responsabilidad y el compromiso moral necesarios y al tiempo sentirnos felices y confortables en ella debemos cuidarnos: «cuidar nuestro equilibrio afectivo, nuestras amistades, nuestra formación, nuestro compromiso, nuestras virtudes, cuidarnos de las amenazas y los riesgos exteriores, pero también de nuestras angustias y nuestros temores íntimos».

Es posible que este trabajo de Álvaro Marchesi no consiga tantas complicidades como se propone, pero resultará difícil que su lectura no sugiera alguna pregunta, provoque una reflexión o

promueva alguna iniciativa personal, por modesta que sea. Y también es posible que nos ayude un poco a desarrollar algo del optimismo pedagógico que se echa en falta en los últimos tiempos en nuestro país.

Víctor Manuel Rodríguez Muñoz

MIJARES MOLINA, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Colección «Encuentros». Serie TEIM 3. 406 pp. ISBN: 978-84-96327-38-2

¿Hasta qué punto el éxito o el fracaso escolar de una persona depende de su origen cultural? ¿Hasta qué punto el ser monolingüe o plurilingüe condiciona el aprendizaje en general y el de las lenguas en particular? ¿Estos términos son unívocos o el plurilingüismo no se aplica por igual a todas las lenguas representadas en un país? ¿Obtener buenos resultados académicos es algo que concierne exclusivamente al esfuerzo personal de los alumnos y alumnas o en ello influyen las políticas educativas aplicadas? A estas preguntas y a otras derivadas se enfrenta Laura Mijares Molina en su documentado y esclarecedor libro, producto de una seria investigación iniciada en 1997. En sus conclusiones presenta un panorama que invita, tanto a las autoridades educativas como al profesorado verdaderamente implicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la reflexión y a la actuación, ya que, si bien «la llegada de alumnado de origen inmigrante ha contribuido a promover una visión de la educación diferente» (p. 388), todavía hoy, a través del mantenimiento de las llamadas «Aulas de Enlace» y de la Educación Compensatoria, descubrimos que este alumnado es percibido en términos de déficit.

El objetivo inicial del trabajo –«evaluar el nivel de conocimiento de la lengua árabe por parte de los alumnos del programa marroquí (...)» (p. 12)– se transformó a medida que avanzaba la investigación: la autora se dio cuenta de que este nivel podría venir condicionado por razones extralingüísticas y determinado por los modelos organizativos e institucionales del país de acogida, los cuales reflejan la ideología imperante en relación con la gestión de la llegada de personas inmigrantes: ¿asimilación?, ¿integración? Mijares nos pone delante de un planteamiento que haría depender la integración del origen cultural de los inmigrantes y que los responsabilizaría de su fracaso escolar.

La estructura del libro va de lo más general –el contexto migratorio europeo y sus políticas educativas, con los que se compara lo que se está realizando en España–, al estudio de dos casos concretos: dos alumnos que, a pesar de tener trayectorias vitales similares, reaccionan de manera diferente tras pasar por la educación obligatoria y el programa ELCO (Enseñanza de Lenguas y Culturas de Origen). Entre ambos extremos nos encontramos con el análisis de lo que la autora llama «la escuela republicana y el caso francés» por un lado, y «la defensa de la diferencia y el caso holandés», por otro. Los resultados de estos casos, tanto en el plano social como en el educativo, son examinados detalladamente y en etapas claramente marcadas: de

1945 a 1973, con la llegada de los «trabajadores invitados», que representaban una inmigración transitoria; de 1973 a 1990, período posterior al cierre de fronteras y durante el cual se adoptan medidas integradoras tras la constatación de que los inmigrantes no van a regresar a sus países de origen; y la tercera, que va desde 1990 hasta hoy.

Ni el *caso francés*, asimilacionista, ni el *caso holandés*, comunitarista, dan los resultados esperados y así se recoge en un apartado específico: «El fracaso de las políticas de integración de inmigrantes» (p. 139).

En los capítulos correspondientes a España, y tomando como ejemplo la Comunidad de Madrid, se especifican los cambios ocurridos en las aulas, que, en la mayor parte de los casos, no han ido acompañados de una valoración positiva de la diversidad ni del plurilingüismo, el cual, sin embargo, se da *de facto* (conf. p.290). Las encuestas realizadas entre el profesorado de los Colegios e Institutos revelan que la llegada del alumnado de origen inmigrante altera la tradicional tendencia a la homogeneización del sistema educativo.

Pero ¿qué es «aprender a ser marroquíes»? A lo largo de los diferentes capítulos, Mijares Molina relata los avatares de este colectivo. El mantenimiento de programas de lengua árabe clásica –que en realidad no es la lengua materna de nadie– no ha dado muy buenos resultados, pero sí ha logrado que los inmigrantes procedentes de Marruecos la sientan como parte de su *marroquinidad* junto con su religión. ¿Es esto ser marroquíes? ¿Habrá que hacer lo mismo con los demás colectivos no autóctonos? ¿Hasta qué generación los hijos y nietos de ecuatorianos, polacos, senegaleses... serán llamados inmigrantes?

Concha Moreno García

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *Calidad para todos. Premio Marta Mata 2007*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones. 365 pp. ISBN: 978-84-7827-421-5

Los Estados asistentes a la Conferencia Internacional de Educación (UNESCO, 2004) plantearon la necesidad de combinar calidad con equidad en sus ofertas educativas. Por ello, la Ley Orgánica de Educación está presidida por dos principios fundamentales, proporcionar una educación de calidad para todos en todos los niveles educativos, y la necesaria implicación de la comunidad educativa en el logro de este objetivo.

El Premio Marta Mata a la calidad de los centros educativos pretende contribuir al desafío internacional y nace bajo estos dos principios. Su objetivo es reconocer trayectorias de centros docentes que se distingan por sus buenas prácticas y por la implicación de sus comunidades educativas en la búsqueda de la calidad, convirtiéndose en guías de otras comunidades.

En esta publicación se presentan las doce experiencias premiadas en las cuatro modalidades establecidas: Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria; de Educación Secundaria y Formación Profesional; de Formación Profesional inicial, de Educación de Personas Adultas,

de Educación Especial, Escuelas Oficiales de Idiomas, y centros que imparten Enseñanzas Artísticas Profesionales y Superiores, o Enseñanzas Deportivas; y Centros Educativos Concertados.

Los Centros de Educación Infantil y Primaria se caracterizan por la diversidad, escolarizando a alumnos con necesidades educativas especiales y a los de compensación educativa. Dos de ellos se organizan a través de proyectos relacionados con los aprendizajes instrumentales, la convivencia, las Tecnologías de Información y Comunicación en las áreas curriculares, el bilingüismo, la educación en valores, la formación del profesorado, y la participación de las familias en la vida del centro. El tercero se sirve de un proceso de autoevaluación basado en el modelo europeo de la calidad para articular desde su Proyecto Educativo de Centro nuevas estrategias de acción y de organización y de participación de las familias, con proyectos relacionados con el arte, las ciencias, y las nuevas tecnologías. Las experiencias realizadas ya duran años y les confieren una identidad propia.

Los Centros de Educación Secundaria y Formación Profesional también son similares, implicando en el proceso de mejora, iniciado hace años, su práctica docente, su organización, sus relaciones con otras instituciones y a toda la comunidad educativa. Bajo la máxima del IES Severo Ochoa (Alcobendas), «Cambiar para seguir existiendo», desarrollan procesos de reflexión, evaluación, o formación ante los cambios que imperan en los centros. Las experiencias describen las necesidades por atender, los objetivos, los procesos establecidos para alcanzarlos, y los resultados obtenidos como organización educativa a todos los niveles: convivencia, rendimiento académico, relaciones con las familias, participación en proyectos europeos, relaciones con su entorno, y funcionamiento de la institución.

Los centros premiados en la tercera modalidad son muy diferentes. El primero es un Centro de Educación Especial cuyo alumnado presenta gran diversidad respecto a sus características personales y sociales, por lo que la respuesta educativa está presidida por la individualidad. Apuestan por una escuela inclusiva como derecho y por el Modelo Ecológico como vía de intervención, que se concretan en el Plan de Actuación y en la implicación de las familias. El segundo centro es un Conservatorio Profesional de Música que ha permitido el acceso de alumnos con necesidades educativas especiales al Grado Elemental gracias al cambio en la organización y en la práctica educativa mediante el establecimiento de áreas de mejora, la reserva de puestos escolares, la adaptación de las pruebas de acceso, y el seguimiento exhaustivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos. El tercero, es un Centro de Educación de Personas Adultas formado por más de 50 aulas en distintas de ubicaciones. Además de su complejidad organizativa, escolariza alumnos muy diversos, incluidos Alumnos con Necesidades Educativas Especiales, lo que determina su oferta. La Educación Básica se orienta a que continúen estudiando, por lo que plantean el diseño de la opcionalidad en la formación permanente como el gran reto.

La cuarta modalidad también premió tres Centros Concertados de diversa naturaleza. En primer lugar, un Centro de Estudios que ha destacado por sus innovaciones pedagógicas y organizativas para responder a las necesidades educativas y de inserción laboral, y por las medidas de atención a la diversidad que aplican en todas sus enseñanzas, incluida la Formación Profesional. El segundo Centro es de Educación Especial, que ha conseguido implantar todos

los tramos, niveles y etapas de la Educación Especial y articula su docencia a través de Proyectos de Innovación Educativa, acompañados de procesos de evaluación interna y externa. En tercer lugar, una Sociedad Cooperativa que imparte los tres tipos de Formación Profesional. Gracias al Modelo EFQM de excelencia que incorpora como referencia en su gestión, ha articulado su metodología de enseñanza-aprendizaje a través de innovaciones pedagógicas en todos los órdenes.

Elena Vázquez Aguilar

REBOLLO, M. A. (2005): *Género e interculturalidad: educar para la igualdad*. Madrid: La Muralla. ISBN: 978-84-7133-763-4

La dominación como modelo de relación y mecanismo de reconocimiento social se torna elemento justificativo en sistemas sociales con historias de exclusión.

Los capítulos de «Género e Interculturalidad: Educar Para La Igualdad» se presentan como distintos espacios donde un nuevo modelo de relaciones, «el modelo de desarrollo humano», se convierte en el guión que resuelve estas historias de exclusión en distintos escenarios sociales. Un guión en el que la pedagogía de género y la pedagogía intercultural se suman como autoras, basándose en la «identidad cultural» como protagonista de la obra.

Este libro va dirigido a profesionales de la educación que destinan sus propósitos profesionales al ámbito de la «educación para la igualdad» y así mismo, es una propuesta didáctica de consulta para aquellos que se inician en el ámbito de la educación para la igualdad, como alumnos universitarios y profesionales en activo que comienzan a emprender su especialización en este campo.

La obra se compone de diez capítulos agrupados en tres secciones. Estas tres secciones coinciden con la estructura del texto y responde a propuestas educativas a tres niveles en la educación para la igualdad, propuestas en el plano social, en el de instituciones educativas y en el de relaciones personales. De esta forma, el libro no ofrece una visión secuencial del fenómeno de identidad sino que analiza los planos en que se construye la identidad, cultural, social, institucional y personal.

En una primera parte del libro el género en sociedades multiculturales es estudiado desde un punto de vista social. Por una parte diferentes agentes como la iglesia, organizaciones políticas, asociaciones y colectivos sociales y por otra la publicidad, los mass media se presentan como responsables de valores imperantes en nuestra sociedad y del tratamiento y evolución de la concepción del género.

La segunda parte del libro es dedicada a las instituciones educativas y los contextos en los que nace y se transmite la cultura desde un punto de vista de la pedagogía intercultural.

La tercera parte es destinada al plano microestructural. Se ofrecen propuestas metodológicas y recursos didácticos para diagnosticar y tratar desde un punto de vista educativo relaciones personales adecuadas en contextos específicos.

En cuanto al estilo del texto, Si dibujásemos un storyboard del guión de la obra, y siguiendo a Dondis como representante de la ciencia del arte visual, sin duda, habría que dibujarlo con un estilo funcional.

Siguiendo esta metáfora destacaría:

La simetría, como el equilibrio que consigue el texto gracias a la forma simétrica de presentar todas sus partes, girando todas ellas sobre un eje central.

Simplicidad. Lejos de la complejidad que ofrecen otros textos, posee un carácter directo y sencillo que da lugar a una fácil interpretación.

Economía. La presentación de elementos de forma ordenada y sensata con los evidentes signos de las manos de artistas maduras en su disciplina contrasta con otros textos recargados de aditivos que no terminan de ofrecer los aspectos puros y reales sobre el tema que se ha de tratar.

Agudeza. Ligada a la claridad de expresión. Tal y como afina Dondis para definir esta técnica «el efecto final es nítido y fácil de interpretar»

Sutileza. Un texto que huye de toda obviedad afinando en todos los aspectos objeto de estudio.

Coherencia. A pesar de la variedad de conceptos y temas asociados, cualquier evolución del texto está controlada por el tema dominante.

Continuidad. La habilidad con la que los distintos autores se posicionan en la obra ofrece la fuerza que mantiene unida una composición de elementos disímiles. En el texto queda reforzado el posicionamiento de cada autora constituyendo un todo sin abandonar el sentido general de la obra.

No es casual opinar sobre este manual a través de la metáfora del cine y del alfabeto visual. La realidad social sobre la que se sustenta el texto y la presentación y el tratamiento del tema sobre género e interculturalidad se hace de forma tan real que podemos entender todos sus aspectos desde el verdadero espacio social.

Estamos pues ante una obra, moderna, realizada por manos de expertos con resultado ingenioso e inteligente que sin duda es indispensable para investigadores e interesados, que también son de alguna manera actores de las pequeñas-grandes obras que se ruedan día a día en distintos contextos de relaciones personales.

Concepción Mimbrero Mallado

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006). Violencia física y construcción de identidades: Propuesta de reflexión crítica para las escuelas infantiles. Barcelona: Graó. ISBN: 978-84-7827-421-5

Esta obra nos ofrece la oportunidad de acceder a los resultados de una investigación cualitativa, etnográfica sobre la incidencia de la violencia física en la construcción de identidades en la primera infancia. Las principales fuentes de datos de esta investigación fueron las observa-

ciones participantes llevadas a cabo por la autora en dos centros públicos en la ciudad de A Coruña, en las aulas de la Educación Infantil y en patios de recreo durante tres cursos académicos, así como las entrevistas mantenidas con docentes de este tramo educativo. Los distintos capítulos de este libro recogen las categorías de análisis surgidas a lo largo de la investigación realizada, abordándose así temas tan polémicos como: las repercusiones de la presencia de la violencia en la construcción de nuestra civilización; el poder de las imágenes ofrecidas por los medios de comunicación en la construcción de identidades infantiles; el juego en la primera infancia y las contradicciones del discurso hegemónico; el peso de la violencia en las diversidades y las desigualdades sociales en la infancia; el papel de las relaciones históricas limpieza, género y maldad en los comportamientos infantiles; y, por último, las relaciones contradictorias entre la fama y la maldad en las narraciones infantiles.

En los últimos años la violencia en la escuela se ha convertido en tema de debate, arma política y foco de atención en los medios de comunicación. Estos medios comentan de forma recurrente noticias sobre episodios de violencia en los centros educativos, sin embargo estas noticias suelen referirse a actos violentos en los que se ven involucrados escolares y docentes de los niveles de la Educación Secundaria y rara vez se habla de problemas de violencia real en los niveles de la escolaridad temprana. Ello es debido a que en esta etapa predominan, como explica Concepción Sánchez, toda una serie de discursos edulcorados sobre la educación infantil que dificultan cualquier tipo de análisis crítico al respecto.

Las situaciones de agresión física en período han de ser entendidas, tal y como explica la autora, analizando aquellos aspectos socioeconómicos, políticos, culturales y religiosos que definen la sociedad en la que vivimos, teniendo en cuenta que somos parte de una historia y de un presente en el que la violencia se legitima y normaliza y no olvidando la relación recíproca existente entre escuela y contexto social. Además, debe analizarse cómo estos actos violentos acaban configurando la forma en la que los niños y niñas pequeños se relacionan con los demás, ven el mundo y se ven a sí mismos. Los resultados de la investigación que se recogen nos facilitan, no sólo entender las posibles causas de los episodios de violencia física en los escenarios escolares, sino también nos ofrece ideas y recursos para afrontar estas situaciones. La violencia no puede ni debe verse como algo inevitable. Esta obra nos permite reflexionar y tomar conciencia acerca de las posibles prácticas escolares que pueden estar favoreciendo la aparición de comportamientos violentos en la infancia, así como de aquellas prácticas que promueven una paz mercantilizada.

De la primera parte del libro destacamos como conclusión relevante para los tiempos que corren la necesidad de analizar los productos mediáticos y tecnológicos que consumen los niños y las imágenes de violencia que se transmiten; esta violencia se convierte en espectáculo mostrando un mundo de buenos y malos donde los invencibles superhéroes imponen la «justicia» por la fuerza. Finalmente, en la segunda parte del libro la autora también nos ofrece la posibilidad de reflexionar, a través de los resultados de la investigación, acerca de cómo la construcción de estereotipos asociados a grupos sociales que se ven como diferentes, infancia con problemas físicos y/o psíquicos, de otras etnias, con problemas de pobreza, favorece la aparición de episodios de violencia, o cómo la existencia de prejuicios sobre la maldad, que se asocia a la fealdad, a la suciedad, a lo masculino, también puede conducir a situaciones violentas.

La sociedad con sus instituciones, entre ellas la escuela, debe ser un lugar, como bien señala la autora, de lucha contra todo tipo de discriminación y exclusión convirtiéndose en un escenario para la convivencia.

Patricia Digón Regueiro

TEJADA FERNÁNDEZ, J. Y JIMÉNEZ MARÍN, V. (Coords.) (2006). Formación de Formadores. Escenario Aula. Volumen 1. Madrid: Thomson-Paraninfo. 707 pp. ISBN: 84-9732-519-2

Este libro es de lectura ineludible para la fundamentación y actualización teórico-práctica de todos aquellos profesionales que asumen alguna función relacionada con la formación en el ámbito laboral, en algún momento de su carrera profesional; aportando unos conocimientos y técnicas para que estos profesionales puedan desarrollar y/o ampliar sus capacidades. Los destinatarios de esta obra agrupan un amplio abanico de papeles, desde formadores con tareas específicas de formación en el aula y/o taller, hasta evaluadores, pasando por gestores, organizadores y coordinadores de la misma. Por la amplitud de la obra, otros posibles destinatarios, para los que algunos capítulos de este libro pueden resultar de interés, son todos aquellos profesionales pertenecientes a la familia profesional de educación (docentes, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales,...) y a los alumnos que cursan estas titulaciones.

Al afrontar la lectura del volumen nos situamos ante un texto científico-técnico, escrito en un lenguaje asequible y comprensible para todas las tipologías de destinatarios (independientemente de su formación de base), aunque sin abandonar la rigurosidad y escrupulosidad que la temática de la obra merece. Para ser justos con la publicación debemos mencionar la esplendida estructuración y secuenciación de los temas, aspecto que favorece la lectura lineal de la obra, aunque no cabe duda que puede ser igualmente consultada como un manual temático, dirigiendo nuestra atención y lectura a los temas específicos que deseemos examinar.

Tras una valoración altamente positiva de los aspectos formales, cabe resaltar que esta obra está estructurada en 20 capítulos, repartidos en dos volúmenes. La distribución de estos capítulos no es aleatoria, el primer volumen asume los contenidos propios del escenario del aula que son los más afines al formador como figura específica (actores de la formación, detección de necesidades, elaboración de planes, programas y cursos, medios y recursos didácticos, habilidades didácticas, condicionamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje, gestión de conflictos y evaluación de aprendizajes). En cambio el segundo volumen abre miras y aborda el contexto institucional y sociolaboral, incluyendo contenidos propios de perfiles profesionales como el responsable, gestor, coordinador, director de formación, etc. (organización del trabajo y formación, cultura, clima y comunicación interna en las organizaciones, gestión de recursos humanos, formación y mercadotecnia, evaluación de programas e instituciones, procesos y métodos de investigación y, para finalizar, la innovación formativa). Cabe destacar como aspectos innovadores de esta publicación, respecto a otras que versan sobre el mismo tema:

- el desarrollo de un modelo propio, modular y polivalente de formación de formadores, el modelo contextual-crítico, producto de la longeva y contrastada experiencia de los autores en este ámbito (tanto en el desarrollo de programas formativos, como en la investigación más teórica);
- la concepción de la formación como un fenómeno transversal a todos los ámbitos de la institución y su consecuente tratamiento holístico;
- la incorporación de aspectos como la innovación y la investigación como medio para conseguir la mejora de la formación y la del propio profesional que labora en este ámbito.

Otro aspecto no menos importante a resaltar es la unidad de enfoque y de diseño, se percibe que no es una mera agrupación interesada de diferentes temas, que cada autor ha realizado aisladamente, sino que existe una lógica y un hilo conductor común en todo el volumen, resaltando positivamente la estructuración de las unidades didácticas, respondiendo éstas a la siguiente disposición: presentación, introducción general, desarrollo de los contenidos, aplicaciones, bibliografía y actividades.

En la obra se refleja la trayectoria y experiencia profesional, docente e investigadora de los autores (Grupo CIFO y expertos colaboradores externos), coordinados en esta obra por el Dr. José Tejada (Catedrático de Didáctica y Organización Educativa del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB y Director del grupo de Investigación CIFO) y por D. Vicente Jiménez (Director de Formación de la Fundación Laboral de la Construcción), ofreciéndole al lector valiosas e innovadoras propuestas, fruto de una actitud crítica y reflexiva. Para finalizar, podemos afirmar que se ha realizado una excelente selección de contenidos (considerando su pertinencia, actualidad, utilidad y aplicabilidad), presentados de forma cuidada y atractiva y, pronosticamos, que con el tiempo, esta obra será un referente imprescindible para los profesionales de la formación.

Óscar Mas Torelló

VERA, J. M.; MORA, V. Y LAPEÑA, A. (2006). *Dirección y gestión de centros docentes. Guía práctica para el trabajo diario del equipo directivo*. Barcelona: Graó. 284 pp. ISBN: 84-7827-458-8

Los tres autores de este libro, inspectores de la provincia de Lérida, nos presentan una guía práctica y de ayuda a la función directiva. Para ello, abordan una serie de cuestiones problemáticas que se dan frecuentemente en los centros educativos con la intención de proporcionar información útil para su correcta resolución y respaldada por los textos legislativos actuales.

Consta de 12 capítulos. En el primero se presenta la legislación básica (estatal y autonómica) que es necesario conocer para su correcta aplicación en el quehacer diario de los centros. En el segundo, sobre el profesorado, se aborda la libertad de cátedra, el derecho a la huelga y la responsabilidad civil y penal del profesorado. El tercero, acerca de las relaciones paterno-filiales

y sus repercusiones en el ámbito escolar, se centra en la cuestión de la patria potestad: concepto, cómo se ejerce y qué sucede cuando no es posible el ejercicio conjunto de la misma. El cuarto, sobre los derechos y deberes de los alumnos y su régimen disciplinario, analiza dichas cuestiones tal y como aparecen reflejadas en la normativa española en vigor. El quinto, sobre la enseñanza de la religión, pretende ofrecer una imagen clarificadora del tratamiento recibido por esta asignatura en la Ley Orgánica de Educación (LOE) a raíz de la polémica suscitada durante el debate previo a la aprobación de la misma. El sexto, acerca de las actuaciones y gestiones que se han de realizar en casos de accidentes escolares, se presta atención a los posibles casos de reclamación y a las consecuentes indemnizaciones. El séptimo, sobre el alumnado en su condición de menor, aborda una serie de cuestiones relevantes tales como la protección de los menores, los principios de igualdad y respeto, los derechos sociales prestacionales de sanidad y educación, la protección de datos, los inmigrantes y los criterios de actuación ante determinadas decisiones policiales, el caso de presuntos delitos o faltas cometidas por el alumnado del centro y la administración de medicinas. El octavo, sobre el maltrato a menores y el acoso escolar, muestra las medidas que se deben adoptar en caso de maltrato y acoso o *bullying*, la legislación específica de las diferentes comunidades autónomas en relación con este tema y las directrices de la Fiscalía General del Estado. El noveno, sobre actividades complementarias y extraescolares, hace una especial referencia al consejo escolar. El décimo, acerca del consejo escolar de centro y el claustro de profesores, presenta los órganos colegiados de gobierno; en concreto, se centra en su composición, funcionamiento y competencias. En el decimoprimer, sobre el reglamento de régimen interior, se analiza la estructura del mismo. En el decimosegundo y último, sobre la gestión administrativa y académica, se abordan los aspectos básicos de la función administrativa en los centros escolares, la documentación académica (libros de escolaridad y de calificaciones), así como la homologación de los estudios cursados fuera de nuestro país.

Por último, el lector encontrará cuatro anexos finales en los que se abordan cuestiones eminentemente prácticas y de gran utilidad para la correcta gestión de los equipos directivos en los centros escolares. Así, en el anexo I se analizan las conductas sancionables y sanciones aplicables recogidas en los diferentes documentos reguladores. En el anexo II se presentan otras cuestiones procedimentales específicas en cada una de las reglamentaciones de las diferentes administraciones educativas. En el III se presentan una serie de esquemas para la resolución de expedientes disciplinarios de los alumnos según la normativa de las diferentes comunidades autónomas. Finalmente, en el anexo IV se incluyen los modelos documentales estandarizados que se han de utilizar en la tramitación de los expedientes disciplinarios.

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que estamos ante uno de esos libros cuyo carácter práctico resulta tremendamente útil no ya para cualquier equipo directivo, sino para todo profesional de la educación, puesto que también debe conocer y manejar las cuestiones que se presentan a lo largo de estos 12 capítulos, y que, por lo tanto, encontrará en esta obra las respuestas a multitud de dudas e interrogantes que se le puedan plantear en su trabajo cotidiano. Un libro pues que debería figurar en los despachos y departamentos de todos los centros y cuya consulta se hace necesaria e imprescindible.

Noelia Martínez Mesones

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Revista de Educación (Madrid), N° 345

ISSN:0034-8082

I. Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación (Madrid)*, publicada por el Ministerio de Educación y Ciencia español, es una **revista científica arbitrada**, siendo objeto de evaluación externa todos los trabajos (recibidos y por encargo). De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 (con el título de *Revista Nacional de Educación*), siendo la actual *Revista de Educación (Madrid)* continuación de aquella (con este nombre desde 1952). Acepta para su publicación principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes, y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir el conocimiento en esta área para la mejora de la investigación, la política y la práctica educativa, siendo sus destinatarios la comunidad científica en educación, administradores y profesores. Las secciones de la revista son: **a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñas**. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

2. Presentación y envío de artículos

Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 5ª ed. Washington: APA, 2001 (consultar Normas APA en www.revistaeducacion.mec.es o en www.apastyle.org).

Soprote y formato: se remitirá una copia del original impresa (en DIN-A4), con el texto en procesador Word) y una copia de archivo en CD-Rom o disquete.

Datos, contenido, estructura y estilo del artículo: los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

- **Datos de autoría y, en su caso, de la financiación de la investigación**: en hoja aparte se indicarán necesariamente:
 - Datos del autor o autores: el nombre² y dos apellidos de cada autor; con el/los grado/s académico/s más alto/s y la filiación institucional completa, esto es: nombre completo del centro y del departamento y/o institución subordinada a las que pertenezcan los autores, así como el nombre, la dirección postal, el teléfono y el correo electrónico del autor que se designe responsable de la correspondencia sobre el artículo.
 - Los autores están obligados a declarar, si este es el caso, el apoyo o financiación recibida para realizar la investigación que se pretende publicar, así como los proyectos de investigación o contratos financiados de la que es resultado. Se recomienda incluir al principio del artículo un pie de página donde se haga constar el agradecimiento por las ayudas recibidas.

⁽¹⁾ Los autores debe tener en cuenta que al publicar la Revista mayor proporción de investigaciones originales, el resto de los artículos (ensayos, informes y experiencias) pueden tener más demora en su publicación.

⁽²⁾ **Aviso importante para los autores**: se recomienda la adopción de un **nombre de pluma**, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un Nombre y un solo Apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el Nombre y los dos Apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta). Para más información véase www.accesowok.fecyt.es (enlace a «sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas»).

• **Presentación del artículo:**

- Se omitirá toda referencia al nombre del autor o autores del trabajo y a sus credenciales.
- El artículo ha de estar encabezado por:
 - El **título del trabajo**, lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, conteniendo entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesoro de ERIC (Education Resources Information Center), que se encuentra accesible en Thesaurus - www.eric.ed.gov.
 - Un **resumen**, que debe tener **250 palabras**, primero en **versión española** y después en **versión inglesa**, siendo ambas de idéntico contenido; ambas versiones serán publicadas tanto en la edición impresa como electrónica de la revista. Siempre que sea posible, especialmente en el caso de las investigaciones, el resumen debe estructurarse de la siguiente manera (de acuerdo con el formato iMRYD): **introducción**, que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; **metodología**; incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); **resultados**; principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y **discusión o conclusiones**.³
 - Debajo del resumen, se deben incluir **de 5 a 10 palabras clave** o frases cortas (lexemas o descriptores), que también irán expresadas **en español y en inglés**. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos (véase Tesoro de ERIC).

• **Texto del artículo:**

- **Extensión:** en el caso de investigaciones o estudios la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000 palabras. En todos los casos, dicha extensión incluirá notas, referencias, bibliografía y elementos gráficos. La versión completa del artículo será publicada en la edición electrónica de la Revista.
- **Estructura:** en el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.
- **Nombres, símbolos y nomenclatura:** los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.
- **Citas textuales:** las citas textuales deberán destacarse entre comillas y a continuación, entre paréntesis, el apellido e iniciales del autor, año de publicación y páginas de las que se ha extraído dicho texto.
- **Los esquemas, dibujos, gráficos, tablas, fotografías**, etc. deben ser aquellos necesarios para complementar o clarificar el texto. Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico...) y se presentarán en blanco y negro. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.
- **Las notas** se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Se evitarán las notas que sean simples referencias bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto señalando solo el autor/es y, entre paréntesis, el año de publicación; la referencia completa se incluirá en las referencias bibliográficas.
- Al final del trabajo se incluirá una lista denominada **«Referencias bibliográficas»**; la veracidad de las citas bibliográficas serán responsabilidad del autor o autores del artículo. Estas serán presentadas por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA⁴ (en el Anexo IV de estas Normas se ofrece un extracto). Las citas bibliográficas que se hagan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «Referencias bibliográficas».

• El autor o autores deben adjuntar una **Carta de presentación y cesión de derechos**, donde harán constar:

- El título del artículo completo.
- Nombre/s del autor/es.
- Dirección del responsable de la correspondencia.
- Solicitud de evaluación del artículo.
- Justificación de la selección de la *Revista de Educación*.

³ La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

⁴ Consultar en www.revistaeducacion.mec.es o en www.apastyle.org.

- Declaración de autoría: en el caso de trabajos realizados por más de un autor, todos los autores deben certificar que los firmantes han contribuido directamente al contenido intelectual del trabajo, que se hacen responsables del mismo, lo aprueban y están de acuerdo en que su nombre figure como autor.
 - Declaración de que el manuscrito es inédito , y no se encuentra en proceso de evaluación en ninguna otra publicación.
 - Sección de la revista en la que desea publicar el artículo, acorde con su naturaleza: a) Investigaciones o estudios; b) Ensayos o informes; ó c) Experiencias educativas (innovación).
 - Cesión de derechos (*copyright*) del artículo a la *Revista de Educación*.
 - Declaración de posibles conflictos de intereses: los autores deben hacer declaración de aquellas actividades –especialmente las relaciones financieras– que pudieran introducir sesgos en los resultados del trabajo.
- **Envío de artículos:** debe hacerse por correo postal a la siguiente dirección:
 Revista de Educación
 Instituto de Evaluación (MEC)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)

3. Proceso editorial

- *Recepción de artículos.* Se acusará su recibo, tras lo que la Secretaría de la Revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar: a) la adecuación al ámbito temático y el interés del artículo en función de los criterios editoriales de la Revista, y b) cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.
- *Sistema de revisión por pares (per review).* Comprobados el cumplimiento de los requisitos formales y la adecuación al interés temático de la Revista, el artículo será enviado a evaluación por parte de dos o más revisores expertos (externos o del Consejo Asesor), de forma confidencial y anónima (doble ciego), quienes emitirán un informe sobre la conveniencia o no de su publicación, que será tomado en consideración por la Secretaría del Consejo Editorial. El protocolo de evaluación utilizado por los revisores se hace público como anexo a estas Normas (Anexo I) en el sitio web de la Revista. En el caso de juicios dispares entre los dos evaluadores, el trabajo será remitido a un tercer evaluador. El trabajo revisado que se considere puede ser publicado condicionado a la inclusión de modificaciones, deberá ser corregido y devuelto por los autores a la Revista en el plazo máximo de un mes, tanto si se solicitan correcciones menores como mayores. De ser necesario, la nueva versión será enviada de nuevo a los revisores externos, procedimiento que se seguirá hasta su definitiva aceptación por la Revista. Los autores recibirán los informes de evaluación de los revisores, de forma anónima, para que éstos puedan realizar (en su caso) las correcciones oportunas.
- *Criterios de selección de revisores.* La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, quienes tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y la experiencia profesional, incluyendo especialistas tanto de origen nacional como internacional. Entre los revisores podrán figurar ocasionalmente miembros del Comité Asesor. La Revista cuenta con revisores especialistas para contrastar los procedimientos metodológicos empleados en los trabajos.
- *Criterios de política editorial.* Los factores en los que se funda la decisión sobre la aceptación-rechazo de los trabajos por parte de los editores de la Revista son los siguientes: a) Originalidad: totalmente original, información valiosa, repetición de resultados conocidos; b) Actualidad y novedad; c) Relevancia: aplicabilidad de los resultados para la resolución de problemas concretos; d) Significación: para el avance del conocimiento científico; e) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada; f) Presentación: buena redacción, organización (coherencia lógica y presentación material).
- *Proceso de publicación.* Una vez finalizado el proceso de evaluación, se enviará al autor principal del trabajo la notificación de aceptación o rechazo para su publicación. Asimismo será informado de la llegada de las primeras pruebas de imprenta para facilitar su revisión dentro del plazo establecido por la Revista.
- *Permiso para reproducir material publicado.* El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita al Editor antes de la publicación de dicho material.
- *Principios éticos relativos a la investigación y la publicación.* Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas deshonestas sobre los diversos supuestos de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) Publicación duplicada. c) Autoría y conflictos de interés (véase apartado 4 de estas normas).

- Al citar trabajos publicados en esta Revista se debe incluir siempre la siguiente información: *Revista de Educación (Madrid)*, número de la revista, página/s y año de publicación.

4. Responsabilidades éticas

- La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.
- En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.
- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.
- Se adjuntará al artículo una *Hoja de Identificación y Cesión de Derechos* (facilitada por la revista) firmada por todos los autores. La *Revista de Educación* se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.

Anexo I. PROTOCOLO DE EVALUACIÓN A UTILIZAR POR LOS REVISORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es)

Anexo II. LISTA DE COMPROBACIÓN PARA LOS AUTORES (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es)

Anexo III. CARTA DE PRESENTACIÓN Y CESIÓN DE DERECHOS (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es)

Anexo IV. EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (5ª edición) (consultar en *Normas para la presentación de originales*: www.revistaeducacion.mec.es)

Se agradece de antemano a los autores la observación de estas normas, lo que permitirá agilizar el proceso de evaluación y edición.

Normas para la presentación de Recensiones

1. Con relación a la obra reseñada:
 - Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones relevantes en el campo de la educación.
 - Relevancia del tema objeto de la obra.
 - Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
 - Actualidad (año de publicación).
 - Dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos, o de cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:
 - Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
 - La recensión no debe sobrepasar las 700 palabras.
 - La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada (siguiendo estrictamente las normas de la Revista).
 - El nombre del autor de la recensión deberá escribirse al final del texto.

La recensión se enviará a la dirección siguiente: revistaeducacion@mec.es. El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes **datos personales**: nombre y apellidos, dirección postal, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra a reseñar, nos sea devuelta, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación y Ciencia.

General Guidelines for the Submission of Manuscripts

Revista de Educación (Madrid), N° 345

ISSN: 0034-8082

1. Experience, Coverage and Content

Revista de Educación (Madrid), edited by the Spanish Ministry of Education and Science, is an **arbitrated scientific publication** whose papers, both received and commissioned to, are all subject to external assessment. Four monthly published, it was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*. The current *Revista de Educación (Madrid)*, in continuation with that one, is published with this title since 1952. It publishes basic and applied research, as well as systematized innovation experiences, essays and reports and reviews of recent publications of educational interest. Its main objective is the dissemination of knowledge in this area for the improvement of research and educational policy and practice. Its target is the scientific community in education, administrators and teachers. The main sections of the Journal are the following: **a) Monographic; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Educational Experiences (innovation); e) Reviews**. Original papers in Spanish and English are accepted.

2. Submissions of Manuscripts and Style of Presentation

Style Manual: Publication Manual of the American Psychological Association (APA), 5th ed. Washington: APA, 2001 (more information about APA criteria in www.revistaeducación.mec.es or www.apastyle.org).

Medium and Format: Provide 1 copy of the original manuscript (on DIN-A4 paper and using Word as a text processor) and a file copy stored on a CD-Rom o diskette.

Data, content, structure and style of the paper; authors will take into account the following guidelines to achieve a greater efficacy in the editorial management of manuscripts:

- **Authorship data and, when appropriate, research funding data.** It should be specified on a separate sheet of paper:
 - Personal and professional details: author or authors² forename and first surname, highest university degree/s and full institutional affiliation, i.e. name of the Faculty and the Department and/or subordinate institution to which the authors belong to, as well as full name, telephone number; full postal address and email address of the author responsible for correspondence.
 - If it is the case, authors have to declare any grant or financial support received for the carrying out of the research intended to be published, as well as those research projects or funding contracts from which it results from. Authors are requested to acknowledge the grants or financial support received in a footer included at the beginning of the paper.

⁽¹⁾ Authors should consider that the Journal publishes more original research projects, so the rest of manuscripts (essays, reports and experiences) could be published later.

⁽²⁾ **Important notice to authors:** It is advisable to adopt a **writing name** for the correct indexing of papers according to international bases. It should consist of the first and last name for not very common names and surnames, or the name and two surnames connected by a hyphen for not very common names (Ex. María Clein-Acosta). For further information see www.accesowok.fecyt.es (link «¿Sabes qué tienes que hacer para identificar tus publicaciones científicas?» (Do you know what you have to do to identify your scientific papers?)).

- **Style of presentation:**
 - Any reference to the author(s) will be omitted from the paper.
 - The paper should be headed by:
 - The **title**. It should be concise but illustrative. Written first in Spanish and then in English. Include 8-9 relevant key words and, if it is possible, taken from the ERIC Thesaurus (Education Resources Information Centre), which is available in the following email address: www.eric.es.gov/thesaurus.
 - A **summary**, which should have 250 words. Written first in Spanish and then in English, both of them with the same content. They will be published both in the printed and electronic versions of the journal. Whenever it is possible, specially in the case of research projects, the summary should be structured in the following way (IMRYD format): **Introduction**, which should include the main objective of the research; **methodology**, which should include basic procedures (design, selection of samples or cases, methods and observation/ experimental and analysis techniques); **results**: Main finds (essential data and their statistical relevance should be provided, as appropriate); and **main conclusions**.³
 - **5-10 key words** or short sentences (lexemes or descriptors) should be provided immediately after the summary, which will also be written both in **Spanish** and **English**. Key words or internationally accepted words in the educational field to express concepts and contents (see ERIC Thesaurus) will be used.

- **Text:**
 - **Length:** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. In all cases, notes, references, bibliography and graphic elements will be included in the aforementioned length. The full version of the paper will be published in the electronic edition of *Revista de Educación*.
 - **Structure:** In the case of research projects and studies it is recommended that the paper should include, at least, the following aspects: Description of the problem or subject matter under analysis, prior work and theoretical bases, organization and methodology, results, limitations, conclusions and further developments, if appropriate.
 - **Names, symbols and nomenclature:** Authors should use those normalized for every discipline.
 - **Direct citations:** They should be distinguished from the rest by means of inverted commas, and followed by the author's last name and first name initials, year of publication and pages from where the text has been extracted; all of which should appear in brackets.
 - **Diagrams, pictures, figures, tables, photographs**, etc. should be those necessary to complete or clarify the text. They should be numbered consecutively depending on the type (table, graphic...) and must be submitted in black and white. Graphics, diagrams and tables should not be images, so that further changes, if needed, may be possible.
 - **Notes** should be numbered consecutively and the information corresponding to them should be printed at the bottom of each page, restricted until maximum. Simple bibliography references have to be avoided; in that case they will be inserted in the text mentioning the author and the year of publication in brackets. Then, the complete reference will be included in the bibliography.
 - At the end of the paper, a list called "Bibliographical References" will be included. The veracity of bibliographical citations will be the author or authors' responsibility. They will be presented alphabetically and they should adjust to APA criteria⁴ (a summary of these criteria is provided in Anex IV). References in the article should have their correspondence in the «Bibliography References».

- The author or authors should submit a **Presentation and transmission of author's rights letter** where they should include the following data:
 - Full title of the paper.
 - Author(s)' name(s).
 - Full postal address of the author responsible for correspondence.
 - Request for the review of the paper.

³⁾ The importance of writing an appropriate title and summary lies in the fact that its reading will depend, to a great extent, on the possibility that potential readers decide to read the full paper (especially as regards electronic searches).

⁴⁾ Further information in www.revistaeducacion.mec.es or in www.apastyle.org.

- Justification of the selection by the *Revista de Educación*.
 - Declaration of authorship: In the case of those papers carried out by more than one author; all of them should certify that the signatories to it have all directly contributed to the intellectual content of the paper; that they are responsible for it, they approve of it and agree for their name to appear as one of the main authors.
 - Declaration that the paper is unpublished and it is not being assessed by any other publication.
 - Section of the journal where the paper should be published, according to its nature: a) Research projects or Studies; b) Essays or Reports; or c) Educational experiences (innovation).
 - Transmission of author's rights (copyright) to *Revista de Educación*.
 - Declaration of possible conflicting interest: The Journal expects authors to declare any financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the results of the article submitted.
- **Sending of papers:** They should be sent by normal post to the following address:
 Revista de Educación
 Instituto de Evaluación (MEC)
 C/ San Fernando del Jarama, 14, 1ª planta.
 (28002 Madrid)
 SPAIN

3. Editorial Process

- *Reception of papers.* Receipt of papers will be acknowledged. Then, the Secretarial Department of *Revista de Educación* will carry out a first editorial assessment consisting of: Checking a) their adequacy to the corresponding thematic field and the interest of the paper according to the editorial criteria of the Journal; and b) fulfilling of style presentation requirements stated in publication guidelines. The reception of the paper implies its acceptance.
- *Review System peer review.* Once the fulfilling of formal requirements and the adequacy to the corresponding thematic field of the Journal have been checked, the paper is confidentially and anonymously reviewed by two experts (external or belonging to the *Consejo Asesor -Advisory Council-*); this is done according to the double-mask method. These experts will provide a report on the convenience or not for the publication of the paper, which will be taken into consideration by the Secretarial Department of the Journal. The assessment protocol used by experts is made public as an annex to these Guidelines (Annex I) in the Journal website. In case the two reviewers provide different assessment, the paper will be sent to a third expert. Then, those papers which are considered as worth publishing, conditional on the inclusion of modifications, will be corrected and returned to the Journal in one month, both if major or minor corrections are requested. If it is the case, the new version will be sent again to external correctors, and this procedure will be followed until its definite acceptance by the Journal. Authors will be sent the assessment report issued by experts in an anonymous way, so that they can make in any case the corresponding corrections.
- *Selection criteria of experts.* The editors of the Journal are responsible for the selection of experts, and they take into account their academic and scientific merits, and their professional experience, including both national and international specialists. As an exceptional case, members of the Journal's Advisory Council will occasionally act as experts. The Journal has experts to verify the methodological procedures used in papers.
- *Editorial policy criteria.* The factors which influence the decision on the acceptance-rejection of papers by the editors of the Journal are the following: a) *Originality:* Totally original, valuable information, repetition of known results; b) *Topicality and innovation;* c) *Relevance:* Applicability of results for the solution of specific problems; *Significance:* For the advance of scientific knowledge; e) *Scientific reliability and validity:* Contrasted methodological quality; f) *Presentation:* Good writing, organization (logical coherence and material presentation).
- *Publication process.* Once the assessment process has come to an end, the paper's main author will receive a formal notification stating the acceptance or rejection of its publication. Likewise, s/he will be informed about the carrying out of the first proofs/ galley proofs so as to facilitate its revision within the deadline established by the Journal.
- *Permission to reprint the published material.* The content of papers may be total or partially reprinted. For this purpose, the origin of the paper will be specified and the editor will be provided a written permission by the author before the paper is published.

- *Ethical principles as regards research and publication.* It is the *Revista de Educación* obligation to detect and report the following dishonest practices concerning the several assumptions on scientific fraud: a) Fabrication, forging or omission of data and plagiarism; b) duplicated publication; c) authorship and conflicting interest (see section 4 of these guidelines).
- When citing the papers published in this Journal, the following information should be included: *Revista de Educación (Madrid)*, number of the journal, paper/s and year of publication.

4. Ethical Responsibilities

- The journal does not accept previously published material. Authors are responsible for obtaining the appropriate permission for partial reproductions of material (text, tables or figures) from other publications. This permission must be sought from both author and publisher of the material.
- Only those persons who have contributed intellectually to the development of the study can appear on the list of authors.
- The journal expects authors to declare any personal or financial relationship that might suppose a conflict of interests connected to the article submitted.
- Authors should indicate in the section devoted to methods that the procedures used in the sampling and controls have been carried out after the obtaining of an informed permission.
- Authors will enclosed an *Identification and Transmission of Rights Sheet* (provided by the Journal) signed by all authors. *Revista de Educación* reserves the right to make any change or introduce modifications in the application of these norms, which will be reported at the proper time. Originals will not be returned.

Annex I.- ASSESSMENT PROTOCOL USED BY EXPERTS (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: www.revistaeducacion.mec.es).

Annex II.- CHECK LIST FOR AUTHORS (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: www.revistaeducacion.mec.es).

Annex III.- PRESENTATION AND TRANSMISSION OF AUTHOR'S RIGHTS LETTER (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: www.revistaeducacion.mec.es).

Annex IV.- BRIEF EXEMPLIFICATION OF APA GUIDELINES (5th edition) (consult in *General Guidelines for the Submission of Manuscripts*: www.revistaeducacion.mec.es).

***Revista de Educación* thanks the authors in advance for complying with these guidelines, which will speed the review and publishing process.**

Norms and Criteria for Submitting Reviews

1. With regard to the work reviewed:
 - Preferably scientific publications or outstanding innovations in the field of education.
 - Relevance of the work's subject.
 - Specialization and prestige of the author or authors and of the publishing house.
 - Topicality (year in which it was published).
 - Due to the scientific nature of the journal, all the reviews related to works spreading information, textbooks and didactic materials are excluded, together with those connected with any work that defends or supports principles which go against democratic values.

2. With regard to the review:
 - Quality of the text and specialization of the reviewer in the subject.
 - It cannot exceed 700 words.
 - It must be headed by the details of the reviewed work (strictly following the norms of the journal).
 - The reviewer's name must be written at the end of the text.

The review must be sent to the following electronic address revistaeducacion@mec.es. The author must also send on a different piece of paper the following **personal details**: Postal address, telephone number and e-mail address.

Please, in case you have been sent the work to be reviewed, you should send it back to the *Revista de Educación*, since it belongs to the list of titles of the Ministry of Education and Science.

