

REVISTA DE **e**EDUCACIÓN



313

LA VIOLENCIA EN LOS
CENTROS EDUCATIVOS



MAYO - AGOSTO 1997

CONSEJO DE DIRECCIÓN CONSEJO DE REDACCIÓN

PRESIDENTE DIRECTOR

Eugenio Nasarre Goicoechea
Secretario General de Educación
y Formación profesional *José Luis García Garrido*

SECRETARIO

Juan Manuel Moreno Olmedilla

VICEPRESIDENTE

Juan Antonio Puigserver Martínez
Secretario General Técnico

JEFE DE REDACCIÓN

Rogelio Blanco Martínez

VOCALES

Francisco López Rupérez
Director General de Centros Educativos

EQUIPO DE REDACCIÓN

Margarita Cabañas Coribuela
Paloma Hernández Gil
Mercedes Serrano Parra

Teófilo González Vila

Director General de Coordinación
y de la Alta Inspección

CONSEJO EDITORIAL

Gloria Pérez Serrano
Ángel Riviere Gómez
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

Antonio Peleteiro Fernández

Director General de Formación Profesional
y Promoción Educativa

CONSEJO ASESOR

Gonzalo Anaya Santos

Ellis Barten Page

Jesús Beltrán Llera

Winfried Böhm

Antonio Bolívar Botía

César Cascante Fernández

Agustín Dosil Maceira

Félix Etxeberria Balerdi

M.ª Ángeles Galino Carrillo

César Coll Salvador

Mauro Loeng

Manuel de Puelles Benítez

Michel Söetarä

Mercedes Vico Monteoliva

Carmen Vidal Xifré

José Luis García Garrido

Director del Instituto Nacional
de Calidad y Evaluación

Pedro Caselles Beltrán

Director del Centro de Investigación
y Documentación Educativa

Isabel Couso Tapia

Subdirectora General de Formación
del Profesorado

Revista cuatrimestral

Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tels. 562 54 00 - 561 68 85 Fax 561 89 21

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica

Depósito Legal: M. 57 / 1958

NIPO: 176-97-011-7

Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid

Edita: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura

ISSN: 0034-8082

Diseño: *J. A. Soria García*

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos
en los trabajos firmados

Número 313 Mayo-Agosto 1997

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES

DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CULTURA

CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 77 00 (Ext. 3025)

LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

S u m a r i o

MONOGRÁFICO

- ROSARIO ORTEGA RUIZ, JOAQUÍN A. MORA-MÉRCHÁN: Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares 7
- TOM MOOIJ: Por la seguridad en la escuela 29
- WALTER FUNK: Violencia escolar en Alemania 53
- ERIC DEBARBIEUX: La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones 79
- MARTINA CAMPART, PETER LINDSTRÖM: Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva . 95
- M.^a VICTORIA TRIANES TORRES, ANGELA M.^a MUÑOZ SÁNCHEZ: Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención 121
- ROSARIO ORTEGA RUIZ: El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales . 143

ESTUDIOS

- CARMINA PASCUAL BAÑOS: Análisis contextual de la formación del profesorado de Educación Física 161
- MICHAEL APPEL: La política educativa y el programa conservador en Estados Unidos 179

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

- JULIO CABERO ALMENARA, FELICIDAD LOSCERTALES ABRIL: La imagen del profesorado y la enseñanza en la televisión 201
- ÁNGELES PASCUAL SEVILLANO: Estudio evaluativo del programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales . 231

CARLOS MARCELO GARCÍA: ¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias	249
CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ: Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio	279
BEATRIZ GIORGETTA: Indagación sobre esquemas de razonamientos lógicos en alumnos integrantes en la facultad de Ciencias Agropecuarias	297
INFORMES Y DOCUMENTOS	
RICHARD HOWELL, JOSÉ I. NAVARRO GUZMÁN: Ayudas tecnológicas en las aulas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales	313
JOSÉ MARCOS AFONSO CASADO: Una década de gasto público en becas universitarias en España	325
RECENSIONES	341



monográfico

ROSARIO ORTEGA RUIZ, JOAQUÍN, A. MORA-MERCHÁN
Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares

TOM MOOIJ
Por la seguridad en la escuela

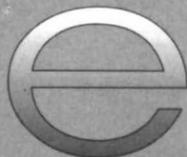
WALTER FUNK
Violencia escolar en Alemania

ERIC DEBARBIEUX
La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas
públicas e investigaciones

MARTINA CAMPART, PETER LINDSTRÖM
Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre
investigación y política preventiva

M.^a VICTORIA TRIANES TORRES, ANGELA M.^a MUÑOZ SÁNCHEZ
La violencia en las escuelas de Estados Unidos

ROSARIO ORTEGA RUIZ
El proyecto Sevilla anti-violencia escolar.
Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos
entre iguales





AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA. EL PROBLEMA DE LA VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES

ROSARIO ORTEGA RUIZ (*)
JOAQUÍN A. MORA-MERCHÁN (**)

El artículo presenta una reflexión teórica sobre la agresividad y la violencia interpersonal, enfocada a la clarificación conceptual sobre el problema del maltrato entre escolares. Se plantea la diferenciación entre la agresividad, como componente natural, y la violencia, como comportamiento cruel y socialmente destructivo, y se propone un modelo ecológico para interpretar el proceso socializador como responsable de la construcción de actitudes y comportamientos sociales, incluidos los violentos. Se analizan los microsistemas escolares como ámbitos de convivencia en los que tiene lugar la construcción de los aspectos sociales de la personalidad, entre los cuales destacan, como particularmente negativas, las actitudes y los comportamientos violentos. Se presenta, asimismo, un estudio sobre la incidencia del tipo de maltrato más dañino que hemos observado entre escolares: la victimización y la intimidación frecuente y prologada, el único de los comportamientos que nosotros estamos considerando verdadero maltrato entre iguales. Los resultados muestran que un reducido número de escolares se autoper-

ciben como víctimas o agresores, mientras que un importante número de ellos se autoperciben como *víctimas y agresores* al mismo tiempo. Aunque con algunas diferencias, respecto de los estudios internacionales realizados con el mismo instrumento, nuestros datos mantienen las tendencias generales en cuanto al nivel y la caracterización del problema de la victimización y la intimidación prolongada o verdadera violencia interpersonal entre iguales, comportamiento que hay que distinguir de otros problemas de malas relaciones entre escolares —más abundantes pero menos graves—, desde la perspectiva psicológica. Se confirma que tanto la edad como el género influyen decisivamente en la victimización.

La violencia no es un problema que atañe sólo al individuo que la practica. Enfrente del individuo malhumorado, insensible y cruel, hay siempre otro ser humano que, sin quererlo, se convierte en víctima de la injustificada ira de aquél que, por una u otra razón, ha dejado de ver a su igual y a sí mismo como verdaderos seres humanos dignos de respeto, consideración y afecto. Y es que a veces, la miseria econó-

(*) Universidad de Sevilla. El trabajo investigador de la profesora Rosario Ortega Ruiz se ha centrado en temas relacionados con el desarrollo social y personal en contextos de iguales. En la actualidad dirige el proyecto de investigación *Sevilla Anti Violencia Escolar*, financiado por el Plan Nacional I+D (SEC-95-659), dentro del cual debe incluirse el trabajo al que se refiere este artículo.

(**) Universidad de Sevilla.

mica, la escasez de espacio vital, la desocupación forzosa, además del desamor, la incomunicación y quizás la influencia de los modelos fragmentarios y carentes de sentido que irradia una pantalla televisiva permanentemente encendida, confluyen en una miseria moral que se concreta en malos modos y peores acciones.

Desgraciadamente para algunas personas, el vínculo afectivo que les une a aquéllos con los que conviven puede transformarse en una prisión cuyos muros son más difíciles de saltar que los de cualquier cárcel real. Estamos hablando de la violencia interpersonal que tiene lugar en los ámbitos de la convivencia cotidiana; un fenómeno oscuro y escurridizo que requiere reflexión y trabajo investigador primero, e intervención social para detener estas situaciones lo más pronto posible, en segundo lugar.

AGRESIVIDAD HUMANA, COMPORTAMIENTO SOCIAL Y VIOLENCIA

La Psicología lleva interesándose por el problema de la agresividad desde que existe como ciencia. El tratamiento naturalista que ha dado a este tema la Etología y el enfoque desmitificador que le dio el Psicoanálisis, han contribuido a desarrollar la creencia social de que la agresividad forma parte de la naturaleza humana; pero no sería razonable considerar que eso la convierte en un imponderable al que haya que someterse.

Sabemos que ciertos patrones básicos de tendencias de comportamiento se heredan más allá del cambio acelerado de las condiciones naturales y sociales en las cuales debe tener lugar el desarrollo de los individuos; condiciones que pueden no corresponder ya con el esquema heredado. Así pues, no es difícil aceptar que disponemos de una cierta dosis de agresividad destinada a la supervivencia, tanto del individuo como de la especie. Considerada desde

esta doble perspectiva filogenética y adaptativa, quizás no existe ningún inconveniente para asumir la agresividad como un patrón de comportamiento que se activa, dadas ciertas circunstancias ambientales en las que el ser humano puede percibir peligro inminente para su vida o la de los suyos. Etólogos eminentes como Lorenz (1965) han sostenido que el comportamiento agresivo humano ha de entenderse, en principio, como adaptación.

Por otro lado, es conocido que Freud (1920) consideró que, más profundo que el instinto erótico, reina, en la tenebrosa vida inconsciente del ser humano, el instinto de muerte, que el padre del Psicoanálisis asoció con el instinto agresivo. Dicho impulso se explica mediante una ambigua conjunción de amor y odio hacia uno mismo y hacia el otro. Todo ello supone que el individuo porta dentro de sí energía suficiente para destruir a su semejante y para destruirse a sí mismo, cuando se apodera de su racionalidad este mortífero instinto en forma de desamor y violencia. Aunque los enunciados psicoanalíticos son difíciles de sostener como expresión universal de la psicología común, es cierto que algunos de los hechos violentos que observamos a diario en el mundo social, nos recuerdan aquella famosa sentencia hobbesiana que afirmaba que el hombre es un lobo para el hombre.

Aceptaremos, pues, que patrones agresivos naturales incluyen aspectos psicobiológicos que se transforman en rasgos psicosociales del carácter, como el gesto, el movimiento, la mirada y la actitud intencionadamente amenazante. Un argumento naturalista explicaría el proceso que hace adaptativa la agresividad en orden al desarrollo social de la siguiente forma: la actitud agresiva puede ser necesaria como parte del patrón de autoafirmación y defensa personal, pero, dado que podría ser peligroso para la vida prolongar excesivamente la confrontación, el patrón heredado incluye las habilidades necesarias para resolver el conflicto de forma pactada y sa-

lir airosamente del trance. El modelo etológico considera que parte de las funciones de las capacidades superiores del ser humano —inteligencia mental y habilidades verbales, entre otras—, deben convertirse en instrumentos idóneos para penetrar en las sutilezas de la negociación social de los conflictos.

Se ha criticado tanto a la Etología como al Psicoanálisis, dados sus discursos biologicistas, la difusión de la creencia en la inevitabilidad individual de la agresión. Las críticas a ambos modelos insinúan que el hecho de insistir en la existencia de un impulso innato de agresividad intraespecífica, libera a la sociedad de la responsabilidad de construir un mundo pacífico. Seguramente estas críticas son algo injustas. Eibl-Eibesfeldt (1993), quizás el más reconocido etólogo actual, ha insistido en que la negociación verbal es la vía más idónea de resolución de los conflictos producidos por la confrontación de intereses y motivos entre los que, por su condición, pueden verse enfrentados en sus posiciones y metas. El Psicoanálisis, por su parte, encuentra en la palabra la expresión imaginaria de sentimientos y emociones que deben tener una vía simbólica, y no realmente agresiva, de resolución de conflictos.

Por otro lado, sabemos que el criterio moral, para que de verdad adquiera la dimensión humana de ser un valor universal, debe estar basado en la libertad para elegir afectos y acciones, y en un nivel suficientemente elevado de juicio crítico personal (Piaget, 1932). La individualización y la autoafirmación se hace necesaria para alcanzar la dimensión ética adulta. El grupo, como es conocido, no siempre permite que aflore lo mejor del individuo; muy al contrario, se ha descrito (Ortega y Gasset, 1966; Freud 1921) la disminución de la racionalidad y la ceguera moral que el gregarismo puede significar para el comportamiento. Sin una conciencia clara sobre la necesidad de combinar justamente las libertades individuales y los derechos de la colectivi-

dad, el grupo social no siempre tendría un comportamiento aceptable. En definitiva, parece que el aprendizaje del dominio de la propia agresividad y la de los congéneres resulta necesario para lograr un buen desarrollo social, ya que se requiere un cierto nivel de control sobre las imposiciones de los otros para adquirir la relativa independencia individual necesaria para afrontar el gregarismo. Gregarismo que, siendo imprescindible para vivir, puede llegar a convertirse en un obstáculo para la construcción de la individualidad y de la capacidad de decisión moral.

Otras propuestas teóricas de la Psicología de este siglo están representadas por modelos fuertemente ambientalistas, como los distintos conductismos. En este sentido, la explicación de Dollard y Miller (Dollard y otros, 1939), que relacionaron la agresión con la frustración y consideraron que era el control individual sobre ésta lo que llevaría al control sobre la agresión, gozó de gran popularidad y aún se recurre mucho a ella. Pero fue el propio Bandura (1976), autor al que debemos la propuesta explicativa ambientalista más coherente, quien criticó por inconsistente, la teoría de la frustración. Bandura y Walker, (1963) han explicado el comportamiento agresivo como el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos, o aprendizaje vicario. A partir del conductismo social se ha popularizado la creencia de la influencia, casi directa, que ejerce en el individuo la contemplación de modelos agresivos; generalizándose la idea de que se produce una asimilación elemental del modelo, que luego se reproduciría, sin mayor aportación personal.

La coherencia explicativa del aprendizaje por imitación, dio al conductismo social una virtualidad de teoría global sobre cómo se adquiere la conducta agresiva que quizá tampoco tiene. Hoy sabemos que la exposición a escenas de violencia no afecta a todos por igual, ni siempre afecta en el mismo sentido. Aunque es evidente que la

influencia de los modelos puede ser grande, especialmente cuando es prolongada en el tiempo, la forma de ver el mensaje violento, la oportunidad de procesarlo de una u otra manera, la atribución o no de sentido a los hechos que se contemplan, etc., modifican los efectos personales del impacto de los modelos agresivos en la mente infantil.

LA VIOLENCIA Y LOS ENTRAMADOS DE LA CONVIVENCIA EN LOS ESCENARIOS DE LA VIDA

Un porcentaje nada despreciable de seres humanos viven bajo el maltrato directo o indirecto de otros seres humanos de los que esperan recibir amor, amistad o al menos respeto y un trato correcto. En todos los escenarios de la vida se producen episodios esporádicos de agresividad. Sin embargo, en las instituciones, por su propia condición de ámbitos sociales cerrados o semicerrados, obligatorios para las personas que a ellos deben acudir con regularidad, los conflictos no resueltos pueden dar lugar a la aparición de la prepotencia y el abuso. La violencia injustificada y cruel se imbrica, con más frecuencia de lo que quisiéramos creer, en los hilos de afectos y emociones con los que enredamos nuestra vida a la vida de los otros. Es la naturaleza perversa de la violencia interpersonal, mudando afecto positivo y colaboración en desafecto, desprecio o desamor, la que bloquea a los protagonistas: a la víctima, porque la proximidad cotidiana del agresor la paraliza para la defensa; al violento, porque se autojustifica en la debilidad; finalmente, a los espectadores, porque a veces, contemplan perplejos e inseguros un espectáculo de crueldad desalentador.

A través de los medios de comunicación se va haciendo público, cada vez con mayor insistencia y no sin escándalo, la existencia de maltrato y vejaciones hacia

los niños y las niñas. Maltrato que adquiere múltiples formas entre las que no son infrecuentes el abuso sexual prolongado, el abandono y la violencia física a todas las edades; dicho maltrato es cometido, en muchas ocasiones, por sus propios familiares. Espectáculo bochornoso de degradación social y criminalidad hacia los más débiles. También poco a poco, y de forma no exenta de suspicacias sobre la veracidad de la versión de las víctimas, se hace pública la existencia de la violencia doméstica: maridos que agreden, acosan, amenazan y persiguen a unas esposas que tienen dificultad para separar el amor del odio, y para huir del infierno en el que se convierte su vida afectiva. Es evidente que existe el acoso sexual y el abuso del poderoso hacia el que, por depender de él en aspectos tan importantes para su vida como el laboral, se deja arrastrar hacia situaciones de intimidad que le repugnan y les fuerza a que consideren amor lo que no es más que persecución y hostigamiento.

Finalmente, entre la confusión sobre si hay problemas de disciplina o de excesiva tolerancia o, por el contrario, nos estamos pasando de rigidez normativa, vamos descubriendo la existencia de maltrato y agresión injustificada entre los propios niños y niñas que, quizás como reflejo del comportamiento adulto, desarrollan procesos de violencia gratuita de los más fuertes o dominantes hacia los más débiles e inseguros. Chicos y chicas que parecen reproducir, en su pequeño microcosmos social, la violencia y el abuso de poder del que participan en el complejo mundo adulto. Se trata del abuso, la intimidación y el maltrato entre escolares. Aunque este es un tema reciente de investigación, ha existido desde siempre. La memoria nos revela como acontecimientos frecuentes el insulto, el mote, la burla irónica y cruel, cuando no la agresión impune de unos escolares hacia otros. Un recuerdo que suele evocarse con un sabor emocional más o menos amargo o indulgente, dependiendo del papel que

nos tocó representar: el de abusador, cínicamente inocente; el de objeto de la burla, víctima de la prepotencia de otros; y el del observador del fenómeno, que nunca termina de sentirse del todo inocente.

Si el debate teórico sobre la naturaleza psicológica de la agresividad humana sigue abierto, las posibilidades de disponer de un marco conceptual para comprender el fenómeno de la violencia se nos presentan todavía más remotas. Más aún cuando asumimos que en el fenómeno de la violencia lo que tratamos de comprender es una agresividad sin ningún sentido ni biológico ni social; una agresividad injustificada y cruel, que Rojas Marcos (1995) denomina *agresividad maligna*. El fenómeno de la violencia interpersonal surge, no ya de la confrontación de intereses, más o menos legítimos, cosa que denominaremos conflicto, sino de la inclusión en el conflicto, y a veces sin conflicto alguno, del abuso y la prepotencia de unos hacia otros.

La Psicología, sobre todo la de raíz cultural individualista, sea naturalista o ambientalista, no dispone de un modelo teórico único y comprensivo que explique cómo se instala en el ser humano la violencia interpersonal. Una perspectiva sociocultural nos indica que quizá cabe buscar una respuesta dentro del propio sistema de la convivencia, pero ello requiere un modelo teórico general que asuma que los procesos psicológicos tienen una raíz social, comunicativa e interactiva que se hace personal a través del complejo proceso de socialización. Esta es la perspectiva conceptual que adoptamos en nuestro análisis.

UNA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL Y ECOLÓGICA

El fenómeno de la violencia trasciende de la simple conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal porque afecta al menos a dos protagonistas: quien la ejerce y quien la padece. Un análisis algo más complejo, como veremos inmediata-

mente, nos permite distinguir también un tercer afectado: quien la contempla sin poder o querer evitarla.

Desde una perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1979), aceptamos que más allá de los intercambios individuales, las experiencias concretas que organizan la socialización incluyen el contexto en el que la experiencia tiene lugar. Sabemos además, que lo que ejerce influencia no es sólo el intercambio experiencial, sino el clima afectivo y emocional en el cual éste se produce. La consideración de que los fenómenos psicológicos se producen dentro de marcos sociales que se caracterizan por disponer de sistemas de comunicación y de distribución de conocimientos, afectos, emociones y valores, podría proporcionarnos un enfoque adecuado para comprender el nacimiento y el desarrollo de fenómenos de violencia interpersonal, como respuesta genérica a experiencias de socialización que, en lugar de proporcionar a los individuos afectos positivos y modelos personales basados en la solidaridad y la empatía personal, ofrecen claves para la rivalidad, la insolidaridad y el desafecto.

El afecto positivo, el amor y la empatía personal, pero también el desafecto, el desamor y la violencia, nacen, viven y crecen en el escenario de la convivencia diaria que se prolonga en el tiempo y atraviesa la actividad de sus protagonistas. Convivencia que está sujeta a los sistemas de comunicación e intercambio que en cada período histórico son específicos de la cultura y que constituyen los contextos del desarrollo, hoy considerados tan importantes como los propios procesos de crianza y educación (Rodrigo 1994).

La prepotencia y la agresividad injustificada entre los que por convivir y hacer cosas juntos, deberían ser amigos/as o al menos compañeros/as, posiblemente pueda comprenderse si se analizan las experiencias interpersonales de los individuos, no como fenómenos aislados, sino como procesos que tienen lugar en escenarios y marcos de relaciones que están previamente connotados psicológica y social-

mente. Connotaciones que posiblemente incluyen ya claves de injusticia, desamor y violencia. Nos referimos a tratar de comprender las emociones, sentimientos y actitudes, a partir del análisis de la naturaleza cognitivo-afectiva de los sistemas sociales dentro de los cuales tiene lugar la crianza y la educación. En este sentido, se está dando por supuesto que las experiencias conjuntas dan lugar a sentimientos y afectos positivos, lo cual no siempre es cierto. En el microsistema de las relaciones entre iguales, a veces, las experiencias se enmarcan en escenarios y microclimas marcados por la competitividad, la rivalidad y el desencuentro social. Hemos propuesto (Ortega y Mora-Merehán, 1996), el análisis de las claves simbólicas con las que se connotan los escenarios comunes de las relaciones entre los escolares. Creemos que sólo en la conjunción de las claves simbólicas, —que aporta la cultura—, con los procesos concretos de actividad y comunicación, en los que participan los protagonistas, podrá entenderse por qué brota la violencia y cómo permanece dentro del grupo de compañeros/as el maltrato, la prepotencia, el abuso, la intimidación y la victimización.

LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES, UN FENÓMENO INTERPERSONAL COMPLEJO

A una agresión puntual estamos todos expuestos, pero el fenómeno de violencia interpersonal en el ámbito de la convivencia entre escolares, trasciende el hecho aislado y esporádico y se convierte en un problema escolar de gran relevancia porque afecta a las estructuras sociales sobre las que debe producirse la actividad educativa: la enseñanza y el aprendizaje. Ya hemos visto que, mientras que la agresividad puede ser de responsabilidad compartida, ya que la confrontación se origina en necesidades de ambos contendientes, el maltrato supone el abuso de poder de un sujeto o grupo de suje-

tos sobre otro, siempre más débil o indefenso. La violencia implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos.

Aunque el concepto de violencia es, como el de agresividad, muy difícil de definir porque lo que para una persona puede ser violento, para otra puede no serlo, se diferencian entre sí desde el momento mismo en que uno de los protagonistas está en desigualdad física o psicológica y no encuentra los medios para una confrontación de poderes, ni los procedimientos comunicativos para expresar su situación. Los umbrales de resistencia y sensibilidad al daño físico o moral son, hasta cierto punto, subjetivos, y dependen de cada uno; pero la violencia es el ejercicio de abuso de la fuerza o del estatus social del que tiene más capacidad de maniobra contra el que, por distintas razones, no la tiene.

Por otro lado, cada sociedad atribuye a los comportamientos de sus miembros valores y significados que atraviesan las propias atribuciones morales con las que los sujetos enjuician los hechos. En este sentido, el concepto de violencia está también sometido a los valores y costumbres sociales, lo que no deja de aumentar la confusión para ubicarse conceptualmente en este tema. Lo que para nosotros es persecución, intimidación y destrucción de los derechos humanos, puede ser acogido como ritual inofensivo por grupos sociales en los que, por principios religiosos o culturales, mujeres y hombres, adultos y niños, ricos y pobres, no gozan de los mismos derechos. Sin embargo, tanto desde una posición psicológica como desde una posición social, es necesario dejar claro que más allá de la justificación religiosa o tradicional, existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma tal que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente, siendo la víctima inocente de cualquier argumento o justificación que el violento aporte de forma cínica o exculpatoria.

El maltrato entre escolares es un fenómeno muy complejo que crece en el contexto de convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y de sus gestores. La escuela, como toda institución, genera procesos al margen de los discursos formales en los que se basa su organización; es lo que se ha denominado *currículum oculto*. El currículum oculto está construido por los sistemas de comunicación, las formas que adquiere el poder en todos los sentidos y los estilos de convivencia que tienen lugar en la institución escolar. Parte de los procesos interpersonales que los escolares despliegan en su vida cotidiana de relación, son conocidos por el profesorado, pero parte de ellos permanecen ocultos; es lo que sucede al maltrato y al abuso entre escolares. Los escolares se relacionan entre sí bajo afectos, actitudes y emociones a los que nuestra escuela nunca ha estado muy atenta. Desgraciadamente los sentimientos, las emociones y, en gran medida, los valores, no siempre han sido materia de trabajo escolar.

El maltrato entre escolares es un fenómeno que hay que estudiar atendiendo a multitud de factores que se derivan de la situación evolutiva de los protagonistas, de sus condiciones de vida y de sus perspectivas de futuro. Sin embargo, es necesario no eludir el análisis del plano concreto en el que la violencia tiene lugar: el ámbito de la convivencia diaria de sus protagonistas, que se concreta en el tipo de relaciones afectivas que se imbrica en el proceso mismo de su actividad académica y de sus sistemas de poder y comunicación.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA VIOLENCIA ENTRE ESCOLARES

En los años setenta, el suicidio de tres adolescentes, que razonaron su decisión

haciendo pública la ansiedad que les provocaba sentirse perseguidos e intimidados por algunos de sus compañeros, conmovió a la sociedad sueca y muy pronto las autoridades educativas encargaron estudios exploratorios sobre el nivel de presencia de estos problemas en las escuelas. A los trabajos investigadores y educativos suecos siguieron los noruegos, país que realizó una exploración general sobre el problema en toda la población escolar. En Europa, se suele citar a Dan Olweus como el pionero de los estudios sobre este tema. Él ha realizado el más largo estudio longitudinal y el más extenso estudio transversal. Hoy se puede encontrar una amplia bibliografía investigadora sobre este problema, que los escandinavos, acentuando su naturaleza social y su presencia en las pandillas de adolescentes, denominan *mobbing* y los anglosajones llaman *bullying*.

La urgencia por conocer y detener estos comportamientos, ha estimulado la elaboración de diseños de investigación que unen la exploración, la descripción y la intervención educativa y/o preventiva. Así, casi todos los estudios disponen de alternativas educativas y procedimientos de intervención para detener estos problemas o evitar que se incrementen. Este hecho, deontológicamente bueno, ha generado quizás más investigación empírica que reflexión teórica. Muchas preguntas sobre la naturaleza del problema están todavía sin resolver. Sin embargo, una larga lista de estudios (Olweus, 1973, 1978, 1979, 1991 y 1993; Arora y Thompson, 1987; Roland y Munthe, 1989; Ahmady Smith, 1990; Besag, 1991; Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp 1994 y entre nosotros: Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; Fernández García, I. y otros, 1991; Cerezo y Esteban, 1992 y Ortega, 1994a y 1994b), han aportado una información importante sobre el problema, referida a aspectos como el nivel de frecuencia con la que se producen los malos tratos entre escolares; las formas que éstos adquieren; los perfiles psicológicos

de las víctimas y los intimidadores; las diferencias entre chicas y chicos, tanto en relación con su tendencia a implicarse como víctimas o agresores, como respecto de las diferentes actitudes que tienen ante estos problemas; las edades en que es más frecuente que sucedan y su evolución posterior, entre otros aspectos. Pero no podemos afirmar que disponemos de un buen paradigma conceptual desde el cual interpretar, en toda su dimensión, la naturaleza psicológica y social del problema, ni sus implicaciones educativas de forma tan clara y precisa como la comunidad escolar empieza a exigirnos.

Por nuestra parte, un primer estudio, realizado en cinco centros escolares, nos confirmó que el nivel de problemas de malas relaciones en las escuelas sevillanas era homologable, en casi todos sus extremos, a las tendencias generales que los estudios internacionales indicaban, si bien se hacía necesario discriminar muchos aspectos; entre otros, se trataba de separar lo que es verdadera victimización de lo que son problemas de las malas relaciones interpersonales, aunque ambos cursen con algunas características semejantes. Este es el sentido que tiene el análisis que hoy presentamos en este artículo: el de reconceptualizar el problema genérico del maltrato entre compañeros, definiendo el problema de la intimidación prolongada, que da lugar a verdadera victimización de unos escolares hacia otros. Con este nuevo análisis, hemos buscado criterios para valorar y distinguir hasta dónde llega el grave problema de la victimización psicológica entre iguales, y separar esta categoría del problema, más generalizado pero menos intenso, de las malas relaciones entre escolares. Cuestiones que, como la indisciplina o el comportamiento disruptivo, son fenómenos perturbadores que alteran la buena marcha de la vida escolar, pero que no deberíamos considerar verdaderos problemas de violencia.

En definitiva, quizás no se trata de estigmatizar la agresividad sin conocer

cuáles son sus raíces, sus formas y cómo su expresión puede llegar a afectar a la vida concreta de las personas, sino de encontrar las claves del problema de la violencia mediante la definición de sus rasgos básicos, la clarificación sobre las distintas formas que adquiere y la gravedad a la que puede dar lugar. El estudio de la violencia interpersonal, entre iguales en general y entre escolares en particular, requiere de una reflexión profunda sobre el alcance del problema que, sin prejuicio sobre su importancia relativa, ya que, no afecta a un porcentaje mayoritario de escolares, ponga las bases para comprender su naturaleza y guíe el camino de la intervención educativa para prevenirla.

EL GRAVE PROBLEMA DE LA VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES

A pesar de que, sin duda, es un fenómeno antiguo dentro de la escuela y ha sido experimentado por muchos adultos, el estudio sistemático de los problemas de victimización entre escolares, no surge en la literatura psicoeducativa hasta principios de los setenta en los países escandinavos (Heinemann, 1972; Olweus, 1973) y no es hasta finales de los años ochenta y comienzo de los noventa cuando su estudio se extendió a otros países como Inglaterra, Holanda, Japón, o España (Smith y Thompson, 1991; Haselager y Van Lieshout, 1992; Hirano, 1992; Ortega, 1992).

En el estudio del fenómeno de la victimización entre compañeros, en nuestro país, nos encontramos con una dificultad previa, derivada del escaso eco social que el maltrato entre compañeros ha tenido en nuestra cultura, cosa que no sucede en otros países en los que existe un vocablo claramente reconocido por to-

dos para denominar este tipo de problemas. Ni el microcontexto cultural de la escuela, ni el macrocontexto social han denominado nunca, con una palabra concreta, claramente reconocible y única, al conjunto de comportamientos agresivos y prepotentes de unos niños hacia otros. Sin embargo, el problema, como hemos señalado, sí estaba presente. Esto nos obligó a plantearnos la investigación en varios frentes a la vez. En primer lugar, el de la definición progresiva de su naturaleza. En segundo lugar, su conceptualización dentro de un marco ecológico y sociocultural y, en tercer lugar, el del establecimiento de un modelo educativo de intervención preventiva desde el cual detener su presencia en nuestras escuelas. En lo que queda de artículo abordaremos aspectos del primero de los grandes objetivos de nuestra investigación, la progresiva definición de los distintos niveles de maltrato y especialmente el estudio de la presencia en nuestras escuelas del tipo de abuso entre iguales que consideramos más pernicioso: la victimización.

Aunque en general nuestro interés incluye todos los problemas de malas relaciones entre escolares, lo que incluye distintas formas de rechazo, aislamiento social, prepotencia y abusos más o menos frecuentes entre los compañeros que asisten a un mismo centro, no todos pueden ser considerados hechos conflictivos que producen la victimización de unos por otros. La multiplicidad de factores personales, sociales y situacionales que se dan cita en estos fenómenos, hace muy difícil establecer un límite entre lo que es maltrato grave y lo que sólo es un mal clima de convivencia, aunque podrían ser utilizados ciertos indicadores. Hemos considerado que estamos ante fenómenos que producen victimización cuando el abuso y maltrato se prolonga en el tiempo, es percibido por la víctima como algo muy frecuente en su vida y adquiere formas que la propia víctima considera muy dañinas. A su vez, desde la

posición del agresor, hay victimización cuando su comportamiento se repite y se prolonga en el tiempo y adquiere formas que él/ella misma reconoce como crueles, aunque tienda a justificarlas. Ambos comportamientos, aunque de difícil definición, constituyen un verdadero problema para la educación de los chicos y chicas porque ejercen una dañina repercusión en el desarrollo de su personalidad social, especialmente si se prolongan en el tiempo, se repiten en sus distintas formas y dejan a la víctima sin recursos sociales para salir de la situación creada.

Olweus (1993) ha definido la victimización como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza el alumno o alumna contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en posiciones de las que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso en su autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

El primer estudio que se realizó en España sobre el fenómeno de la intimidación y victimización entre compañeros, corrió a cargo de Vieira, Fernández y Quevedo (1989). Los autores diseñaron un cuestionario que aplicaron a 1.200 escolares de Educación General Básica y Secundaria en diez escuelas públicas y privadas de Madrid. Los resultados que encontraron mostraban que aproximadamente el 17 por 100 de los escolares admitía ser intimidador y el 17,2 por 100 víctima de forma muy frecuente. Las formas de intimidación más frecuentes eran las agresiones verbales, seguida de la agresión física, el robo y destrozo de pertenencias personales. Las alumnas y los alumnos se diferenciaban tanto en el nivel de implicación, como en las formas que utilizaban: más agresión física en los alumnos y

más aislamiento social en las alumnas. En este estudio no se encontraron diferencias entre centros públicos y privados. A este estudio siguió, simultáneamente al realizado por nuestro equipo, el de Cerezo y Esteban (1992). En este trabajo, la técnica de exploración que se utilizó fue la denominación de los implicados. Esta metodología les permitió definir lo que ellos denominaron la dinámica *bully-víctima* y caracterizar la personalidad de estos perfiles en orden a su estatus sociométrico.

Por nuestra parte, siguiendo el modelo del *proyecto Sheffield* (Whitney y Smith, 1992) y gracias a un proyecto cofinanciado por el Ministerio de Educación y Cultura español y el British Council británico, evaluamos los niveles de presencia del maltrato entre escolares en cinco centros de Sevilla, utilizando una versión traducida y adaptada del *Cuestionario Olweus* (1989). Sobre el análisis de los resultados que arrojó este proyecto se han publicado varios trabajos descriptivos (Ortega, 1992, 1994a y 1994b; Ortega y Mora-Merchán, 1995a y 1995b y Mora-Merchán y Ortega, 1995). El estudio que ahora presentamos, realizado sobre aquellos mismos datos, pretende profundizar un poco más en los perfiles psicológicos de los escolares implicados en este tipo de problemas, mediante un análisis en el que se han correlacionado las respuestas a cuatro preguntas relevantes del cuestionario, por los sujetos que se autoperciben como víctimas de sus compañeros, los que se declaran agresores, los que se declaran víctimas y agresores al mismo tiempo y los que no siendo protagonistas son espectadores y, por tanto, conocen la existencia del problema y la padecen aunque sea de una forma indirecta.

INTIMIDACIÓN Y VICTIMIZACIÓN ENTRE ESCOLARES

En este trabajo hemos diferenciado el fenómeno de la intimidación prolongada,

que hace sentirse a la víctima realmente indefensa ante sus iguales y sin recursos para evitar los encuentros que le provocan graves niveles de ansiedad, de las interacciones más o menos rudas, principalmente verbales, que no producen en los alumnos/as esos niveles de indefensión, sino que incluso llegan a ser vistas como juegos pesados o bromas. La victimización la hemos definido como el sentimiento de ser maltratado injusta e impunemente de forma prolongada y la sensación de indefensión que provoca el no saber salir, por los propios medios, de esa situación social. No hemos considerado, pues, el sentimiento de victimización como algo pasajero o que sucede esporádicamente. Pensamos que la discusión permanece aún abierta en lo relativo a los estilos de interacción culturalmente aceptados y que la investigación nos debe aportar datos para profundizar en la comprensión y caracterización cultural del problema que estudiamos. Pero en este estudio, trataremos de la intimidación y la victimización seria, dañina y sobre todo prolongada en el tiempo, y no de las malas relaciones ocasionales o más ligeras.

La intimidación y la victimización son procesos de gran complejidad que se producen en el marco de las relaciones interpersonales y con gran frecuencia en el marco escolar, donde la permanencia continuada en un mismo espacio y unos horarios estables de encuentro, pueden agravar progresivamente el problema con severas repercusiones a medio y largo plazo para los implicados. Las víctimas manifiestan una alta probabilidad de ocurrencia en años posteriores de inadaptación social y fracaso escolar. Los agresores, por su parte, suelen implicarse en contextos de delincuencia juvenil.

Recordaremos que en el estudio del que partimos, se utilizó una técnica de autoinforme, por la que se recogió información de los propios escolares respecto de la frecuencia con la que eran víctimas o agresores de sus compañeros. Utiliza-

mos para la recogida de los datos el *Cuestionario Olweus* (1989), dada su amplia difusión mundial; cuestionario que traducimos a nuestro idioma, con la supervisión del propio Olweus, para aplicarlo. Los datos se recogieron durante el curso 1991-1992 en escuelas de la red pública. Dos de las escuelas eran de Educación General Básica (EGB). Los tres centros restantes eran de Educación Secundaria, uno de Formación Profesional (FP) y dos de Bachillerato. Estos centros se seleccionaron por su interés en el problema y su ofrecimiento para participar en esta investigación. Los centros de la muestra se situaban en zonas con contextos socioeconómicos variados, desde zonas muy deprivadas socioculturalmente, a zonas de clase media y media-alta. Esta circunstancia ha sido tenida en cuenta a la hora de buscar diferencias en las experiencias de intimidación de los alumnos y alumnas.

Las edades de los alumnos/as que estudiamos en nuestra muestra, 859 en total, se corresponden con lo que sería, en estos momentos, Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). La distribución de edades fue la siguiente: 92 alumnos/as de 11 años, 96 de 12 años, 96 de 13 años, 350 de 14 años y 225 de 15-16 años.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A partir de las respuestas de los alumnos y alumnas al *Cuestionario Olweus*, hemos establecido una tipología de sujetos según el nivel de implicación informado en el problema de intimidación/victimización: víctimas, intimidadores, intimidadores victimizados, expectadores e inconsistentes. Para realizar esta distinción, analizamos las respuestas que dieron los alumnos/as a las preguntas que se dirigen directamente a que se autoidentifiquen dentro del problema de violencia grupal y el maltrato entre escolares. Estas cuestiones (preguntas 5, 10, 19 y 20 del cuestionario) están formuladas como sigue:

5. *En este trimestre, ¿cuántas veces se han metido contigo?*

10. *¿Cuántas veces has sido agredido/a o intimidado/a en los últimos cinco días?*

19. *¿Cuántas veces te has dedicado a meterte con otros chicos o chicas en el colegio (o instituto) durante este trimestre?*

20. *¿Cuántas veces has tomado parte en agresiones o intimidaciones hacia otros chicos/as en los pasados cinco días?*

Cada una de estas preguntas tiene varias posibilidades de respuestas que permiten al escolar expresar, en términos temporales y de frecuencia, la gravedad con la que perciben que están insertos en problemas de maltrato, sea como víctima de otro/a, o como agresor/a de sus iguales. El análisis que hoy presentamos ha estudiado las más intensas de esas expresiones, es decir, frecuente y muy frecuentemente. Hemos excluido de este análisis las respuestas que indicaban una menor frecuencia como alguna vez o a veces.

Cruzamos la información que nos ha proporcionado las cuatro preguntas seleccionadas dentro del *Cuestionario Olweus* para buscar la consistencia en las respuestas de los alumnos/as. En primer lugar, en su vivencia como víctimas (preguntas 5 y 10). En segundo lugar, en su imagen como intimidadores (preguntas 19 y 20). Finalmente, hemos cruzado la información que nos han proporcionado los análisis anteriores para determinar el perfil de los sujetos que intervienen en los problemas de violencia grupal y maltrato entre compañeros escolares. Estos análisis nos proporcionan, como señala Olweus (1993), datos con un importante grado de consistencia interna.

PERFILES PSICOLÓGICOS DE LA VICTIMIZACIÓN

Las víctimas (1,6 por 100) las definimos por expresar consistentemente una

autopercepción, muy intensa, como objeto de las intimidaciones de sus compañeros y compañeras. Los intimidadores (1,4 por 100) se sitúan en la cara opuesta. Son chicos y chicas que responden siempre adoptando una actitud de víctimas o violentos respectivamente. Se definen por su autoimagen, igualmente muy intensa, respecto del elevado número de comportamientos intimidador/victimizado que desarrollan en la relación con sus compañeros y compañeras. El tercer tipo que identificamos comparte las características de los dos primeros: son los intimidadores victimizados, o víctimas agresivas y se presentan en un 15,3 por 100. Esta tercera categoría de escolares se autodefinen como agresores que, sin embargo, tienen una autopercepción de sí mismos marcada por las experiencias como víctima de hechos similares a los que ellos desarrollan con los demás. El cuarto tipo de alumnos se define por la distancia que manifiesta ante el problema; son escolares que no aparecen inmersos en las dinámicas de intimidación-victimización, pero que, sin embargo, tienen un papel de espectador ante el conflicto, lo que les otorga características y comportamientos propios (77,4 por 100). Un último tipo de sujetos que, por su inconsistencia en las respuestas dadas, resulta difícil incluir en algún tipo (4,3 por 100). Aunque su autoinforme no nos permita clasificarlos dentro de uno u otro tipo, consideramos que sus respuestas son interesantes porque también está en el escenario donde se producen las relaciones de intimidación y victimización.

DIFERENCIAS DE GÉNERO Y EDAD EN LOS PROBLEMAS DE VICTIMIZACIÓN

La tipología que hemos definido por las respuestas de los alumnos/as nos indican que el 18,3 por 100 de ellos, en los centros analizados, participan de forma directa en relaciones de intimidación y/o vic-

timización. Sin embargo, el género y la edad son dos factores que matizan de forma importante esta distribución.

Cuando consideramos el factor género podemos apreciar que alumnos y alumnas no se comportan de la misma forma ante este problema (estas diferencias son significativas estadísticamente, en chi-cuadrado $p = 0,00022$). Podemos resumir en dos las principales diferencias que introduce el género. En primer lugar, las chicas se muestran como espectadoras de las relaciones de intimidación y victimización en un mayor número de ocasiones que los chicos (82,7 por 100 frente a un 73,1 por 100). En segundo lugar, los chicos se perciben en más ocasiones como intimidador victimizado que las chicas (20,3 por 100 frente a un 9 por 100). Los distintos perfiles que presentan alumnos y alumnas los presentamos en el Gráfico I.

La distribución de la tipología que presentamos en este gráfico también sufre alteraciones muy significativas con la edad (en la chi-cuadrado $p < 0,00001$).

Como se observa en el Gráfico II, la edad es una variable que debe ser tenida en cuenta ineludiblemente a la hora de hablar de los problemas de intimidación y victimización. Los resultados muestran las variaciones que se presentan en la distribución de las tipologías expuestas en función de la edad. Esta influencia se puede concretar en los siguientes aspectos:

- El número de intimidadores se mantiene constante a lo largo del período estudiado.
- Sin embargo, la experiencia de victimización, si bien es bastante estable en las primeras edades analizadas, presenta una tendencia clara a desaparecer.
- El número de espectadores crece progresivamente hasta alcanzar el techo del 91,1 por 100 en los sujetos con 16 años.
- La tipología *intimidadores victimizados* se reduce progresivamente a lo largo de las edades de la muestra, pasando de un 47,8 por 100 a un 4,4 por 100.

GRÁFICO I
Distribución alumnos por tipo y género

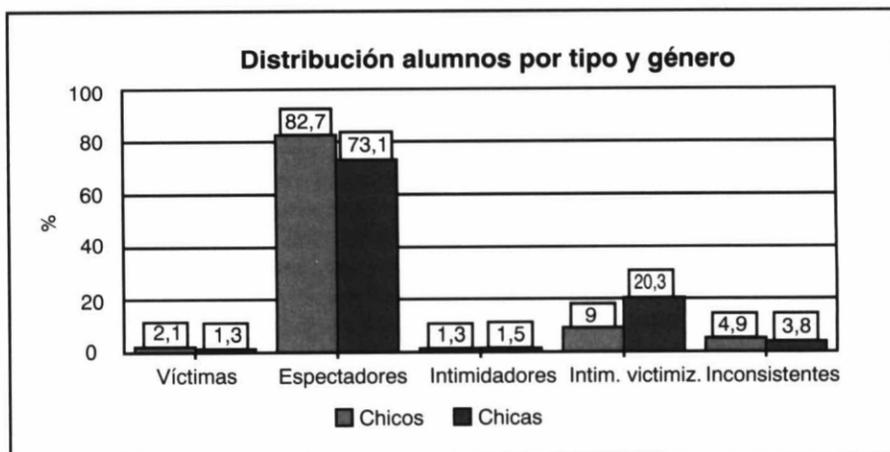
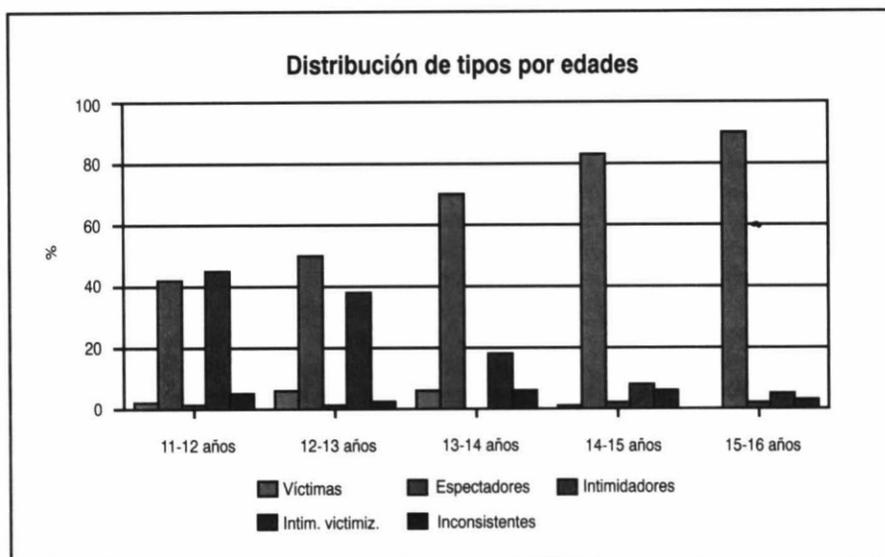


GRÁFICO II
Distribución de tipos por edades



También analizamos las variaciones en la tipología de los sujetos asociadas a la clase socioeconómica de los alumnos, tomando como referencia la localización geográfica del centro escolar. Las diferencias que se encontraron, sin embargo, no fueron atribuibles a la clase socioeconómica, sino a las edades de los alumnos que se encontraban en cada uno de ellos.

Otro predictor que no funcionó como tal a la hora de determinar la tipología de los alumnos/as, fue el grado de satisfacción que manifestaban sobre el tiempo que pasaban sin profesor (recreos, tiempo libre, cambio de clases, etc.). Todos los grupos presentaban grados de satisfacción elevados (entre el 80 y el 90 por 100 de los miembros de cada tipología). No obstante, y aunque las diferencias no fueron significativas, los mayores índices de insatisfacción, así como los menores de satisfacción, se encontraron en el grupo de víctimas.

LAS FORMAS QUE ADQUIERE LA VICTIMIZACIÓN Y LOS LUGARES DE RIESGO

Otro aspecto de interés para caracterizar los problemas de intimidación y victimización, así como para planificar posibles intervenciones, son las formas que se utilizan para intimidar a los compañeros y los lugares de mayor riesgo. En nuestra muestra, las formas más habituales fueron los insultos (31,1 por 100), los rumores (12,2 por 100) y el robo (11,8 por 100), y las menos frecuentes fueron las amenazas (8,4 por 100), las agresiones físicas (5,7 por 100) y el aislamiento (5,5 por 100). No obstante, y al igual que sucedía anteriormente, el género se convierte en una variable determinante en la comprensión de los resultados que se presentan en esta variable. En los chicos es mucho más frecuente la utilización de agresiones físicas (chi-cuadrado, $p = 0,00729$) y amenazas ($p = 0,00208$) como formas de intimidación, mientras que en las chicas, son más frecuentes los rumores (chi-cuadrado, $p = 0,04239$) y el aislamiento de la víctima ($p = 0,01829$).

Es interesante constatar que el 51,4 por 100 de las víctimas dicen ser intimidados por un único compañero. Este dato nos deja, a prácticamente la mitad de las víctimas, en una situación de blanco de múltiples intimidaciones por distintos compañeros, lo que sin duda aumenta potencialmente los efectos negativos dada la generalización de la experiencia.

El *Cuestionario Olweus* también nos ha permitido obtener información relevante sobre los lugares donde se producen mayoritariamente las intimidaciones. Son, por este orden: la clase, el patio y los pasillos, aunque también se producen un número considerable en otros lugares del centro escolar. El género de los alumnos tiene también influencia sobre esta variable. Concretamente, los pasillos y el patio son los lugares más frecuentemente utilizados para intimidar a los chicos que a las chicas, lo que sin duda se corresponde con las formas de intimidación más frecuentes dentro de los chicos (ver Tabla I). Sin embargo, en los otros lugares utilizados no se aprecia diferencia entre géneros (ver Tabla II).

LOS INTIMIDADORES

Cuando analizamos la relación previa de los intimidadores respecto de sus víctimas, nos encontramos con que el 41 por 100 de las intimidaciones las realizan alumnos/as de la misma aula que la víctima. Si además consideramos la edad de los intimidadores, encontramos que el 55,4 por 100 son de su mismo curso, el 9,7 por 100 de un curso superior y el 5,6 por 100 de un curso inferior. Estos resultados no hacen sino confirmar la potencialidad de los efectos negativos sobre las víctimas producto de la convivencia con los alumnos/as que lo intimidan (en el 41 por 100 de los casos se encuentran en la misma aula a diario).

Sin embargo, las víctimas, y quizás por esta cercanía con los intimidadores, no suelen denunciar los abusos a los que son sometidos por sus compañeros. Sin duda,

TABLA I

Formas de Bullying	Frecuencia (%)	Chicos	Chicas
Insultos	31,1	N.S.	
Rumores	12,2		(p = 0,04239)
Robos	11,8	N.S.	
Amenazas	8,4	(p = 0,00208)	
Daño físico	5,7	(p = 0,00729)	
Aislamiento	5,5		(p = 0,1829)

TABLA II

Lugar	%	Diferencias por géneros
Classroom	32,5	N.S.
Playground	30,6	Chi-squared p = 0,01336
Corridors	17,5	Chi-squared p = 0,01418
Others	19,0	N.S.

es éste un factor que condiciona y facilita las relaciones de intimidación y victimización entre compañeros/as. Cuando analizamos este comportamiento en los implicados, apreciamos cómo únicamente el 32,2 por 100 de las víctimas da parte a los profesores y el 28,86 por 100 a la familia. Este exiguo porcentaje justifica, en buena medida, el alto grado de desinformación que presentan padres y profesores ante estos problemas y la sorpresa que origina ésta cuando se produce. Sin duda, la falta de información de padres y profesores dificulta la intervención y ruptura de los vínculos de intimidación/victimización entre compañeros.

ACTITUDES ANTE LA VICTIMIZACIÓN

Uno de los aspectos que más nos interesa despejar es el relativo a las actitudes y los comportamientos morales que estos problemas producen. En este sentido, para alcanzar una mejor comprensión de estas actitudes y comportamientos, hemos considerado a los alumnos/as en función de la tipología en que se incluían.

La primera de las cuestiones que consideramos, fue cuál era la actuación de los alumnos/as en función de la tipología establecida, cuando presenciaban un acto de

intimidación hacia otro compañero/a. Los resultados han sido altamente significativos (en chi-cuadrado, $p = 0.00011$). Como se puede apreciar en el Gráfico III, aquellos alumnos/as que se sienten víctimas son los que en mayor número de ocasiones dicen intervenir para detener el acto y ayudar a la otra víctima (entre el 51,9 y el 56,1 por 100 de ellos/as). Igualmente, se puede apreciar el bajo número de intimidadores que manifiestan que tratan de hacer algo para intervenir a favor de la víctima o para detener la agresión (sólo un 9 por 100 de ellos/as); consistentemente, también un alto número de intimidadores manifiestan que las intimidaciones que cometen los demás no son su problema (45,5 por 100 de ellos/as).

En el análisis de esta variable, es interesante constatar lo que sin duda será de utilidad de cara a la intervención sobre el problema: el elevado número de alumnos/as que no intervienen directamente en contra de él, pero que piensa que debería hacerlo (43,5 por 100). Esta respuesta de claro contenido moral, nos lleva a plantearnos el límite entre las ideas y los comportamientos morales, posiblemente en la base de los comportamientos de intimidación.

La segunda cuestión que analizamos en relación a las actitudes fue la autopercepción como potenciales intimidadores si llegaba una circunstancia favorable (Gráfico IV). De nuevo, la consideración de la tipología que venimos utilizando aportó resultados de gran interés y significación (en chi-cuadrado, $p < 0,00001$). En esta

GRÁFICO III
¿Qué haces cuando alguien intimida a un compañero?

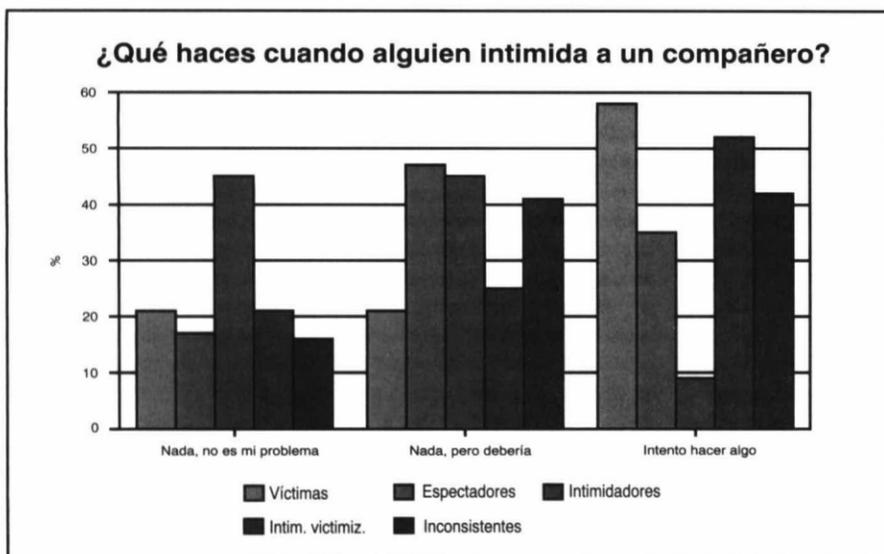
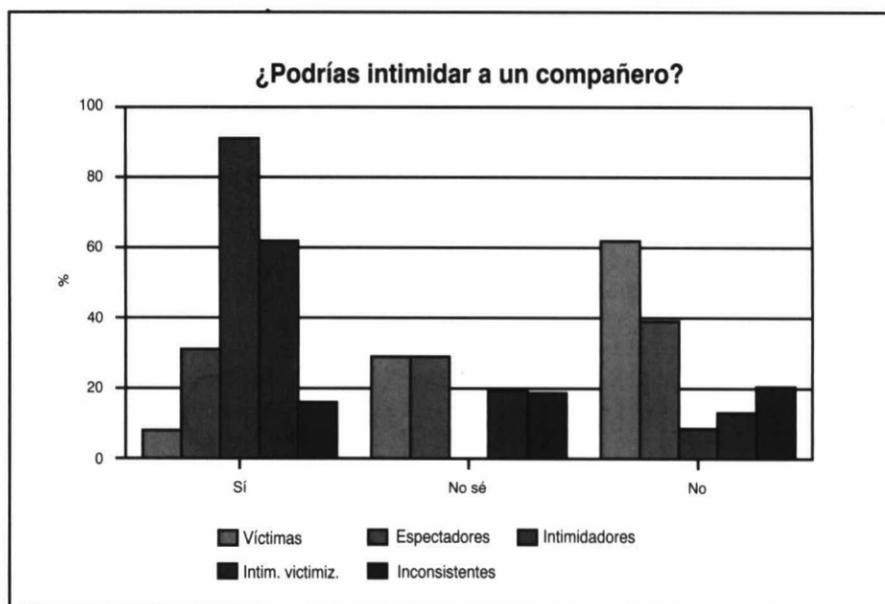


GRÁFICO IV
¿Podrías intimidar a un compañero?



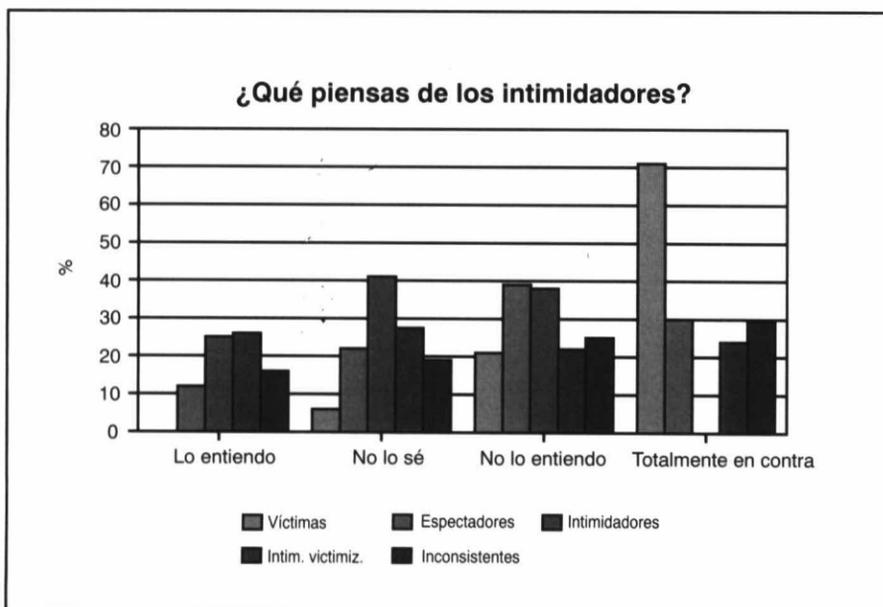
ocasión, se observó cómo las víctimas rechazaban esta posibilidad mayoritariamente (64,3 por 100) y sólo un 7,1 por 100 lo aceptaban como posible. Por el contrario, los intimidadores puros aceptaban, casi en su totalidad (en un 91,7 por 100 de los casos), la posibilidad de ser agresores si llegaba la ocasión.

Los intimidadores victimizados también ofrecen una distribución de respuesta muy interesante de cara a su mejor caracterización. El 64,6 por 100 reconoce como posible el llegar a intimidar si llega la ocasión y sólo el 15 por 100 cree que no con seguridad. Esta distribución de respuesta favorecería la caracterización de la tipología de intimidadores victimizados como una mezcla de ambos tipos: intimidadores y víctimas.

Finalmente, en este estudio hemos considerado los juicios morales de los alumnos ante los intimidadores (Gráfico V). Nuevamente se aprecian diferencias significativas (en chi-cuadrado, $p = 0,00019$) entre las diferentes tipologías. El grupo de alumnos/as que manifiesta más rechazo es el de víctimas (71,4 por 100), mientras que no hay alumnos intimidadores que declaren rechazo radical.

Si atendemos al rasgo de aceptación la figura se invierte: el 25 por 100 de los intimidadores adopta una postura comprensiva hacia el comportamiento intimidatorio y, por el contrario, no hay víctimas que adopten esta posición. El grupo de intimidadores victimizados presenta un perfil de respuesta que responde a su doble naturaleza de intimidador y víctima. Por un lado, manifiestan los mayores índices de com-

GRÁFICO V
 ¿Qué piensas de los intimidadores?



prensión hacia las intimidaciones (25,6 por 100). Sin embargo, aparece al mismo tiempo un porcentaje similar de alumnos/as dentro de este grupo (24 por 100) que rechaza radicalmente estas actividades.

Los resultados en la última de estas cuestiones nos permite comprobar cómo se han desarrollado los juicios morales de los alumnos/as implicados. De esta forma, vemos que la experiencia de ser victimizado determina un juicio claramente negativo ante los intimidadores, juicio que en absoluto comparten los alumnos/as intimidadores que justifican, al menos parcialmente, su actuación. Al igual que en la cuestión que analizábamos anteriormente, los intimidadores victimizados adoptan una posición intermedia respecto del juicio que le merecen los intimidadores, lo cual es coherente con su caracterización ambigua, desde el punto de vista de las actitudes.

CONCLUSIONES

Los datos que hemos obtenido en este estudio son, en líneas generales, similares a los encontrados en la literatura sobre el tema. Para exponer las principales coincidencias y diferencias que se encuentran entre nuestro trabajo y los que se han encontrado en otros países utilizaremos, por su difusión, los resultados obtenidos por el equipo noruego, Olweus (1993), y el equipo británico (Whitney y Smith, 1993).

La primera coincidencia de importancia entre los tres estudios estriba en el número global de implicados que presentan. En todos ellos, el porcentaje de alumnos/as que participan activamente en las acciones de intimidación y/o victimización se encuentra entre el 14 y el 18,3 por 100. Sin embargo, cuando analizamos el número de alumnos/as que integran cada uno de los tipos se encuentran algunas diferen-

cias (Tabla III). Las diferencias se pueden resumir en los siguientes puntos: el escaso número de alumnos/as que se autoperceben, de forma consistente, como intimidadores o víctimas de sus compañeros/as; en nuestro estudio (3 por 100 entre víctimas e intimidadores) frente al 14-16 por 100 de los otros trabajos. A esta diferencia hay que añadir el número de alumnos/as que se perciben, al mismo tiempo intimidadores y víctimas. En nuestro análisis, a diferencia del resto, este es el grupo más numeroso, lo que sin duda está dándonos un perfil de los escolares implicados en estos problemas mucho más complejo, tanto en la conceptualización de los problemas de violencia que padecen o

provocan, como en las actitudes y lectura personal que hacen de estas situaciones. Estas diferencias pueden estar relacionadas tanto con el análisis de la consistencia de las respuestas, que nosotros hemos realizado, como con la propia conceptualización que hacen los alumnos/as implicados, que seguramente es algo diferente en los tres grupos culturales —escandinavos, británicos y españoles— que hemos comparado. No podemos descartar que las diferencias culturales entre las muestras utilizadas caractericen el problema de distintas formas. Sin duda, será necesario seguir desarrollando investigaciones en este sentido que nos permitan alcanzar conclusiones más definitivas.

TABLA III

	Estudio Noruego (Olweus, 1993)	Estudio Sheffield (Whitney y Smith, 1993)	Nuestro estudio
Porcentaje total de alumnos implicados	16%	14%	18,3%
Víctimas	9%	10%	1,6%
Intimidadores	7%	4%	1,4%
Intimidadores victimizados	1,6%	—	15,3%
Edad	Disminuye con la edad		
Género	Más en los chicos que en las chicas		
Formas de Bullying	CHICOS: más agresiones directas CHICAS: más agresiones indirectas		

También se producen coincidencias en los efectos de la edad y el género sobre el problema. Todos los tipos, y por tanto el problema, descienden con la edad de los alumnos/as. Por otra parte, cuando consideramos el género, apreciamos cómo en todos los estudios, los alumnos están en más ocasiones implicados que las alumnas,

si bien se debe matizar esta información en función de la edad y de la tipología de la que estemos hablando. También podemos ver cómo todos los trabajos coinciden en que los alumnos desarrollan principalmente formas de intimidación más directas que las alumnas, que practican más la intimidación indirecta.

Finalmente, hemos de concluir que pese a las diferencias, podemos afirmar que el problema de la intimidación y la victimización no es exclusivamente cultural; ni mucho menos un problema de otros países. Por el contrario, estamos encontrando que en nuestras escuelas hay porcentajes similares, incluso ligeramente superiores, si se compara el maltrato más ligero, (del que aquí no hemos escrito) al del resto de Europa. La relevancia y urgencia de este asunto está, por tanto, fuera de toda duda y se impone el desarrollo de programas de intervención que atajen el problema y sus consecuencias en nuestros alumnos/as.

BIBLIOGRAFÍA

- AHMAD, Y. y SMITH, P. K.: «Behavioural measures: bullying in schools». *Newsletter of Association for Child Psychology and Psychiatry*, July, 1990.
- ARORA, C. M. y THOMPSON, D. A.: «Defining bullying for a secondary school». *Education and Child Psychology*, 4 (1987), pp. 110-120.
- BANDURA, A. y WALKER, R. H.: *Social Learning and Personality Development*, N. York, Ronald Press, 1963.
- BANDURA, A.: «Social Learning of aggression». *Journal of Communication*, 288 (1976), pp. 12-29.
- BESAG, V.: *Bullies and Victims in Schools*, Philadelphia Open University Press, Milton Keynes, 1991.
- BRONFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1979.
- CEREZO, F. y ESTEBAN, M.: «El fenómeno Bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos». *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, vol XIV, 2 (1992), pp. 131-145.
- DOLLARD, J. y otros: *Frustration and Aggression*, New Haven, Yale University Press, 1939.
- EIBL-EIBESFELDT, I.: *Biología del comportamiento humano*, Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. y otros: *Violencia en la escuela y en el entorno social. Una aproximación didáctica*, Madrid, Ed. CEP de Villaverde, 1991.
- FREUD, S.: *Más allá del principio del placer*. Obras Comp., Madrid, Biblioteca Nueva, 1920.
- FREUD, S.: *Psicología de las masas y análisis del yo*. *Obras Completas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1921.
- HASELAGER, G. T. J. y VAN LIESHOUT, C. F. M.: *Social and affective adjustment of self-and peer-reported victims and bullies*, en Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 1992.
- HEINEMANN, D.: *Mobbing-gruppvald blant barn och vuxna*, Stockholm, Natur och Kultur, 1972.
- HIRANO, K.: *Bullying and victimization in Japanese classrooms*, en Vth. European Conference on Developmental Psychology, Sevilla, 1992.
- LORENZ, K.: *El comportamiento animal y humano*, Barcelona, Plaza y Janés, 1965.
- MORA-MERCHÁN, J. A. y ORTEGA, R.: *Intimidadores y víctimas: un problema de maltrato entre iguales*, comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada, Sevilla, 1995, pp. 271-275 del libro de actas.
- OLWEUS, D.: *Agresión en the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Washington D.C., Hemisphere, 1978.
- «Bully/Victim Problems among Schoolchildren: Facts and Effects of a School Based Intervention Program», en K. RUBIN y D. PEPLER (ed): *The Development and Treatment of Childhood Aggression*, Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1989.

- *Bullying at School*. (Doc. Privado), 1991.
- *Bullying at School. What we Know and What we C'an Do*, Oxford, Blackwell, 1993.
- «Personality and aggression». en J. K. COLE y D. D. JENSEN (eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln University of Nebraska Press, 1973.
- «Stability of Aggressive Reaction Patterns in Males: A Review», *Psychological Bulletin*, 86 (1979), pp. 852-875.
- ORTEGA Y GASSET, J.: *La rebelión de las masas*, Madrid, Revista de Occidente, 1966.
- ORTEGA, R.: «Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB». *Infancia y Sociedad*, 27-28 (1994b), pp. 191-216.
- «Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros en segunda etapa de EGB», *Infancia y Sociedad*, 27-28 (1995), pp. 191-216.
- *Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain*, en Vth. European Conference on Developmental Psychology, 1992, Sevilla, sept., (libro de Actas, p. 27).
- «Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», en *Revista de Educación*, 304 (1994a), pp. 253-280.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J. A.: «El aula como escenario de la vida afectiva y moral». *Cultura y Educación*, 3 (1996), pp. 5-18.
- *Bullying in Andalusian adolescents. A study about the influence of the passage from primary school to secundar y school*, 1995a. Poster presentado en VII European Conference on Developmental Psychology (23-27 agosto de 1995). Cracovia (Polonia), p. 347 del libro de abstracts.
- «Report on a Spanish Study About Bullying in Five School», en P. K. SMITH (en prensa), 1997.
- *Víctimas y agresores. La autopercepción del maltrato entre compañeros escolares en el paso de la Enseñanza Primaria a la Secundaria*, comunicación presentada en el II Congreso Internacional de Psicología y Educación: «Intervención psicopedagógica», 1995b, Madrid, p. 143 libro de actas.
- PIAGET, J.: *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1971.
- RODRIGO, M. J. (Ed.): *Contexto y Desarrollo Social*, Madrid, Síntesis, 1994.
- ROLAND, E. y MUNTHE, E. (Eds.): *Bullying. An international perspective*, London, David Fulton Publishers, 1989.
- SMITH, P. K.: *The Silent Nightmare. Bullying and Victimization in School Peer Groups*, comunicación presentada en el congreso anual de la British Psychological Society, London, 1989.
- SMITH, P. K. y SHARP, S.: «Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project», *Early Child Development and Care*, 77 (1991), pp. 47-55.
- *School Bullying*, London, Routledge, 1994.
- SMITH, P. K. y THOMPSON, D.: *Practical Approaches to Bullying*, London, David Fulton Publishers, 1991.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G.: «Violence, Bullying and Counselling in the Iberian Península», en E. ROLAND y E. MUNTHE (eds): *Bullying: a International Perspective*, 1989, London, D. Fulton.
- WHITNEY, I. y SMITH, P. K.: *Survey of the Nature Extent of Bullying in Junior Middle and Secondary Schools. Educational Research*, 1 (1993), pp. 3-25.



POR LA SEGURIDAD EN LA ESCUELA

TON MOOIJ (*)

En la enseñanza primaria o secundaria los alumnos pueden comportarse de manera cívica o antisocial. La conducta cívica se caracteriza por la cooperación. La conducta antisocial se muestra, por ejemplo, en la intimidación, el acoso sexual y la violencia. El artículo que aquí presentamos presta atención a este tipo de conductas. Intenta dar una definición de cada una de ellas y estudia las relaciones que se dan entre ellas. Además, se describe la frecuencia con la que este tipo de conductas se manifiestan en los Países Bajos.

Se trata pues de estudiar y explicar estas conductas a través de la teoría y la investigación empírica. Esta indagación causal sugiere formas de manejar la conducta antisocial y, preferiblemente, de prevenirla. En este sentido, se subrayan las formas de reforzar la conducta prosocial desde el nacimiento del niño. Se hace uso de ejemplos de proyectos holandeses de desarrollo e investigación que se han centrado en el enfoque prosocial.

INTRODUCCIÓN

En muchos países se ha despertado una creciente preocupación respecto al comportamiento antisocial que a veces se da entre los propios alumnos y entre éstos

y los profesores. Temas de atención a este respecto son el amedrantamiento, la violencia, y el acoso o la intimidación sexual, por ejemplo. Estas diversas formas de conducta antisocial pueden manifestarse de maneras distintas, ya sea psicológica o físicamente. Factores que como las relaciones que existen entre la escuela y el entorno, o el centro comunitario, parece que son determinantes en la aparición de estas conductas. Conseguir que los centros escolares sean más seguros y que así también lo sean las comunidades ha de ser una prioridad fundamental.

Ésta fue, en breve, la conclusión a la que se llegó en la primera conferencia de la Comisión Europea sobre *Seguridad en la Escuela* que tuvo lugar en Utrecht (Países Bajos) del 24 al 26 de febrero de 1997. La conferencia se planteó como reunión de expertos, entre los que se encontraban investigadores y representantes gubernamentales. El objetivo de la misma era proporcionar información sobre aspectos concernientes a seguridad en las enseñanzas primaria y secundaria, las relaciones entre escuela y comunidad, y las posibilidades de convertir la escuela y la comunidad en espacios más seguros. Se dirigió particular atención al análisis de la conducta antisocial y a las posibilidades de reducir sus manifestaciones y prevenirla entre los alumnos y en las relaciones de estos últi-

(*) Universidad de Nimega (Holanda).

mos con los profesores dentro de un contexto comunitario.

Una primera versión de este artículo sobre la situación de la conducta antisocial y sus manifestaciones en Holanda fue presentada en la Conferencia. Sin embargo, esta versión que ahora presentamos se centra más en la prevención de la intimidación, la violencia y el acoso sexual tanto en el entorno de la escuela, como en otros entornos más amplios. En él se pretende mostrar cómo la prevención de dichas conductas puede optimizarse a través de la promoción temprana de la conducta prosocial.

DEFINICIONES

CONDUCTA COOPERATIVA O PROSOCIAL

COOPERACIÓN

Puede decirse que existe donde las relaciones entre individuos, grupos o sistemas sociales están ampliamente caracterizadas por medios o fines complementarios o compartidos, y donde las partes se comportan como *asociados* (Deutsch, 1993; Merton, 1968). Por ejemplo, se puede decir que existe cooperación cuando los profesores transmiten información para promover el proceso de aprendizaje de sus alumnos, y entonces, cada alumno individual procesa esa información.

BROMA

Esta conducta sucede cuando un individuo o grupo explora los límites de una relación en plan de juego, provocando jocosamente a la otra parte, picándola en algún aspecto de manera creativa o constructiva, etc. La broma no es en sí misma un fenómeno indeseable en el desarrollo infantil (ver además Farrington, 1993). Sin embargo, particularmente entre niños pequeños, la broma

puede tener una connotación negativa porque se confunde con la intimidación.

CONDUCTA ANTISOCIAL O DE DOMINACIÓN

CARACTERÍSTICA GENERAL

La intimidación, violencia, acoso sexual o conducta delictiva conllevan el uso de una o más formas de conducta violenta (ya sea psicológica, física, sexual, criminal o dirigida contra la propiedad). Hay asimetría entre los fines o medios de las partes implicadas. En todas ellas se explotan las desigualdades de poder (cfr. Mulder, 1977) entre matón y víctima, o entre agresor y el objeto de la agresión, para lograr los fines del prepotente o agresor contra el deseo de la víctima.

INTIMIDACIÓN

Olweus (1987) da la siguiente definición: «Una persona es intimidada si está expuesta, repetida y duraderamente, a acciones negativas por parte de otra u otras personas» (p. 396). La intimidación requiere un *matón* (el individuo o grupo que perpetra las acciones negativas u ostenta agresividad) y una *víctima* o *blanco* de la intimidación (el individuo sujeto a la agresión). «La víctima es el blanco de la agresión, está socialmente excluido y es relativamente impotente ante la agresión debido a sus respuestas, usualmente pasivas y ocasionalmente sobreprovocadoras» (ver también al respecto Van der Meer, 1988; Moffitt, 1993; Mooij, 1992a).

ACOSO SEXUAL

La Inspección Escolar holandesa ofrece la siguiente definición: «El acoso sexual in-

cluye cualquier forma de atención sexualmente orientada, ya sea expresada de modo verbal, físico o de otra forma no verbal, ya sea deliberada o de otra manera que no se siente como bienvenida por la persona sometida a ella. Dicha conducta ocurre dentro o en conexión con una situación escolar» (ver *Uitleg* del 20 de noviembre de 1996, p. 17).

VIOLENCIA

Baumann (1992) la define de la siguiente manera:

- El término violencia concierne a la conducta exteriorizada de individuos o sistemas sociales hacia individuos, sistemas sociales o propiedades.
- Es física, psicológica o socialmente dañosa o destructiva para el objeto de violencia (víctima) y frecuentemente, también para el causante.
- El uso de violencia implica quebrar la voluntad de la víctima.
- La violencia implica siempre conducta deliberada o «consciente», aunque esto no significa que los perpetradores siempre se den plena cuenta de las consecuencias de sus actos. Cuanto mayores son, tanto más responsables por sus actos son los perpetradores.
- La violencia tiene un «propósito» para el individuo o sistema social que usa de ella, pero esto no significa que el fin justifique los medios.

CONDUCTA DELICTIVA

Este término se refiere en principio a las formas de violencia tipificadas como delito y sujetas a sanciones judiciales (ver Hirschi, 1969; Junger-Tas, Kruissink y Van der Laan, 1992).

PERSISTENCIA (FRECUENCIA) DE CONDUCTA ANTISOCIAL

INTIMIDACIÓN

Mooij (1992a) informa de una encuesta aleatoria nacional en las enseñanzas primaria y secundaria de los Países Bajos. La encuesta se realizó en 30 centros de primaria (ordinarios y especiales). En total la encuesta se realizó sobre 45 clases de los tres cursos superiores de enseñanza primaria con un total de 1.065 alumnos de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años. Así mismo la encuesta se llevó a cabo en 36 seis centros de secundaria (ordinarios y especiales) en 43 clases de 2.º y 4.º cursos con un total de 1.055 alumnos de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años). Fue un estudio *ad hoc* que examinó variables a los niveles alumno, aula y centro. Las variables fueron operacionalizadas en el nivel adecuado y medidas por encuesta a directores y subdirectores, profesores/tutores de curso y alumnos. A nivel de alumnos, la intimidación fue operacionalizada mediante el cuestionario de autocalificación ideado por Olweus (1987, 1991). La versión junior se usó en centros primarios, y la versión senior en los centros de secundaria, en traducciones (al holandés) de Liebrand, Van IJzendoorn y Van Lieshout (1991). Para validar los datos de autocalificación, éstos se cruzaron con percepciones de la conducta de los compañeros (datos sociométricos). La recogida de datos de alumnos se realizó de abril a mayo de 1991 (en el curso académico de 1990-91).

La Tabla I presenta las indicaciones de la frecuencia de intimidación, basadas en el enfoque de Olweus. En ella se recogen los porcentajes de alumnos que indicaron haber sido víctimas de intimidación (pregunta 7) o haber intimidado a otros a su vez (pregunta 26), por categorías de respuesta y tipo de centro:

TABLA I
*Víctimas y Matones: porcentajes de alumnos de primaria y secundaria
en los Países Bajos*

Categorías de frecuencia	Víctimas		Perpetradores	
	Primaria	Secundaria	Primaria	Secundaria
Este curso no	39	71	30	44
1-2 veces este curso	38	23	50	40
De vez en cuando	15	4	14	11
1 vez a la semana aproximadamente	4	–	3	2
Varias veces a la semana	4	2	3	3
TOTAL	100	100	100	100

En ella queda reflejado que la intimidación, en particular el hecho de ser intimidado, es más frecuente en enseñanza primaria que en secundaria.

Para el estudio se diseñaron seis escalas que fueron sometidas cada de ellas al test *Alfa* de homogeneidad:

1. Ser víctima de intimidación directa (abuso físico: seis ítems; alfa = 0,82). Esta escala combina: ser intimidado durante cierto período de tiempo (año en curso, últimos cinco días, curso anterior), en cualquier sitio (no sólo en la escuela sino también de camino a ella), y varias formas (no sólo físicamente con golpes o puñetazos, etc., sino también con insultos).

2. Ser víctima de intimidación indirecta (exclusión social: cinco ítems; alfa = 0,60). Esta escala se refiere a: no disfrutar los recreos, tener pocos amigos íntimos en clase, ser ignorado frecuentemente por los otros niños durante el recreo, sentirse a menudo solo en la escuela, sentirse menos apreciado que los compañeros.

3. Intimidar activamente a otros niños (ser un matón: cinco ítems; alfa = 0,81).

Esto quiere decir: intimidar a otros niños más o menos intensiva o frecuentemente durante un período de tiempo (este curso, cinco últimos días, curso anterior) y en cualquier parte (en la escuela o de camino a ella), y disfrutar haciéndolo.

4. Adoptar una actitud negativa hacia la intimidación (tres ítems; alfa = 0,58). Esto reúne: no gustarle la intimidación de otros niños, tratar de ayudar a un niño de la misma edad que esté siendo intimidado, detestar a los niños que achantan a otros.

5. Hostigar a los profesores (tres ítems; alfa = 0,59), señalando que: ciertos niños de clase tratan de hostigar a los profesores, el alumno ha participado en ello frecuentemente, y lo hizo durante el curso anterior.

6. Intentar poner fin a la intimidación (tres ítems; alfa = 0,54). Los ítems se refieren a intentar actuar a menudo contra la intimidación en la escuela por el profesor u otros niños; y contra la intimidación por otras personas yendo o viniendo por el camino a la escuela.

La información sociométrica dada por cada alumno sobre otros alumnos fue analizada mediante componentes principales con rotación varimax. Hay tres factores sociométricos: ser identificado como intimidador, como intimidador en potencia o como víctima. Más abajo se ampliará la información.

ACOSO SEXUAL

Mooij (1994) expone los resultados de una encuesta aleatoria nacional sobre la violencia en alumnos holandeses de enseñanza secundaria. La encuesta se refiere a alumnos de 3.º y 4.º cursos, de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Las variables se han medido a los niveles de alumno, aula y centro. El número de centros, aulas y alumnos que participaron en la encuesta fue de 71, 100 y 1998, respectivamente. La encuesta incluye también ítems relativos a ser víctima de abordajes tan poco deseados por los alumnos o las alumnas. Se preguntó a los alumnos si habían experimentado esta forma de acoso sexual por chicos o chicas en la escuela durante el período de tiempo comprendido entre septiembre de 1992 y marzo de 1993.

Se encontraron los siguientes porcentajes: el 22 por 100 de las alumnas habían sido víctimas de acoso sexual por parte de chicos al menos una vez; el 14 por 100 habían sido víctimas de acoso sexual por parte de chicas. En relación con la iniciación de acoso sexual por chicos o chicas, ambos ítems alcanzaron el 8 por 100. El ítem de perpetrador «iniciar acoso sexual a chicas» aparece como ítem de una escala válida y confiable relativa a «ser perpetrador de violencia física premeditada» (ver un poco más adelante).

VIOLENCIA

Se preguntó (Mooij, 1994) también a los alumnos si habían sido víctimas o cau-

santes de intimidación o conducta violenta (autocalificación). Al mismo tiempo, se pidió a los alumnos información sobre la conducta prosocial o antisocial de sus compañeros de clase (información sociométrica).

El profesor de cada grupo proporcionó también información de esta clase en relación a cada alumno.

Los índices dados en ser víctima o perpetrador de intimidación o violencia fueron analizados uno por uno (análisis de componentes principales, rotación varimax), tras lo cual las pruebas de homogeneidad alfa resultaron en dos escalas de víctimas y tres escalas de perpetradores:

ESCALAS DE VÍCTIMAS

1. «Víctima de violencia física» (nueve ítems; coeficiente alfa = 0,70). Esta escala contempla la agresión física personal contra el alumno efectuada por otros compañeros/alumnos. Dicha agresión puede producirse en la escuela o en cualquier otro sitio y puede acompañarse con el uso de armas ofensivas.

2. «Víctima de daño intencional contra la propiedad o violencia emocional» (once ítems; alfa = 0,66). Caracterizada más bien por violencia en el entorno escolar, perpetrada por compañeros (y profesores) y dirigida contra objetos o individuos, incluido el alumno afectado. Violencia (vandalismo) de los alumnos dentro y fuera de la escuela van de la mano.

ESCALAS DE PERPETRADORES

1. «Perpetrador de conducta perturbadora en la escuela» (cinco ítems; alfa = 0,65). Desmanes como violencia verbal contra alumnos o profesores, conducta desordenada, intimidación.

2. «Perpetrador de daño intencional contra la propiedad» (ocho ítems; alfa = 0,66). Combina: robo, vandalismo, acoso,

chantaje, uso de armas ofensivas. Esta clase de violencia, más bien dirigida contra la propiedad, ocurre tanto en la escuela como fuera de ella.

3. «Perpetrador de violencia física premeditada» (trece ítems; alfa = 0,82). Se refiere a planear deliberadamente y usar violencia física real, incluyendo el uso de armas, contra personas en la escuela o fuera de ella. Incluye asimismo el inicio en el acoso sexual a las chicas (ver apartado antes mencionado).

Los porcentajes de alumnos que fueron víctimas o perpetradores al menos una vez en el período de tiempo comprendido entre septiembre de 1992 y marzo de 1993 fueron los siguientes:

1. «Víctima de violencia física»: 15 por 100.
2. «Víctima de daño intencional contra la propiedad o violencia emocional»: 43 por 100.

1. «Perpetrador de conducta escolar perturbadora»: 51 por 100.

2. «Perpetrador de daño intencional contra la propiedad»: 7 por 100.

3. «Perpetrador de violencia física premeditada»: 15 por 100.

INFORMACIÓN SOCIOMÉTRICA EN RELACIÓN CON LA VIOLENCIA

En el mismo estudio, los profesores de los alumnos informaron que:

1. Un 8 por 100 de los alumnos son ocasionalmente víctimas de intimidación o violencia de otros alumnos.

2. Un 7 por 100 de los alumnos ocasionalmente intimidan a otros alumnos o usan violencia física con ellos.

3. Un 18 por 100 de alumnos exhiben conductas perturbadoras en clase.

4. Un 29 por 100 de los alumnos obtienen resultados escolares que están por debajo de su capacidad.

Las apreciaciones sociométricas de los profesores pueden ser comparadas con las autocalificaciones de sus alumnos como se muestra en el siguiente cuadro:

El análisis de la información sociométrica de los compañeros de clase (análisis de componentes principales, con rotación varimax, construcción escalar alfa) produce cuatro «tipos» de conducta discente. Ésta se aprecia en los alumnos que:

- Intimidan o muestran una conducta violenta (seis ítems; alfa = 0,84).
- Son víctimas (cuatro ítems; alfa = 0,74).
- Son en potencia (cinco ítems; alfa = 0,87).
- Tienen buen comportamiento escolar (tres ítems; alfa = 0,89).

USO DE SUSTANCIAS NOCIVAS

Hay una correlación positiva entre el uso de drogas, y ciertas formas de violencia en los alumnos. Según los alumnos, la naturaleza y extensión del consumo de estas sustancias nocivas sería éste:

- Fumar tabaco: 47 por 100 de alumnos.
- Consumo de alcohol: 72 por 100 de alumnos.
- Uso de drogas blandas: 15 por 100 de alumnos.
- Uso de drogas duras: 1 por 100 de alumnos.

	Autocalificación del alumno	Apreciación del profesor
Perturbador en clase	57%	18%
Resultados infra suficientes	71%	29%

CONDUCTA DELICTIVA

La intimidación, la violencia y la delincuencia se solapan, dependiendo de la definición y la operacionalización empleadas (ver al respecto el cuestionario estándar para perpetradores de conducta delincuente en Beke y Kleiman, 1992). La investigación de tendencias en delincuencia juvenil (Junger-Tas et al., 1992) revela un 38 por 100 de incremento de delitos violentos entre jóvenes en los últimos diez años, con un aumento particularmente acusado en las chicas. Se da igualmente un brusco aumento de

jóvenes sometidos a procedimientos de supervisión o cautela. Mutsaers (1994) ofrece también datos generales sobre inmaduros.

CORRELACIÓN CON OTRAS VARIABLES

INTIMIDACIÓN

Nivel individual. Mooij (1992a) traza correlaciones entre valores individuales tipificados¹ (análisis de componentes principales, rotación varimax). (Ver Tabla II).

TABLA II

Resultados del análisis factorial de componentes principales (valores tipificados de alumnos)

Factor 1: Ser intimidado por los compañeros:

- Niveles relativamente altos de:
 - Ser intimidado directamente.
 - Ser intimidado regular/frecuentemente.
 - Ser intimidado indirectamente/excluido por los compañeros.
- Ser identificado como víctima.
- Ser menos apreciado.

Factor 2: Intimidar a los compañeros:

- Niveles relativamente altos de:
 - Intimidar.
 - Ser identificado por los compañeros como matón.
- Ser un chico.
- Adoptar una actitud menos negativa hacia la intimidación.
- Hostigar a los profesores con relativa frecuencia.

Factor 3: Intimidación como fenómeno de grupo:

- Percibir un número relativamente alto de víctimas de intimidación en la clase.
- Percibir un número relativamente alto de matones en la clase.
- Intimidar uno mismo a otros por encima de la media.
- Ser uno mismo directamente intimidado por encima de la media.

Factor 4: Inteligencia no verbal en comparación con los compañeros:

- Poseer un nivel alto de aptitud intelectual.
- Poseer un nivel alto de capacidad de categorización.

(1) Se está refiriendo a posiciones individuales en las escalas **de respuesta** expresados respecto de la media del aula, no a pesos **factoriales** individuales (aunque use el término *scores*. N. del T.).

Tras corrección de las diferencias intergrupos, ser intimidado (factor 1) e intimidar a los demás (factor 2) prueban ser factores relativamente independientes uno del otro. Sin embargo, en las clases donde la intimidación está más generalizada (donde es un «fenómeno colectivo», ver factor 3), ambos correlacionan. Es decir, los alumnos se sienten claramente influidos a participar activamente en la intimidación.

INTIMIDACIÓN

Nivel de aula. Mooij (1992a) también mide variables de aula. Los valores de intimidación (autocalificación y opiniones sociométricas) y otras características de los alumnos fueron agregadas a nivel de aula. El análisis de componentes principales con rotación varimax condujo a los resultados que aparecen expuestos en la Tabla III. El

TABLA III

Resultado del análisis de componentes principales (rotación varimax) a nivel de aula

Factor 1: Características de una clase de enseñanza primaria:

- Una media de alumnos más alta en: ser directamente intimidado, ser intimidado indirectamente, número de compañeros que son intimidados, conciencia de los intentos de parar la intimidación realizados, condena de la intimidación, ser un matón.
- Una media de alumnos más baja en: edad, aptitud intelectual, capacidad de categorización, nivel socio-cultural.
- Un porcentaje más bajo de tiempo dedicado por los alumnos (según el profesor) a actividades de clase completa y un porcentaje más alto de tiempo dedicado a trabajar individualmente en las mismas tareas.
- Estrecha supervisión durante las clases no lectivas y los recreos.

Factor 2: características de las clases en las que la intimidación es un fenómeno de grupo (tanto en clases primarias como secundarias):

- Menos condena de la intimidación, mayor participación activa en la intimidación, y un número mayor de matones en clase.
- Un número desproporcionadamente alto de chicos en la clase.

Factor 3: características del profesor blando (tanto en clases primarias como secundarias):

- Mayor conciencia de los intentos que se están haciendo para cortar la intimidación, más acoso al profesor, percibir un mayor número de niños en la clase que intimidan.
- Un porcentaje más bajo de tiempo semanal dedicado por los alumnos a trabajar en diferentes tareas y dedicado por el profesor al proceso de grupo/relaciones sociales (ambas cosas según el profesor).
- Un porcentaje más alto de tiempo dedicado por los alumnos a trabajar en la misma tarea² (según el profesor).

(2) [Dudo si en estos dos párrafos, al usar *pupils...on different tasks* y *...on the same task*, el autor quiere decir varios niños cada cual **por separado** con la misma o distintas tareas vs. varios niños trabajando **juntos** con la misma o distintas tareas; me inclino por «separados vs. juntos» antes que por «diferentes tareas vs. misma tarea», pero se debería confirmar con el autor. La ambigüedad en este punto no es meramente idiomática, porque la lectura más pausable contradiría conclusiones de esta investigación y de otras similares. (N. del T.).]

TABLA III (Continuación)

Factor 4: Características de las clases «numerosas, desabogadas» en las que la intimidación es un fenómeno de grupo (tanto en clases primarias como secundarias):

- Más alto valor de alumnos medio en: nivel socio-cultural, número de víctimas en la clase, número de intimidadores en la clase.
- Alto número de alumnos en clase.
Un porcentaje más alto de tiempo semanal dedicado por el profesor al proceso social y a las relaciones sociales.
- Gran número de alumnos no elegidos en la pregunta sociométrica «a quiénes aprecias más».

Factor 5: características del profesor orientado hacia el proceso social (tanto en escuelas primarias como secundarias):

- Un porcentaje más alto de tiempo lectivo semanal dedicado por el profesor al proceso social y a las relaciones sociales o de disciplina.
- Alumnos menos conscientes de los intentos de parar la intimidación.
- Supervisión relajada durante los recreos.

primer factor combina las características de las aulas de enseñanza primaria (en comparación con las de enseñanza secundaria), mientras que cada uno de los otros factores caracteriza un tipo diferente de aulas.

INTIMIDACIÓN: NIVEL CENTRO

Las correlaciones entre tipo y titularidad de la escuela, por un lado, y autocalificación de conducta perturbadora por otro, fueron investigadas mediante análisis multivariable de varianza (Anova, con dos factores, multicovariación³). El tipo de escuela (primaria o secundaria) y de titularidad (de gestión pública, católica, protestante y privada no confesional) son las variables «independientes».

Los resultados muestran que los alumnos en las escuelas secundarias privadas

no confesionales o católicas, se atribuyen conductas de intimidación en menor grado que los alumnos de otras escuelas. Lo contrario ocurre con los alumnos de las escuelas secundarias protestantes que se muestran más autocondenatarios en relación a la intimidación.

ACOSO SEXUAL

Aquí se detectaron correlaciones en la escala de «perpetrador de violencia física premeditada»: (ver sección n.º 3).

VIOLENCIA: CORRELACIONES A NIVEL INDIVIDUAL

Mooij (1994) analiza 59 variables (análisis de componentes principales, rotación

(3) [Sabido que el autor usa SPSS para sus análisis (Mooij, 1977, en prensa) debo suponer que su particular terminología —«two ways», (o.c.)— se puede traducir sin pérdidas como «análisis multivariable de varianza (Anova, con dos factores, multicovariación)» siguiendo más bien a NIE et al. (1988) y a ANDREWS et al. (1973) que no a FRIEDMAN (en G. FERRANDO, 1984). Otro tanto pasa con el uso de «principal factor analysis» más arriba: esto significa otra cosa en KURSKAL y TENUR (1978), donde se distingue del análisis de componentes principales que es lo que usa el autor; y así se ha puesto en esta traducción, pero convendría verificarlo. (N. del T.).]

varimax). Las declaraciones sociométricas del profesor y los compañeros fueron también incluidas. Los 14 componentes resultantes se dividen en cuatro grupos ordenados según la importancia para la «violencia de alumno»: desde ninguna (grupo 1), pasando por formas de violencia «menor» o «potencial» (grupo 2), conducta perturbadora en la escuela y formas leves de conducta víctima/perpetrador en asociación con conducta docente (grupo 3), hasta llegar a violencia física real combinada con consumo de drogas en alumnos varones (grupo 4).

Parece pues así que la violencia física se incrementa en relación a la carencia de afecto tanto del hogar como de la escuela (véase además Beke y Kleiman, 1992; Ferwerda, 1992; Hirschi, 1969; Moffitt, 1993).

VIOLENCIA: ANÁLISIS MULTINIVEL

Mooij y Vierke (1997) relatan los resultados del análisis secundario multinivel de los datos tomados de la encuesta de violencia escolar. Presentan análisis de variables de alumnos y aulas junto con interacciones, y análisis de alumnos y centros junto con interacciones. Las variables dependientes son los índices de las dos escalas de víctimas y tres escalas de perpetradores dadas en la sección 3.

Los resultados principales son los siguientes:

Las variables explicatorias de alumno juegan claramente un papel mayor en la explicación estadística que las respectivas variables de aula. Estas últimas a su vez son más importantes que las variables de centro. En cuanto a los análisis de alumnos-aulas, la explicación estadística de «ser perpetrador de violencia física» es la más

satisfactoria (8,9 por 100 de la varianza intergrupos). De igual modo, la variación explicada de «ser víctima de violencia física» es del 6,7 por 100. Asimismo la variación de «ser perpetrador de conducta perturbadora» es de un 5,3 por 100. Las explicaciones estadísticas de «ser perpetrador de daño intencional contra la propiedad» (con variables de alumno, 2,5 por 100) y «ser víctima de daño intencional a la propiedad» (0,7 por 100) son las de menor éxito.

Respecto de su naturaleza, los resultados multinivel subrayan la mayor importancia de las características del alumno (la variable bio-cultural del género, «ser chico»; y características personales como extraversión, mostrar conducta desagradable, dejadez e inestabilidad emocional). Al mismo tiempo, las características percibidas en la conducta del profesor también son importantes (percibir más profesores que son estrictos y más profesores cuyas clases son perturbadas por alumnos díscolos). En cuanto a ser perpetrador, es importante el hecho de estar en un tipo de enseñanza secundaria relativamente poco exigente⁴. A nivel de aula, las variables explicativas son: la proporción (más alta) de alumnos víctimas de intimidación o violencia de compañeros estimada por el profesor; el porcentaje (más alto) de tiempo lectivo ocupado por los alumnos en actividades de clase conjunta o trabajando todos juntos con el profesor, y la mayor presencia del castigo impuesto en respuesta a la violencia de los alumnos. Además de estas variables de alumno o aula, emergen más variables de la interacción entre variables de alumnos y aulas. Éstas son: los porcentajes de tiempo de clase utilizado en procesos de grupo/relaciones sociales y en orden/disciplina; y la proporción de alumnos que el profesor considera perturbadores en clase.

(4) *Undemanding type of secondary education* [ignoro si en Holanda esto significa un estándar o modalidad institucional o bien un bajo listón o nivel pedagógico en cualquier aula o centro. N. del T.].

VARIABLES DE POSIBLE INFLUJO

Parece que son tres las clases de variables que pueden jugar un papel en la explicación de la conducta antisocial.

RASGOS INNATOS O BÁSICOS DE LA PERSONALIDAD

Esta clase de variables se refiere, por ejemplo a las características biológicas, emocionales o sociales de la persona (ver entre otros Frijda, 1994; Goleman, 1995). Según este tipo de explicación, las causas de la conducta antisocial o prosocial pueden verse en la persona en cuestión. El perfil personal suele tener un papel importante. Son así significativas las variables biológico-culturales, como el género (siendo de más riesgo el masculino) y los factores emocionales y sociales que tienen un impacto, a un plazo relativamente largo, sobre un individuo (por ejemplo, estabilidad emocional, conducta sociable/insociable o grado de extroversión).

DIFERENTES CLASES DE CARACTERÍSTICAS AMBIENTALES (A VARIOS NIVELES)

En este apartado parece que confluyen distintos fenómenos relacionados:

- Procesos de crianza temprana (Doornbos y Stevens, 1987, 1988; Langeland y Dijkstra, 1992). El factor importante estriba en la relación que se establece entre la madre y el bebé, y en particular en la tendencia de la madre a dominar e infligir castigos crueles en el niño. Esto conduce al desarrollo de la conducta antisocial en el niño, en tanto que la conducta prosocial tiende a ser infradesarrollada o incluso suprimida (cfr. Olweus, 1980).
- Procesos sociales de dinámica de grupo (Cillessen, 1991; Mulder, 1977; Timmermans, 1989). Hay ejemplos que corroboran la existencia de procesos de poder e identidad dentro del propio grupo infantil (deseo de impresionar a los amigos, conciencia de falta de control social y saber que apenas existe el riesgo de ser pillado en la falta, reconocimiento de que la víctima potencial es más débil, etc.).
- Influencias de los amigos (Ferwerda, 1992; Van der Oloeg, 1993). Por ejemplo, los amigos pueden forzar literalmente a otro niño a sumarse a una conducta antisocial, como pegar o robar. Actuar de una forma antisocial puede darle al niño una posición superior en la jerarquía de amigos.
- Características educacionales: como los rasgos del currículum, los métodos docentes, los métodos de evaluación, el enfoque pedagógico y los rasgos organizativos del sistema de cohortes (Doornbos, 1969; De Groot, 1966; Kohnstamm, 1963-edt. orig. de 1928) que llevan a los alumnos al «retroceso» (De Graaf y Kunst, 1995). Estos factores pueden jugar un papel en diferentes niveles dentro de la organización escolar (ya sea a nivel del alumno, del aula o del centro). Una selección negativa sobre la base de los resultados comparativos del alumno (lo que significa que siempre habrá algunos alumnos que obtengan malas notas) es un factor causal importante, por cuanto los alumnos cuyos resultados sean relativamente pobres necesitarán el mayor apoyo y aliento de la escuela. Estos niños tienen a menudo una extracción cultural o lingüística diferente, y son además altamente vulnerables desde el punto de vista social.
- Características de la vecindad en donde radica el centro (v.g. Collier, 1994). Esto incluye la adscripción eco-

nómica o sociocultural a un determinado estrato social, y la consideración de las tasas de desempleo y la naturaleza y extensión del control social. Sin embargo, se precisan más datos empíricos multivariados para alcanzar conclusiones más fiables.

- Características de la sociedad en general: valoración del poder y del éxito, glorificación de la masculinidad (machismo), sensacionalismo (violencia en los medios: Willemse, 1994), urbanización acompañada de una pauperización creciente (ver además Dijksterhuis y Nijboer, 1987).

RASGOS DE PERSONALIDAD Y CARACTERÍSTICAS AMBIENTALES QUE INCLUYEN PROCESOS DE INTERACCIÓN Y SUS EFECTOS

Según esta explicación, tanto los factores personales como los externos son responsables de la conducta antisocial, en particular lo son la relación que se da entre ellos y su interacción en el tiempo. Pueden señalarse varios medios (el entorno familiar, la escuela y la calle), a varios niveles.

Los alumnos cuya extracción social y cuyas habilidades cognitivas y bases lingüísticas o culturales se desvían de la de los otros niños en su grupo o en su aula, soportan un riesgo más alto en lo que a la conducta antisocial se refiere. Dada la selección negativa que se aplica en la mayoría de los sistemas escolares, estos alumnos pueden perder su entusiasmo por la escuela en una etapa temprana y convertirse así en alumnos conflictivos. Esto puede llevar, en lo que a la enseñanza se refiere, al absentismo, a una conducta violenta y, en definitiva, al abandono de la escuela, y a la introducción posterior en el mundo de la delincuencia.

La desafección creciente respecto del hogar y la escuela, o de los valores y normas deseables, y la aparición consiguiente

de una creciente conducta antisocial, pueden concebirse pues como una interacción longitudinal entre unas características de personalidad por un lado y unos rasgos ambientales a diferentes niveles analíticos (v.g., alumno, aula, centro y vecindad) por otro (ver en relación los resultados multinivel dados anteriormente; ver De Groot, 1966; Kohnstamm, 1963; Farrington, 1993; Mooij, 1987, 1994).

EVALUACIÓN DE LAS DISTINTAS CLASES DE EXPLICACIÓN

Tanto desde un punto de vista teórico como empírico, la tercera explicación interaccional, longitudinal, se perfila como la más satisfactoria. Por ejemplo, los alumnos con ciertos rasgos de personalidad que se hacen gradualmente extraños al hogar, a la escuela o a los valores y pautas sociales aceptables, y que van desarrollando paulatinamente diversas formas de conducta antisocial, son víctimas de una interacción duradera de factores personales y externos en diferentes niveles: el de alumno, el del aula, el de escuela y la vecindad. Modelos teóricos de estos procesos en el tiempo y sus efectos aparecen señalados en Mooij (1992b). Puede encontrarse una investigación significativa al respecto en Mooij y Smeets (1997) y Mooij y Vierke (1997), entre otros autores.

La explicación que aparecía recogida en el apartado anterior parece la más relevante, tanto desde el punto de vista teórico como empírico, y parece ser la más válida para ser tomada como base para futuros proyectos de actuación de carácter político. Pero todavía no ha recibido la atención que se merece, y se han realizado muy pocos estudios o pruebas. Por consiguiente, resulta arriesgado sacar conclusiones sobre las causas o la forma de hacerse con la conducta antisocial y promover actitudes prosociales. Por tanto, sería preferible realizar estudios desde un enfoque interaccio-

nal, multinivel y longitudinal, así como estar al tanto de los desarrollos en curso.

Es muy importante anotar que estos enfoques de investigación pueden usarse también, al mismo tiempo, para detectar métodos de promoción de la conducta prosocial y para llevar a cabo proyectos de fomento de la misma científicamente controlados. Esto puede lograrse con la ayuda de proyectos de investigación-acción en las escuelas. Por ejemplo, mientras se proporciona apoyo complementario a niños de categorías tipificadas de alto riesgo en cuanto a la conducta antisocial –debido a ciertas diferencias sociales o de desarrollo cognitivo con la mayoría de los otros niños, por ejemplo–, los efectos que se consigan al suministrar este tipo de ayuda podrían ser registrados y evaluados.

MANEJO DE LA CONDUCTA ESCOLAR ANTISOCIAL

INTRODUCCIÓN

La conducta escolar antisocial requiere un tratamiento directo. En la práctica, una escuela puede elegir entre un amplio abanico de procedimientos de actuación. En situaciones reales, la intervención requerida dependerá de los mismos factores que la conducta antisocial en cuestión: de la situación, de las edades de los alumnos implicados y de la comprensión de su propia conducta, del número de culpables, y de la disponibilidad de ayuda para intervenir. Existe una gran diferencia entre que se atienda a la conducta antisocial en una guardería de preescolar para niños de cuatro años, o que se haga en una escuela de enseñanza secundaria con chicos de edades comprendidas entre los 10 y 15 años. Cualquiera de esas situaciones, en todo caso, exige una respuesta directa y pedagógicamente vigorosa. Cualquier situación de crisis reclama una respuesta inmediata tanto dentro de las instancias escolares

como, si fuera preciso, en el ámbito de las externas (cfr. Dienst Onderwijs, 1994; Mooij, 1994). Brevemente expuestos, los pasos a seguir serían éstos:

- Detener el comportamiento antisocial/obtener ayuda.
- Ofrecer apoyo a la víctima.
- Informar a la dirección de la escuela o a la policía de quiénes son los responsables del comportamiento antisocial.

Es obvio que existen muchos esquemas bajo los cuales las escuelas pueden dar respuesta directa a las situaciones o conductas indeseables. Van der Meer (1993) propone un «enfoque a cinco bandas» orientado hacia la víctima, el perpetrador, los presentes, el profesor y los padres. Un incidente puede adquirir un valor preventivo adicional –y claramente directo– si la información sobre el mismo se difunde entre los alumnos, los profesores, el personal de la escuela, los padres, las instancias pertinentes externas a la escuela y, llega a la prensa y a otros medios de comunicación.

Es importante «explotar» tales incidentes puntualizando, por ejemplo, que «nosotros» no actuamos así, y poniendo énfasis en cómo nosotros nos comportamos con los demás y por qué: porque respetamos a todos y a cada cual. Las autoridades escolares tienen una importante tarea que cumplir a este respecto.

En relación con esto, debe tenerse también en mente la necesidad de la existencia de apoyo y la orientación a largo plazo para las víctimas de la conducta antisocial, sus familias o sus amigos, y si fuera necesaria también la existencia de asistencia social. Un rasgo común a aquellos esquemas en las escuelas debe ser el apoyo y la orientación a las víctimas, vinculado al impacto emocional que provoca la conducta antisocial. Los consejeros escolares y asistentes sociales profesionales podrían participar en este asunto. Los asistentes sociales a veces también necesitan apoyo y orientación.

ESTRATEGIAS QUE INCIDEN SOBRE LOS ESCOLARES Y LA ESCUELA

Hay estrategias que inciden sobre el alumno y que contribuyen a controlar el comportamiento antisocial. Con ellas se trata de conseguir que los alumnos sean capaces de:

- Comprometerse con sus propias normas de conducta y saber cómo tienen que obedecer a ellas.
- Contraer un compromiso escrito (un «protocolo») por ejemplo, no burlarse de nadie, etc.
- Llevar una agenda para evaluar su propia escuela en relación con:
 - * Las instalaciones y la organización escolar.
 - * Los profesores y las clases.
 - * El personal (dirección y administración, personal de apoyo, alumnos, padres).
 - * Los asuntos personales (tutorías, novatadas).
 - * El entorno y la participación (delegación de alumnos, reglamento escolar, actividades extracurriculares, e información más general).

Para ello la escuela debe tomar medidas tales como éstas:

- Señalar un tutor confidencial.
- Crear un comité de quejas.
- Establecer un procedimiento de queja.
- Dar información a alumnos y a padres de alumnos.
- Utilizar material escolar pertinente en las clases (ayudas docentes, libros para lectores jóvenes, material audiovisual, representaciones escénicas).

Parece que gradualmente van apareciendo políticas escolares que intentan actuar en este sentido. Mooij (1994) proporciona una valiosa información sobre escuelas de enseñanza secundaria que ya disponen de:

tutores confidenciales asignados (69 por 100), reglamentos escolares en los que se estipulan las formas en que los alumnos deben relacionarse entre ellos (55 por 100), planes diseñados para la prevención de la delincuencia (7 por 100).

En el marco de una *Política de Seguridad Escolar*, la escuela debe usar una serie de materiales para identificar los problemas de los alumnos y profesores. Asimismo ha de indicar, o dar pautas de actuación, para poder resolver situaciones conflictivas, que después puedan ser evaluadas para determinar si la actuación ha conseguido mejorar algún aspecto. En Holanda, en concreto, la campaña *Escuelas Seguras* cuenta con instrumentos para medir la conducta y guiar la acción correspondiente del profesor. Como parte de la campaña, la seguridad de la escuela y de su entorno se está mejorando mediante el trabajo de comités especiales como son el Equipo Director del Proyecto de Enseñanza Secundaria y las organizaciones educacionales de apoyo. Esta campaña incluye:

- Para los centros:
 - * El desarrollo de ayuda de crisis para escuelas.
 - * El desarrollo de un instrumento analítico sencillo para hacer posible la adaptación de las soluciones a problemas concretos.
 - * La difusión de información sobre modelos y ejemplos de actuación que han tenido éxito.
 - * El desarrollo paso a paso de una estrategia y la redacción de guiones para la discusión en las escuelas.
 - * La elaboración de una serie de medidas de formación y apoyo.
 - * Mayor información y cobertura en relación con la adquisición de bienes o servicios que las escuelas pueden utilizar.
 - * La redacción de un plan de salud y seguridad conforme a la legis-

lación (incluyendo la asignación de consejeros confidenciales, el establecimiento de procedimientos de reclamación y un plan cuatrienal de policía en las escuelas).

- Para los alumnos: un simposium y un concurso (de vídeo, de fotografía, de textos, de historietas, de música, o de teatro).
- Para los alumnos, los padres y los centros escolares: un teléfono nacional de socorro.
- Para las políticas locales (ayuntamientos, consejos escolares, bienestar y servicios sociales): acuerdos (*compromisos de intención*) con ciudades y capitales que incluyen una sección de *seguridad escolar*.
- Para políticas nacionales: asimilación en políticas integradas de juventud o innovación.

NIVEL MUNICIPAL O REGIONAL

Hasta cierto punto, las políticas municipales y regionales son dictadas por la política nacional (ver apartado siguiente). Dentro de los municipios y regiones particulares, existe cooperación entre las instituciones educativas (escuelas) y los organismos encargados del bienestar social, las actividades sociales y culturales, la protección de menores y los servicios de juventud. Asimismo existen acuerdos con institutos regionales de salud mental, la policía y los tribunales. Entre las distintas regiones o municipios, sin embargo, pueden darse diferencias de aplicación de esta política.

En 1994, el Departamento de Educación del Ayuntamiento de la Haya publicó un informe en el que se anticipaban las normas para profesores y directores de escuelas relativas a los aspectos físicos y legales de la violencia. Otras localidades y grandes ciudades han seguido el ejemplo con planteamientos similares, poniendo

énfasis en aspectos levemente distintos. Al mismo tiempo, las consultas se han intensificado y ha habido cooperación entre las instituciones educativas y las organizaciones del sector asistencial. La cooperación entre escuelas y la policía ha dado lugar a iniciativas como éstas: clases de prevención de la delincuencia (en temas tales como vandalismo y gamberrismo, robo, maltrato y ayuda a la víctima, la comisaría, procedimientos policíacos y adicción, etc.) (ver al respecto Huigen, Oltmans y Come-lissen, 1992).

NIVEL NACIONAL

El Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia se muestra a favor de una política pedagógica sobre escuelas y escolarización. En ella se subraya el «papel educativo» que cumplen los consejos escolares, los claustros y los padres en la puesta en práctica de los valores y las normas que se deben transmitir a los alumnos (De Rijcke, 1993). En 1992, el Proyecto para la Prevención del Acoso Sexual recibió la tarea de llevar la política del gobierno a la política y práctica de las escuelas. Para aplicar esta política en los centros se deben dar estos pasos en el marco de la escuela: asignación de un consejero confidencial, establecimiento de un comité de reclamaciones, diseño de un procedimiento de reclamaciones, y el acceso a la información pública. Entre otras medidas este proyecto ha creado un programa de autoayuda diseñado para capacitar a las escuelas primarias en la identificación y tratamiento del acoso sexual (Visser, 1996). Se ha compilado también una revisión (información general, informes, información pública, políticas, orientación de alumnos, material docente y didáctico, formación de profesores, material audiovisual, carteles y funciones de teatro) en Mate (1996). No obstante, se carece de datos sobre la fiabilidad, validez y

eficacia de estos medios para tratar el acoso sexual.

Siguiendo un estudio nacional sobre violencia escolar en la enseñanza secundaria de Mooij (1994), la Sra. Tineke Netelenbos, Secretaria de Estado de Educación, Cultura y Ciencia, designó un comité para elaborar un programa de acción para combatir la violencia en las escuelas. El 22 de junio de 1995 este programa se publicó bajo el título *Voorkoming en bestijding geweld in scholen* (Prevención y Lucha contra la violencia en la Escuela). El Ministerio difundió al mismo tiempo un folleto sobre *Escuelas Seguras* (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 1995a, 1995b). La campaña nacional *Escuelas Seguras* (ver apartado *Estrategias que inciden sobre los escolares y la escuela*) fue iniciada por el Ministerio al mismo tiempo.

En 1995 el Ministerio de Salud, Bienestar y Deporte publicó un informe referente a la extracción y características de los jóvenes pertenecientes al grupo de riesgo en relación al desarrollo de la conducta antisocial y las políticas al respecto (Schuyt, 1995). El informe hacía hincapié en la detección temprana (observación) y apoyo efectivo para esos muchachos.

Asimismo el Ministerio del Interior en el período comprendido entre 1994 y 1996 llegó a una serie de acuerdos o compromisos con algunas ciudades. Uno de los aspectos más relevantes de estos acuerdos es el énfasis que pone en el tratamiento de los problemas de los grupos de alto riesgo.

En cuanto al Ministerio de Justicia, Humbert (1993) ha investigado la bibliografía sobre la eficacia de la educación en la prevención del delito. Y así se pone de manifiesto que la educación efectiva, interpersonal y continuada, así como el control social (premios y castigos) son más eficaces que las campañas realizadas a través de los medios de comunicación. En 1994, este ministerio publicó un informe del Comité de Delincuencia Juvenil (Ministerie van Justitie, 1994) en el que se abogaba por una in-

tervención precoz, ágil y consistente y en el que se ponía el acento en la prevención realizada a través de las escuelas y otras instituciones. En 1996, Junger-Tas expuso la necesidad de llevar a cabo una acción preventiva lo antes posible particularmente en el ámbito de la familia (Junger-Tas, 1996).

Otros organismos nacionales que han establecido medidas de actuación en torno a la conducta antisocial han sido:

- El Centro de Educación de la Sanidad Nacional (Landelijk Centrum GVO, 1992) que ha publicado un informe en el que se concretan una serie de medidas para atacar la intimidación en las escuelas (*Pesten op school aangepakt*) que contiene material educativo, libros infantiles, material audiovisual y piezas escénicas, material para padres e información básica. En 1995 el Instituto de Publicidad No Comercial (SIRE) lanzó una campaña nacional contra la intimidación.
- La Asociación Nacional de Padres está comprometida en varias actividades, entre las cuales impulsa el desarrollo de un programa de ordenador para uso de alumnos de los tres cursos superiores de enseñanza primaria y los tres primeros de la enseñanza secundaria. Éste se dio a conocer en la Exposición de Educación Nacional de 1997 y puede usarse como un instrumento de evaluación en la reducción del nivel de intimidación haciendo a los alumnos responsables para la mejora del comportamiento escolar (ver Mooij; Mooij y Smeets, 1997).
- El Comité de Acción de Alumnos de Enseñanza Secundaria Nacional (LAKS) ha elaborado una agenda de chequeo para una escuela «ideal» (*Landelijk Aktie Komitee Scholieren*, sin fecha). Los alumnos pueden usarla para evaluar los siguientes

rasgos de sus propias escuelas: instalaciones escolares y organización, profesores y clases, personas que participan en la organización o en la vida del centro (claustro, director y subdirector, especialistas, alumnos y padres), asuntos personales (tutoría, intimidación), consulta y participación (delegación de alumnos, estatuto de estudiantes, organización de actividades extraescolares, e información más general).

- El Fondo de Reserva Docente y el Servicio Sanitario Docente ha dirigido su atención a estudiar los niveles de agresión, violencia y acoso sexual con los que pueden encontrarse quienes trabajan en escuelas, como parte de su puesta en marcha de una política de condiciones de trabajo. De ella se ha publicado un manual, un cuestionario sobre la *Seguridad en la Escuela* y un conjunto de notas explicativas anejas que incluyen un plan de acción (Kelder y Van Lemette, 1996).

Debe ser apuntado, sin embargo, que en términos generales no existen datos sobre la fiabilidad, la validez o la eficacia de ninguna de estas medidas mencionadas.

LA PROMOCIÓN DE CONDUCTA ESCOLAR PROSOCIAL

NIÑOS PEQUEÑOS VULNERABLES PRE-ESCOLARES

La investigación demuestra (Mooij y Smeets, 1997) que hay niños «vulnerables» que, desde una muy corta edad, funcionan a un nivel bajo en relación a la media en cuanto a uno o más aspectos sociales, emocionales, cognitivos, lingüísticos, habilidades motoras, etc. Estos niños corren un alto riesgo de sufrir diferentes problemas tanto en el ámbito familiar como en la escuela o

más tarde en el trabajo. Es importante, por tanto, identificar cuanto antes sea posible a los niños que puedan estar en esta situación, y si es posible, prestarles inmediatamente apoyo complementario en su desarrollo.

En Holanda, esta actuación se podría llevar a efecto a través de los centros de bienestar infantil, guarderías preescolares, equipos multidisciplinares para niños cuyo desarrollo se esté enfrentando a diversas dificultades y también a través de programas de desarrollo del primer lenguaje. Se trata normalmente de programas que requieren el despliegue de expertos profesionales.

Por tanto, identificar a los niños que pertenecen a los grupos de riesgo sólo es útil si existen ayudas disponibles y se aplican para remediar los aspectos que estén siendo desatendidos en su desarrollo. La cooperación entre los padres, las instancias externas y la escuela es necesaria para lograr un impacto óptimo tan temprano como se pueda. Esto es especialmente cierto en el apoyo al desarrollo de la conducta social infantil.

PROMOVER LA CONDUCTA PROSOCIAL EN LA ESCUELA DESDE EL PRINCIPIO

Cuando un niño ingresa en un jardín de infancia o una escuela primaria, el profesor puede aplicar uno o más indicadores científicamente contrastados para valorar el nivel de desarrollo del niño. Un estudio sobre 966 niños (Mooij y Smeets, 1997) ha identificado algunos indicadores que, solos o combinados, pueden usarse para estimar el nivel de desarrollo de un niño al ingresar en la enseñanza primaria con cuatro años de edad. Los indicadores son:

- Soltura verbal o fluidez (alumnos no neerlandeses).
- Nivel cognitivo general o nivel intelectual (habilidades general, lingüístico-espacial, numérica).

- Nivel sociocomunicativo (actitud hacia el trabajo, trato agradable, extroversión).
- Nivel de estabilidad emocional.

Los profesores pueden utilizar los modelos contrastados existentes para determinar el perfil de los niños de cuatro años en una o más de esas áreas, y evaluar en qué medida sus conductas indican riesgo. Una vez que los profesores han detectado uno o más de esos indicadores iniciales, adoptarán la situación de juego/aprendizaje para tener en cuenta las diferencias de nivel y ritmo de desarrollo entre los alumnos. Esto exige cambios prácticos importantes en el sistema escolar corriente. Las autoridades escolares, los directores, los profesores y el resto del personal, así como los alumnos y los padres, deben ser implicados en la creación de actividades para promover la conducta prosocial de los alumnos y deberán compartir la responsabilidad. Básicamente, esto requiere cambios educacionales, sociales, metodológicos y organizativos coherentes.

Siguiendo la evaluación inicial, la enseñanza suministrada necesita tener en cuenta las diferencias de nivel y tasas de desarrollo entre alumnos, al tiempo que da juego y aprendizaje a todos. Esto está asimismo en concordancia con la política de reintegrar a los niños con necesidades especiales en el currículum escolar común y con la política de desarrollar a lo largo de la educación un mayor grado de estudio independiente y de enseñanza práctica. Ejemplos de cambios surgidos en la práctica son:

- Aptitud en el lenguaje (incluyendo una atención especial a los niños de origen no neerlandés) y «características cognitivas generales» (lengua y aritmética): v.g., la Escuela Ham-baken de S. Hertogensboch está introduciendo mayor flexibilidad en las clases con alumnos multilingües (véase Van Riessen, 1996).
- Niveles *sociocomunicativo* y *emocional*: véase, v.g., los programas

propuestos por Grol y Zengerink (1990), Steerneman (1994) y el proyecto de desarrollo socio-emocional que lleva el Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Nimega (Kerkvliet, 1996). Los juegos cooperativos de Van den Einden y Pecht (1995) y el programa *estilo de vida para jóvenes* (Departamento de Educación, Universidad Libre, Amsterdam) son también importantes. Por último sigue habiendo necesidad de programas para gestión del conflicto (cfr. Deutsch, 1993; Hertroys y Kersten, 1995).

- Tanto en escuelas primarias como secundarias, cambios en la teoría, práctica y organización de la enseñanza en la manera como han sido desarrollados, ensayados y evaluados enfoques sociales, emocionales y cognitivos de actuación, o en el currículum (Mooij, 1995, 1996; ver además Olweus, 1993; Schmidt, 1993).

Se está llevando a cabo un proyecto (Mooij, en elaboración) sobre aspectos sociales de la escolarización en centros de secundaria, caracterizados por una conducta social de los alumnos más bien antisocial (altos niveles de intimidación, violencia o uso de drogas, v.g.). El objetivo de este proyecto es desarrollar modos prosociales de conducta entre alumnos y entre alumnos y profesores y evaluar la eficacia de los enfoques desarrollados. Cuatro centros educativos constituyen situaciones cuasi experimentales frente a tres centros comparables que sirvan como centros de control. Aunque cada proceso de desarrollo tiene alguna peculiaridad escolar, los rasgos más generales de los aspectos inter-ventivos del esquema son:

- Elevar la conciencia de los profesores sobre aspectos sociales relativos a la relación profesor-alumno (que va de cooperativa a antisocial, como intimidación o empleo de violencia).

- Poner a los profesores a discutir con sus alumnos la conducta real y deseada que se espera de ellos, incluyendo el establecimiento, control y modificación de las conductas deseadas de profesores y alumnos.
- Dejar a profesores y alumnos desarrollar reglas sociales e instruirles en la cesión del control a la hora de seguir las normas a los mismos alumnos, tanto como sea posible.
- Generalizar las reglas sociales y las formas cooperativas extendiéndolas desde el aula hasta la situación escolar total.
- Alentar un clima escolar más positivo prestando mayor atención a las normas didácticas y sociales positivas, formas positivas de tratar con los demás en la escuela, usando actividades que promuevan el mutuo respeto y comprensión, así como el orden.

Parte esencial de este proyecto longitudinal es la evaluación cuantitativa de las hipótesis de cambio de la conducta social de alumnos y profesores en el transcurso del tiempo.

DIFERENTES CLASES DE PREVENCIÓN

La promoción de conducta prosocial se asegura por la integración positiva de cada niño o alumno en los diversos entornos en los que crecen. A este respecto, puede trazarse distinciones entre, «prevención primaria»: acción, acción adicional o cambios que son necesarios para el desarrollo del niño en las diversas situaciones que promuevan la conducta prosocial; «prevención secundaria»: corregir o mejorar la atención de niños en riesgo; y «prevención terciaria»: corregir o mejorar el modo de tratamiento a los que presentan una conducta antisocial o perturbadora en marcha.

La perspectiva de prevención primaria ha sido esbozada en el apartado anterior.

La correspondiente identificación explícita de las diversas características básicas de los alumnos al ingreso en enseñanza primaria o secundaria, suministra también información sobre el grado en que los alumnos individuales pueden estar «en riesgo» en un área o más de una. Aquí la prevención secundaria es importante. Los alumnos de alto riesgo deben recibir ayuda y, si es necesaria, orientación (desde el mismo inicio de sus vidas escolares). Donde sea preciso, órganos externos pueden ser llamados en auxilio. Ha de cuidarse, no obstante, de evitar intervenciones de ingenuidad patente, por ejemplo en casos de problemas de conducta, donde aquéllas pueden tener, de hecho, el efecto de agravarlos (Komen, 1991). Siguiendo repetidos estudios de cerca de seis mil niños de enseñanza primaria, Drukker y Meijers (1995) no hallaron efectos claros (pero esto parece debido en parte a la forma en que sus estudios fueron diseñados y realizados).

Un incidente real de violencia puede ser explotado por razones de prevención terciaria. Esto puede hacerse informando a los alumnos, profesores, personal no docente de la escuela, padres y, acaso, a la prensa. El suceso puede usarse como oportunidad para afirmar que «nosotros» no hacemos cosas semejantes ni permitimos que pasen, y para subrayar que tratamos a todos con respeto, y por qué lo hacemos. El apartado *Manejo de la conducta escolar antisocial* daba más información sobre este punto.

Otro aspecto de esta prevención terciaria concierne a la forma pedagógica en la que la atención juvenil residencial está vinculada a los niños con problemas. En los Países Bajos, hay instituciones sociales o judiciales en las que los jóvenes de catorce a dieciocho años son atendidos cuando presentan una conducta demasiado problemática o agresiva. Scholte y Van der Ploeg (1997) informan sobre la investigación longitudinal que evalúa las formas que emplea el personal institucional para las conductas proble-

máticas de estos niños. Los resultados muestran que la vía de mayor éxito para reducir la conducta agresiva es:

- Dirigir la atención pedagógica al problema de conducta como tal.
- Usar una estructura moderada de normas en el grupo de convivencia y un apoyo emocional moderado; debe anotarse que niveles bajos o altos, bien de estructurar las normas o de apoyo emocional, estimulan la conducta problemática.
- La conducta problemática como tal debe ser guiada por reestructuración cognitiva: qué causas la producen, cómo reconocer las causas o circunstancias en próximas ocasiones, cómo reaccionar de una manera mejor, entrenar estas formas de mejor reacción y premiar su uso en la práctica.

El progreso en la conducta problemática debe evaluarse cada semana, mientras que el enfoque preventivo habrá de cambiarse cuando sea necesario.

CONCLUSIONES

Este artículo clarifica que la intimidación, el acoso sexual y la violencia, son tipos de conducta que no pueden ser ni desmentidos ni desatendidos. Consejos escolares, directores, docentes, otros profesionales, alumnos y padres, han de estar todos implicados en el planteamiento de las diversas actividades de prevención y fomento y en compartir su responsabilidad. Es una de las tareas centrales de una escuela. El decano del Jacobus College en Enschede concluye: «Sin una reforma educativa y organizativa radical, será imposible mantener la tensión de los profesores en términos manejables, haciendo así la vida de los profesores más llevadera en el futuro» (Bolscher, 1994: p. 8).

En la Conferencia Europea de Utrech, a la que se ha aludido en la introducción de este trabajo, quedó claro qué problemas comparables de estos tipos de conducta agresiva existen en todos los países europeos (ver además Mooij, 1997). Uno de los problemas a la hora de discutir los fenómenos y las relaciones entre ellos es que no todos los países tienen expresiones equivalentes o términos para ciertos tipos de conducta social. Por ejemplo, el concepto de *bullying* [intimidación] no existe en Alemania. Con vistas a superar esa clase de problemas de comunicación, la conducta social puede ser definida en términos más refinados. Varios aspectos de la conducta social podrían ser entonces identificados:

- * *Tipo de conducta*, v.g.
 - verbal, no verbal
 - psicológica, física, sexual, de edad
 - o combinaciones entre ellas
- * *Orientación*, o sea, tendencia social o antisocial
- * *intensidad* de la conducta prosocial o antisocial
por ejemplo, de antisocial pero no intensiva (v.g., usar lenguaje ofensivo), a extremadamente intensiva (v.g., causar daño físico)
- * *frecuencia*
- * *duración*: la duración parece ser el único factor que diferencia «intimidación» de «violencia». La intimidación ocurre durante un período largo, mientras que la violencia puede hacerlo por un período largo o corto. La cuestión es si esto es una distinción adecuada, y si ofrece suficiente claridad para la formulación de definiciones, o para su aplicación práctica o su medición
- * *actores*: quién está haciendo qué, a quién ó a qué (alumno a alumno, alumno a profesor, profesor a alumno, alumnos a alumno, alumno a objeto).

Otra ventaja de tal aproximación refinada es que podría desarrollarse una definición multidimensional de conducta prosocial o antisocial. Esto podría reducir o resolver la mayoría de los problemas que ahora se enfrenta en la definición y medida de conceptos importantes.

Un segundo paso podría ser, por consiguiente, que los esfuerzos que se hacen para alcanzar una definición multidimensional fueran completados con posibles métodos de aplicación y medición. Esto conduciría a una mayor uniformidad en las definiciones de conducta prosocial y antisocial. Sólo entonces será posible, si se desea, llegar a conclusiones de la situación en cada país y comparar el estado de la cuestión y evaluar desarrollos y tendencias desde el punto de vista de las políticas. Por este motivo, en la Conferencia de Utrecht los investigadores de los países asistentes decidieron formar la red de estudio *Gestión y Evaluación de la Seguridad en la Escuela*. El primer objetivo de la misma es cooperar en la investigación y desarrollo de escuelas seguras, intercambiar información pertinente y asistir a cada uno en el desarrollo y evaluación de proyectos internacionales. Se espera que la Comisión Europea sostenga esta red. Las personas interesadas pueden obtener más información del autor.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUMANN, R.: «Gewalt und Schule - Zur Gewaltdiskussion in der Öffentlichkeit und zur Situation an Frankfurter Schulen: Bestandsaufnahme und Handlungsperspektiven», *Schul-management*, 1992, 23(4), pp. 36-42.
- BEKE, B. M. W. A., & KLEIMAN, W. M.: *Jongeren en geweldscriminaliteit 's-Gravenhage*, Ministerie van Justitie, 1992.
- BOLSCHER, J. G. M.: *Een gelukkiger school worden met tevredener mensen*. Bijdrage aan het congres: 'Aanpak van Arbo en ziekteverzuim in het onderwijs' d.d. 7 oktober 1994 te Amsterdamm, Enschede, Jacobus College, 1994.
- CILLESSEN, T.: *The self-perpetuating nature of children's peer relationships*, Kampen, Mondiss, 1991.
- COLLIER, G.: *Social origins of mental ability*, New York, Wiley, 1994.
- DEUTSCH, M.: «Educating for a peaceful world», *American Psychologist*, 1993, 48, pp. 510-517.
- DIENST ONDERWIJS: «Effe dimme». *Omgaan mer agressie of geweld in en om school*, 's-Gravenhage, Gemeente Den Haag, 1994.
- DIIKSTERHUIS, F. P. H., & NIJBOER, J. A.: «Reproductie van maatschappelijke kwetsbaarheid», in K. DOORNBOS en L. M. STEVENS (Eds.): *De groei van het speciaal onderwijs. Analyse van historie en onderzoek* (pp. 198-222), 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1987.
- DOORNBOS, K.: *Opstaan tegen het zittenblijven*, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1969.
- DOORNBOS, K., & STEVENS, L. M. (Eds.): *De groei van het special onderwijs. Analyse van historie en onderzoek*, 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1987.
- *De groei van het special onderwijs. Beeldvorming over beleid en praktijk*, 's-Gravenhage; Staatsuitgeverij, 1988.
- DRUKKER, M., & MEIJERS, J.: *Aanvullend effectonderzoek project pesten en sociale weerbaarheid basisonderwijs Westelijke Mijnstreek schooljaar 1993/1994*, Geleen, GGD Westelijke Mijnstreek, 1995.
- EINDEN, H. VAN DEN, & PECHT, R.: *De groene spelen*, Nikko Toshogu Press, 1995.
- FARRINGTON, D. P.: «Understanding and preventing bullying», *Crime and justice. A review of research*, 1993, 17, pp. 381-458.
- FERWERDA, H. B.: *Watjes en ratjes. Een longitudinale onderzoek naar het verband tussen maatschappelijke kwetsbaarheid en jeugdcriminaliteit*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1992.

- FRIJDA, N. H.: «Emotionele achtergronden van geweld», *Justitiële Verkenningen*, 1994, 20(1), pp. 8-28.
- GOLEMAN, D.: *Emotional intelligence*, New York, Bantam Books, 1995.
- GRAAF, A. DE & KUNST, K.: «De leerling slaat terug. Over de gewelddadige kanten van de school», *Van twaalf tot achttien* (februari), 1995, pp. 23-25.
- GROL, C. & ZENGERINK, G.: *Ik kan goed onderhandelen*, Groningen, Pedologisch Instituut Noord-Nederland «Van Andel-Ripke», 1990.
- GROOT, A. D. DE: *Vijven en zessen*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1966.
- HERTROYS, J. B. & KERSTEN, W.: *Bincken en bangeriken*, Haarlem, De Toorts, 1985.
- HIRSCHI, T.: *Causes of delinquency*, Berkeley/Los Angeles, University of California Press, 1969.
- HUIGEN, M. J., OLTMANS, D. H. B. & CORNELISSEN, M.: «Nee, bedankt». *Preventie project over criminaliteit*, Utrecht, Hoofdbureau van politie, 1992.
- HUMBERT, M.: *Voorlichting ten behoeve van criminaliteitspreventie; theoretische en empirische aspecten*, 's-Gravenhage, Ministerie van Justitie, Directie Criminaliteitspreventie, 1993.
- JUNGER-TAS, J.: *Jeugd en gezin. Preventie vanuit een justitieel perspectief*, 's-Gravenhage, Ministerie van Justitie, directie beleid, 1996.
- JUNGER-TAS, J., KRUISSINK, M. & LAAN, P. H. VAN DER: *Ontwikkeling van de jeugdcriminaliteit en de justitiële jeugdbescherming: periode 1980-1990*, Arnhem, Gouda Quint, 1992.
- KELDER, M. J. & LEMETTE, H. A. VAN: *Agresie, geweld en seksuele intimidatie op scholen: vragenlijst, handleiding en toelichting*, Heerlen, Stichting Vervangingsfonds en Bedrijfsgezondheidszorg voor het Onderwijs, 1996.
- KERKVLIJT, G.: «Van sociale ontwikkeling naar emotionele ontwikkeling», *Didaktief*, 1996, 26(10), pp. 7-8.
- KOHNSTAMM, Ph.: *Persoonlijkheid in wording*, Haarlem, Tjeenk Willink, 1963.
- KOMEN, M.: «Een paradox van sociale competentie», *Jeugd en samenleving*, 1991, 9, pp. 566-575.
- LANDELIJK AKTIE KOMITEE SCHOLIEREN: *Cflecklist om een gouden school te worden*, Amsterdam, Auteur, (z.j.).
- LANDELIJK CENTRUM GVO: *Pesten op school aangepakt*, Utrecht, auteur, 1992.
- LANGELAND, W., & DIJKSTRA, S.: «Opvoeding als doorgeefluik van geweld? Een kritische blik op de hypothese van de intergenerationele overdracht van geweld in gezinnen», *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 1992, 8, pp. 311-321.
- LIEBRAND, J., IJZENDOORN, H. VAN, & LIESHOUT, K. VAN: *Nederlandse versie van de Klasgenoten Relatie Vragenlijst (junior en senior)*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, 1991.
- MATE, M.: *Materiaaloverzicht 2. Preventie seksuele intimidatie in het onderwijs*, Utrecht, Auteur, 1996.
- MEER, B. VAN DER: *De zondebok in de klas*. Den Bosch/Nijmegen: KPC/Berkhout, 1988.
- «Een vijfsporenaanpak van het pestprobleem op school», *NVA-Bulletin*, 1993, 11(3), pp. 20-29.
- MERTON, R. K.: *Social theory and social structure*, New York, The Free Press, 1968.
- MINISTERIE VAN JUSTITIE: *Met de neus op de feiten. Advies aanpak jeugdcriminaliteit*, Den Haag, auteur, 1994.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAPPEN: *Notitie van de commissie Voorkoming en bestrijding geweld in scholen*, Den Haag, Auteur, 1995a.
- *De veilige school*, Den Haag, Auteur, 1995b.
- MOFFITT, T.E.: «Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: a developmental taxonomy», *Psychological Review*, 1993, 100, pp. 674-701.

- MOOIJ, T.: *Interactional multi-level investigation into pupil behaviour, achievement, competence, and orientation in educational situations*, 's-Gravenhage, Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs, 1987.
- *Pesten in het onderwijs*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1992a.
 - «Predicting (under) achievement of gifted children», *European Journal for High Ability*, 1992b, 3, pp. 59-74.
 - *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs. Sociale binding van scholieren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1994.
 - *Student differences and instructional optimalization*. Paper presented on the European Conference for Research on Learning and Instruction (EARLI), University of Nijmegen, August 26th - 31st 1995, Nijmegen, Catholic University, Institute for Applied Social sciences, 1995.
 - *Multilevel prevention of student bullying and violence*. Paper presented on the 'European Conference on Educational Research', Seville, Spain, September 25th-28th 1996, Nijmegen, Catholic University, Institute for Applied Social sciences, 1996.
 - *Safer at school. Summarising report for the EU conference to be held in Utrecht, The Netherlands, from 24 to 26 February 1997*, Nijmegen, University of Nijmegen, Institute for Applied Social sciences, 1997.
 - *Bevorderen van de sociale binding van scholieren*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, (in preparation).
- MOOIJ, T., MOOIJ, J. M., & SMEETS, E.: *Handleiding PestTest voor leerkrachten in het Basis- en Voortgezet Onderwijs*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1987.
- MOOIJ, T., & SMEETS, E.: *Beginkenmerken van leerlingen in de basisschool*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1997.
- MOOIJ, T., & VIERKE, H.: *Leerlinggeweld in multiniveau-perspectief*, Nijmegen, Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, 1997.
- MULDER, M.: *Omgaan met macht*, Amsterdam, Elsevier, 1977.
- MUTSAERS, M.: «School en preventie van criminaliteit: aanknopingspunten uit de literatuur», *Handboek Leerlingbegeleiding*, 1994, 3123, pp. 1-23.
- OLWEUS, D.: «Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: a causal analysis», *Developmental Psychology*, 1980, 16, pp. 644-660.
- «Bully/victim problems among schoolchildren in Scandinavia», in J. P. MYKLEBUST and R. Ornmundsen (Eds.), *Psykologprofesjonen mot år 2000* (pp. 395-413), Oslo, Universitetsforlaget, 1987.
 - «Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school based intervention program», in D. J. PEPLER and K. H. RUBIN (Eds.): *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, Erlbaum, 1991.
 - *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford, Blackwell, 1993.
- PLOEG, J. D. VAN DER: *Leven (7)onder vrienden*, Leiden, Rijksuniversiteit, Faculteit der Sociale Wetenschappen, 1993.
- PROCESMANAGEMENT VOORTGEZET ONDERWIJS: *De veilige school: maat, toonsoort, instrumenten en uitvoering*. 's-Gravenhage, Auteur, 1996.
- RIESSEN, M. VAN: «Hambakenschool, 's-Hertogenbosch - flexibele leertijd», *Didaktief*, 1996, 26 (10), pp. 32-33.
- RIJCKE, F. J. M. DE: «De pedagogische opdracht: niet alleen voor de school»,

- Justitiële verkenningen*, 1993, 19 (2), pp. 129-140.
- SCHMIDT, R.: *Was tun gegen Gewalt unter Kindern und Jugendlichen...?*, Düsseldorf, Kultusministerium, 1993.
- SCHOLTE, E., & PLOEG, J. VAN DER: «Structuur en emotionele ondersteuning bieden, 025; *Tijdschrift over jeugd*, 1997, 2 (3), pp. 12-17.
- SCHUYT, C. J. M.: *Kwetsbare jongeren en hun toekomst*, Rijswijk, Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, 1995.
- STEERNEMAN, P.: *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties*, Groeps-
behandeling van kinderen, Leuven Apeldoorn, Garant, 1994.
- TIMMERMANS, G. P. J.: *De zondebok in het onderwijs*, Tilburg, Katholieke Leer-
 gangen, 1989.
- VISSER, A.: *Doe het zelf pakket basisonderwijs voor een themavergadering rond 'Herkennen en begeleiden van seksuele intimidatie in de schoolsituatie'*, Utrecht, Project Preventie Seksuele Intimidatie, 1996.
- WILLEMSE, H. M.: «Media en geweld», *Justitiële Verkenningen*, 1994, 20 (1), pp. 67-85.



VIOLENCIA ESCOLAR EN ALEMANIA ESTADO DEL ARTE (*)

WALTER FUNK (**)

INTRODUCCIÓN

FEDERALISMO EDUCATIVO EN LA REPÚBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

La República Federal de Alemania es un Estado federado democrático y social (Art. 20 GG Constitución alemana) es decir, estructurado federalmente. El Art. 7 GG somete la totalidad de la organización escolar al control del Estado, y en sus artículos 70 a 75 confiere a los respectivos estados federados (*länder*) la «soberanía cultural»¹ que les atribuye la competencia marco en materia de política educativa. Desde la reunificación con la antigua RDA el 3 de octubre de 1990, la República Federal de Alemania está compuesta por 16 *länder*; cada uno de ellos con su propia y específica política educativa. Este federalismo educativo se manifiesta en cada *land* tanto en la interpretación marcada por las ideas del partido gobernante, sobre organi-

zación escolar, contenidos formativos y objetivos educativos como en el tratamiento específico de la problemática de la violencia escolar.²

LA VIOLENCIA ESCOLAR COMO PROBLEMA SOCIAL

En los últimos años, los medios de comunicación alemanes vienen ocupándose cada vez con más frecuencia tanto de la creciente brutalización como de las acciones violentas protagonizadas por escolares. Sin embargo, el objetivo de los reportajes no suele ser el análisis contrastado del problema en cuestión, sino causar impacto y ocuparse de aquellos casos especialmente llamativos. Sin embargo, los medios de comunicación han acusado muy pronto graves carencias en el análisis pedagógico y sociológico del tema violencia escolar. Esto ha provocado la necesidad

(*) Versión revisada y ampliada del original presentado en la Conferencia de la Unión Europea «Safe(r) at School», 24-27 febrero de 1997, Utrecht (Holanda).

(**) Universidad Friedrich-Alexander de Nuremberg (Alemania).

(1) Supone la atribución de la competencia primaria en materia legislativa y administrativa, en materia de educación, cultura, ciencia e investigación a los *länder* (Vid. Secretaría de la Competencia permanente de ministros de Cultura de los *länder* en la RFA 1995, p. 14).

(2) La premura de tiempo en la preparación de este artículo y su reducida extensión hacen imposible tratar en detalle el tema respecto de todos los *länder* de Alemania. Este informe se concentra básicamente en Baviera, debido a la experiencia y los estudios realizados por el autor y a que los datos de los que se dispone son suficientes en general.

de realizar estudios empíricos actualizados. A pesar de todo, puede decirse que «éste no representa un tema completamente nuevo, sino que ya había sido tratado con diferente intensidad y relevancia en distintas épocas» (Schubarth 1993, p. 41). Sin embargo, hasta hace poco la ciencia no podía ofrecer datos actualizados sobre la trascendencia del problema, en particular sobre el aumento de la violencia escolar que los medios de comunicación destacan de forma tan insistente. Los últimos grandes estudios empíricos de Bach y otros (1986), Klockhaus y Habermann-Morbey (1986) o Holtappels (1987) no tuvieron su continuación inmediata en investigaciones similares, lo que hubiera permitido realizar afirmaciones con base científica sobre el aumento o la disminución de la violencia escolar.

Feltes (1990) y Hurrelmann (1990) trataron el tema en su informe especial destinado a la Comisión gubernamental para la prevención y lucha contra la violencia (Comisión [anti] violencia) (véase Schwind y otros 1990). La Comisión llegó entonces a la siguiente conclusión: ... *no puede hablarse de progresión en el aumento de las conductas agresivas entre los alumnos de las escuelas de la RFA* (Schwind y otros 1990, p. 71). El hecho de que la violencia en el contexto de la escuela se convirtiera en tema de discusión, hizo que se iniciaran nuevos proyectos de investigación sobre una base más amplia (véase Schubart 1993, p. 32 y ss.).

DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

Hasta la fecha no se dispone de ningún estudio cuantitativo que pueda repre-

sentar globalmente a la RFA en el tema de la violencia escolar. Como consecuencia de su actual popularidad, se han realizado una serie de encuestas en este sentido a escala local y regional entre directores de escuela, profesores, alumnos, padres, etc.³. Como cada *land* tiene una política diferente en lo que respecta a este tipo de encuestas en las aulas, sus resultados son aplicables tan sólo a dicho *land*, e incluso en algunos casos, a poblaciones concretas. Los resultados de estos trabajos ofrecen en la actualidad un amplio mosaico de datos sobre el tema en la RFA, que debería permitir realizar una valoración realista del problema de la violencia escolar.

DEFINICIONES

Mientras que la literatura específica sobre el tema en lengua no alemana está muy dominada por los conceptos «bullying» y «conducta asocial», en Alemania se emplea básicamente el término «Gewalt» <violencia>⁴. Existen escasos estudios alemanes sobre «bullying» <intimidar>, «mobben» <N. de la T. = en su uso cotidiano alude a acosar, hacer la vida imposible, aislar> (Hanewinkel y Knaack 1996; Kaschanipur 1995) o «schikanieren» <hinchar, agobiar> (Schafer 1996a, 1996b) y hasta hace poco no se había tratado la «conducta disocial» de niños y adolescentes (Döpfner y otros 1996) en ningún estudio representativo a escala nacional.

Los escasos estudios sobre *bullying* se basan siempre en la definición de Olweus:

(3) Compárese una opinión crítica del método en KRUMM (1997). HOLTAPPELS (1997) aclara la base teórica de estos estudios.

(4) Esto llega hasta tal punto, que en la actual traducción al alemán de Olweus el verbo «to bully» se traduce por «mobben» y el sustantivo «bully» por «Gewaltäter» (*violento*) (véase OLWEUS 1996: 11). Tampoco se puede encontrar el concepto «bullying» en los títulos de los actuales trabajos (véase HOLTAPPELS y otros 1997).

Un escolar sufre violencia o acoso <mobben> cuando de forma reiterada y prolongada se ve sometido a los actos negativos de otro u otros escolares (Olweus 1996, p. 22).

Las definiciones concretas de «agresión» y «violencia» son prácticamente interminables y muy poco uniformes. Schubarth (1993, p. 31) ha constatado en los últimos años la ampliación, diferenciación y pluralización del concepto de violencia. Los actuales estudios alemanes sobre violencia escolar adoptan la definición de Hurrelmann contenida en su informe especial para la Comisión Antiviolenia: «La violencia escolar abarca todo el espectro de actividades y acciones que causan dolor o lesiones físicas o psíquicas a las personas que actúan en el ámbito escolar, o que persiguen dañar los objetos que se encuentran en dicho ámbito» (Hurrelmann 1990, p. 365). Se hace referencia por tanto a los actos violentos tanto físicos como verbales, incluyendo los aspectos amenazantes o sexistas de la violencia, que bien cometen escolares, profesores u otras personas o son dirigidos a éstos, incluida la violencia contra las cosas (vandalismo). Los estudios empíricos de acciones concretas en el contexto de la escuela concretan esta definición relativamente abstracta. Schwind y otros (1995, pp. 157 y ss.) opinan que el concepto de violencia no se está utilizando uniformemente, ni tan siquiera en el contexto escolar. En los estudios de los que se dispone se entremezclan tanto las conductas agresivas de profesores con los alumnos como el aspecto de la violencia estructural de la escuela.

PROPAGACIÓN DE LA VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

AGRESIVIDAD Y DISOCIALIDAD DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Según Döpfner y otros (1996, p. 13) aproximadamente un *tres por ciento* de las niñas y un *seis por ciento* de los niños de entre cuatro y 18 años son definidos por sus padres como «destacadamente agresivos»⁵. Aproximadamente un *uno por ciento* de los niños entre 4 y 10 años, *1,5 por ciento* de las chicas entre 11 y 18 años y un *tres por ciento* de los chicos de esa edad pueden considerarse en opinión de sus padres «destacadamente disociales»⁶. Estas cifras que a primera vista pudieran parecer poco relevantes, equivalen a 600.000 niños y jóvenes (véase sin autor 1996, p. 111) a escala nacional. En una autovaloración realizada por adolescentes de entre 11 y 18 años, conforme a los mismos criterios, aproximadamente un *seis por ciento* de las chicas y un *siete por ciento* de los chicos se consideran «marcadamente agresivos» y aproximadamente un *tres por ciento* de las chicas y un *cinco por ciento* de los chicos «marcadamente disociales» (véase Döpfner y otros 1996, p. 14).

BULLYING <INTIMIDAR>/SCHIKANIEREN <AGOBIAAR>/MOBBEN <ACOSAR>

Schäfer (1996a) informa de que en función de curso al que se asiste y el sexo, el 50-60 por 100 de los estudiantes de su muestreo no han sido nunca agobiados. Entre un 20 y un 30 *por ciento* de los escolares afirma haber sido agobiado una o dos

(5) Es decir, que muestran «formas severas de conducta agresiva», como: destrucción de cosas propias o ajenas, peleas habituales, pegar o amenazar a otros, accesos de ira (véase DÖPFNER y otros 1996, p. 13).

(6) Se entienden como «formas severas de conducta disocial»: escaparse de casa, jugar con fuego, hurtos en o fuera de casa, hacer novillos, consumo de alcohol o drogas (véase DÖPFNER y otros 1996, p. 13).

veces, aproximadamente el 15 *por ciento* «alguna vez», hasta un *dos por ciento* «una vez a la semana» y del *tres al seis por ciento* «varias veces a la semana». Del 35 al 45 *por ciento* de los estudiantes participan «una o dos veces» en agobiar a sus compañeros, del 8 al 24 *por ciento* lo hacen «a veces», del *uno al tres por ciento* «una vez a la semana» y del 1 al 13 *por ciento* incluso «varias veces a la semana» (Schäfer, 1996a, p. 702). En el estudio de Kaschanipur (1995) tres cuartas partes de los estudiantes de su muestreo (alumnos de instituto) nunca fueron acosados. Un *ocho por ciento* fueron acosados «ocasionalmente» o más a menudo y el 2,6 *por ciento* una o más veces por semana. Aproximadamente el 16 *por ciento* participa «ocasionalmente» o más a menudo y el 6,7 *por ciento* incluso «una o varias veces por semana» en acosar a otros escolares (Kaschanipur, 1995, p. 108). Hanewinkel y Knaack informan de un 11,6 *por ciento* de los escolares que son «víctimas indirectas de la violencia» de «ocasionalmente» hasta «varias veces a la semana» y de un 9,29 *por ciento* que lo son «una o dos veces a la semana»⁷. El 21,6 *por ciento* de los escolares fueron acosados desde «ocasionalmente» hasta «varias veces en semana» (víctimas directas de la violencia), de los cuales a su vez el 32,6 *por ciento* fueron autores. El 9,2 *por ciento* de los escolares fueron acosados «de una a dos veces por semana», de este grupo el 15,9 *por ciento* fueron también autores (Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 85).

Los estudios sobre intimidación informan de la diferencia relativa entre el sexo de autores y víctimas (véase Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 83 y s.; Schäfer, 1996a, pp.

702, 706; Kaschanipur, 1995), de un aumento del agobiar desde los cursos inferiores a los medios (véase Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 83 y ss.; Schäfer, 1996, p. 702), de una escasa incidencia de la intimidación en los institutos en comparación con las escuelas primarias (véase Kaschanipur, 1995, p. 105) o en comparación con otros tipos de escuelas (véase Hanewinkel y Knaack 1996, p. 88) y de una estabilidad temporal del agobiar (véase Schäfer, 1996a, p. 702; Kaschanipur 1995, p. 64)⁸. En los trabajos sobre la intimidación, se destaca siempre la importancia de la intervención del maestro para su supresión. La mitad de los escolares encuestados por Kaschanipur no puede evaluar en qué medida se producen de hecho la intervención o la prohibición. Entre un 30 *por ciento* (Kaschanipur, 1995, p. 57) y un 39 *por ciento* (Schäfer, 1996a, p. 704) de los escolares respondieron sin embargo a esta cuestión «casi nunca», «nunca» o «rara vez». Hasta ahora sigue siendo una cuestión empírica saber en qué medida estos porcentajes expresan ignorancia o falta de recursos por parte del profesor para solucionar el problema de la intimidación. En el estudio de la intimidación, se sostiene que en Alemania hoy el agobiar «...forma parte de la cultura escolar» (Schäfer, 1996a, p. 708), que la intimidación es un «problema que hay que tomarse en serio» (Schäfer, 1996b, p. 31; véase también Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 90 y ss.), y que en comparación con otros países, los escolares alemanes tienen bastante más experiencia como autores y como víctimas (véase Hanewinkel y Knaack, 1996, p. 90 y ss.; Kaschanipur, 1996, p. 66 y ss.).

(7) La cuestión planteada era: «¿Te ha pasado alguna vez que en el recreo nadie quiera estar contigo y te quedas solo?» (HANEWINKEL y KNAACK, 1996, p. 77).

(8) El escaso tamaño de los muestreos, a excepción de los del estudio de HANEWINKEL y KNAACK (1996), hacen cuestionable una generalización de los resultados en este punto.

En el «Estudio Escolar de Nuremberg 1994, Violencia Escolar»⁹ los escolares fueron preguntados sobre la frecuencia con la que habían cometido en el curso anterior 20 conductas agresivas o violentas concretas. Evidentemente los insultos a otros escolares representan la acción violenta más común, la infracción más habitual (chicos 82,9 *por ciento*, chicas: 74,1 *por ciento*). Este resultado responde al patrón de conducta agresivo verbal que se sabe muy extendido y que está recogido en otros estudios (véase Schubarth, 1997, p. 66 y ss.; Fuchs y otros, 1996, p. 94 y ss.; Holtapels y Schubarth, 1996, p. 17; Schwind y otros, 1995, p. 204; 1997, p. 7; Greszik y otros, 1995, p. 270; Meier y otros, 1995, p. 171; Ferstl y otros, 1993, pp. 31, 39). Peleas con otros escolares (chicos: 48,4 *por ciento*, chicas: 15,8 *por ciento*), difusión de mentiras sobre los compañeros (chicos: 40,9 *por ciento*, chicas: 23,0 *por ciento*), insultos a los profesores (chicos: 35,6 *por ciento*, chicas: 32,4 *por ciento*) no siempre a la cara, causar daños (chicos: 40,1 *por ciento*, chicas: 27,7 *por ciento*) y ensuciar (chicos: 32,0 *por ciento*, chicas: 31,6 *por ciento*) las propiedades de la escuela son asimismo infracciones muy extendidas. Por el contrario, se citan relativamente poco el acoso sexual a los compañeros (chicos: 6,2 *por ciento*, chicas: 1,6 *por ciento*), las amenazas con armas (chicos: 3,9 *por ciento*, chicas: 0,9 *por ciento*) y en particular el acoso sexual (chicos: 3,1 *por ciento*, chicas: 0,9 *por ciento*) o amenazas a profesores (chicos: 3,0 *por ciento*, chicas: 1,2 *por ciento*). Similares resultados presentan Fuchs y otros (1996, p. 81 y ss., 96 y ss.) desde el punto de vista del profesor y del alumno.

Funk (1995b) resume las infracciones citadas y los actos violentos, desde la pers-

pectiva del análisis de los factores, en cuatro índices: mentiras e insultos, peleas, actos vandálicos y amenazas con armas o acoso sexual. Más de las tres cuartas partes de las chicas de Nuremberg (77,3 *por ciento*) y nueve de cada diez chicos (86,9 *por ciento*) admiten haber mentido o insultado a sus compañeros. Más de la mitad de los chicos (53,1 *por ciento*), pero tan sólo una de cada seis chicas (17,7 *por ciento*), admite su implicación en alguna pelea. Asimismo, más de la mitad de los chicos (57,7 *por ciento*) y casi la mitad de las chicas (45,4 *por ciento*) confiesan haber participado en actos vandálicos y además, uno de cada diez chicos (10,8 *por ciento*), aunque algo menos de una de cada veinte chicas (3,6 *por ciento*) reconocen haber amenazado con armas o acosado sexualmente a algún compañero (véase Funk 1995b, p. 52). Fuchs y otros (1996, p. 99) informan de que el 84,4 *por ciento* de los escolares de Baviera admiten agresiones verbales, el 36,3 *por ciento* ejercieron violencia física y el 29,4 *por ciento* confiesan su participación en actos vandálicos.

Von Spaun (1996, p. 31) infiere de su encuesta en escuelas bávaras, que en el curso 1992/93 en cuatro quintos (81,5 *por ciento*) de las escuelas para la promoción individual del aprendizaje, en casi dos tercios de las escuelas básicas (63,2 *por ciento*) y escuelas primarias y básicas (62,2 *por ciento*) así como en más de la mitad de las escuelas profesionales (56,9 *por ciento*), institutos (56,4 *por ciento*) y escuelas secundarias profesionales (53,6 *por ciento*) se cometieron delitos violentos. Está en condiciones de constatar una mayor incidencia en las zonas urbanas que en las rurales (von Spaun 1996, p. 35 y ss.; véase también Meier y otros 1995, p. 179; Ferts y otros 1993, p. 37). En lo que respecta a la violencia contra las personas, en todos los tipos de escuelas de Baviera se citan en

(9) *Vid.* FUNK sobre la introducción teórica y la aplicación metódica de este estudio (1995a).

primer lugar los insultos y lesiones, entre los actos vandálicos prevalecen los daños a las cosas y las pintadas (von Spaun 1996, p. 38 y ss.). Por el contrario, las autoridades escolares de Hesse y Sajonia refieren que es el vandalismo el acto violento más común (véase Meier y otros 1995, p. 174).

Sin embargo, en los diversos estudios la violencia física contra profesores es bastante escasa (véase Schwind y otros 1995, p. 122; 1997, p. 12; Fuchs y otros 1996, p. 112 ss.; Funk 1995b, p. 43; Greszik y otros 1995, p. 279; BaySUKWK 1994, p. 13). Tan sólo Ferstl y otros observan un «riesgo considerable para los profesores ... de ser agredidos por los alumnos» (1993, p. 35). Von Spaun constata una creciente «falta de respeto de los alumnos por sus profesores» e indica que en «institutos, escuelas básicas, escuelas secundarias profesionales así como en la escuela primaria ... los profesores sufren alrededor del 40 *por ciento* de los insultos registrados, en las escuelas profesionales y en las escuelas para la promoción individual del aprendizaje la cuota asciende al 60 *por ciento*» (von Spaun 1996, p. 41 y 54 y ss.; véase también Schwind y otros 1995, p. 115 y ss.; 1995, p. 8 y ss.). Al parecer, las profesoras padecen más a menudo la violencia psíquica verbal que sus colegas masculinos (Schubarth 1997, p. 69).

APROPIACIÓN SUBJETIVA DEL AUMENTO DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Además de las informaciones de los medios de comunicación, es en concreto la apreciación subjetiva de los *profesores* la que supone un aumento de la violencia en las escuelas alemanas. Fuchs y otros (1996, p. 70 y ss.) informan de que tan sólo el 8,8

por ciento de los profesores bávaros constata un aumento relativo de la violencia escolar. Casi la mitad de los profesores (49,3 *por ciento*) lo percibe en algunas escuelas, un tercio escaso (30,5 *por ciento*) cree en un aumento poco considerable y en opinión de uno de cada diez profesores (11,4 *por ciento*), la violencia ha aumentado incluso de forma drástica¹⁰. En 1992, el 27,3 *por ciento* de los directores de escuelas del *land* Schleswig-Holstein opinaban que la violencia había «aumentado algo» en los últimos tres años, el 1,8 *por ciento* que incluso había «aumentado considerablemente» (Ferstl y otros, 1993, p. 24). Según Schwind y otros (1995, p. 205), el 63,7 *por ciento* de los directores y tres cuartas partes de los profesores de Bochum han observado un aumento de la violencia física entre los chicos. En Sajonia aproximadamente dos tercios de los profesores también han observado un aumento de la violencia en las escuelas desde la reunificación (Schubarth 1997, p. 70). Pero incluso entre profesores y directores, la valoración es muy diferente y heterogénea. (véase Fuchs, 1996, p. 57; Greszik y otros 1995, p. 276 y ss.; Meier y otros 1995, p. 181). Greszik y otros (1995, p. 257) señalan que, a pesar de la masiva información de los medios de comunicación, en abril de 1992 sólo el 29 *por ciento* de los directores del *land* Schleswig-Holstein afirmaba haber observado un aumento de la violencia; medio año después sin embargo, ya era el 65 *por ciento* de los directores de Kassel y seis años más tarde se alcanzaba el 83 *por ciento* de los profesores de Kassel. Los autores sospechan que, tras este significativo avance en la apreciación de aumento de la violencia, se ocultan factores de tipo subjetivo más que una modificación de la situación objetiva de la violencia (en similar sentido: Fuchs 1996, p. 68).

(10) Este juicio tan pesimista es compartido por el 23,4 *por ciento* de los profesores de la escuela básica, el 10,2 *por ciento* de los de la escuela secundaria profesional, el 9,1 *por ciento* de los de escuelas profesionales y tan sólo por el 4,8 *por ciento* de los profesores de instituto (véase FUCHS y otros 1996, p. 71).

Dettenborn y Lautsch afirman haber observado un aumento general del empleo de la violencia de un 56 *por ciento* entre los *estudiantes*. En concreto el 43 *por ciento* de los estudiantes han cometido más las amenazas con violencia, el 67 *por ciento* vandalismo, el 32 *por ciento* violencia de hecho, el 55 *por ciento* violencia en grupo y el 52 *por ciento* ambiente hostil (véase Dettenborn y Lautsch 1993, p. 749).

La *ciencia* se cuestiona el aumento de la violencia juvenil en general y de la violencia en las escuelas en particular; aunque existe un amplio consenso respecto de la idea de que no puede hablarse de un aumento general de la violencia en las escuelas (véase p. ej. Hurrelmann, 1990, p. 367, 1991, p. 103; Schwind y otros, 1990, pp. 70 y ss.; Greszik y otros, 1995, p. 280). Mientras que también en este sentido prevalece la sensación de aumento de las infracciones «leves», en particular de la violencia verbal que ya forma parte de la vida cotidiana en la escuela (véase Schubarth y otros, 1997, p. 5; Schwind y otros 1997, p. 20; Ferstl y otros 1993, p. 31), desde el punto de vista científico no puede decirse lo mismo de las formas «graves» de violencia (véase p. ej. Dann 1997, p. 4; Schwind y otros 1997, p. 20 y ss.; Fuchs 1996, p. 69). Por tanto, no parece adecuada la dramatización global de la violencia escolar. Lo que ocurre es que en algunas escuelas hay estudiantes violentos y faltos de escrúpulos, a los que se asocian determinados tipos de problemas y que resultan muy llamativos por sus brutales formas de violencia física (véase p. ej. Meier y otros 1995, p. 181).

«VÍCTIMAS» EN LA ESCUELA

En el Estudio de Nuremberg, los propios escolares establecen diferencias entre

«ser víctima de violencia de tipo verbal (difamaciones, propagación de mentiras, insultos, ofensas) y no verbal (pegar, someter a presión, amenazas con armas, acoso sexual). Mientras que las chicas (81,4 *por ciento*) declaran más a menudo que los chicos (75,2 *por ciento*) haber sido pegadas y objeto de acoso sexual (chicas: 5,8 *por ciento*; chicos: 3,7 *por ciento*), hay otros delitos en los que los chicos declaran haber sido víctimas en mayor proporción que las chicas (Funk 1995b, p. 54)¹¹. El 59,7 *por ciento* de los escolares de Baviera declaran haber sido insultados en este curso por alguno de sus compañeros. El 41,5 *por ciento* se consideran blanco de «comentarios indecentes» por parte de sus compañeros masculinos (véase Fuchs y otros, 1996, pp. 152 y ss.).

RELACIÓN AUTOR-VÍCTIMA

Fuchs establece una «coincidencia autor-víctima relativamente alta» (1996, p. 62): es decir, los autores declaran haber sido a su vez víctimas y viceversa. Este hallazgo se corresponde a la relación entre el propio mentir/ofender y el ser objeto de mentiras u ofensas por parte de los compañeros ($r=.3902$) y entre el pegar y ser pegado ($r=.3089$) recogida en el Estudio Escolar de Nuremberg (Funk, 1995b, p. 59; véase también Fuchs y otros, 1996, pp. 160 y ss. o bien Dettenborn y Lautsch, 1993). También Rostampour y Melzer constatan una «ambigüedad en los papeles de autor y víctima» (1997, p. 16), que no sugiere una clara diferenciación entre autores y víctimas

(11) Chicos versus chicas: «me han insultado/ofendido»: 69,5 *por ciento* vs. 57,1 *por ciento*; «han propagado mentiras sobre mí»: 58,7 *por ciento* vs. 51,69 *por ciento*; «me han pegado» 19,2 *por ciento* vs. 5,5 *por ciento*; «me han presionado»: 8,9 *por ciento* vs. 6,69 *por ciento*; «me han pegado varios a la vez»: 7,0 *por ciento*; 1,6 *por ciento*; «me han amenazado (con armas)»: 4,8 *por ciento* vs. 1,4 *por ciento* (véase FUNK 1995b, p. 54).

(véase también Rostampour y Schubarth sin fecha: 4)¹².

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

En las diferentes subpoblaciones del Estudio Escolar de Nuremberg (alumnos de la escuela básica, secundaria obligatoria e instituto, cursos 7.º, 8.º y 9.º) y en los índices de violencia, los valores medios de los chicos están siempre por encima de los de las chicas. Esto significa que los chicos declaran con mayor frecuencia haber mentido, ofendido, pegado, realizado actos vandálicos o amenazado con armas o acoso sexualmente a otros (véase Funk 1995b, p. 61). La percepción de una violencia mayor en los chicos se refleja también en Schubarth (1997, p. 68), Fuchs y otros (1996, p. 104), Holtappels y Schubarth (1996, p. 17), Schwind y otros (1995, p. 206), von Spaun (1996, p. 43 y ss.), Meier y otros (1995, p. 180), Greszik y otros (1995, p. 270), Ferstl y otros (1993) o Rostampour y Schubarth (p. 5).

DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL CURSO/EDAD DEL ESCOLAR

Dopfner y otros (1996, p. 28) citan las «influencias del desarrollo psicológico» sobre la acentuación de la agresividad y la disocialidad de niños y adolescentes. Mientras que sus padres ven disminuir la agresividad de sus hijos a medida que van creciendo, ellos opinan que, por el contrario, el comportamiento disocial aumenta con la edad. Los propios adolescentes ven en la edad de 15 hasta 16 años la mayor acentuación de las formas agresivas y disociales de con-

ducta (véase Dopfner y otros 1996, p. 316 y ss.). Los autores las atribuyen a «procesos de madurez biológica y psicosocial», a la «disminución de la impulsividad infantil y [...] a la interiorización de valores y normas» (Dopfner y otros 1996, p. 28).

La literatura cree ver una especial incidencia del problema de la violencia escolar en los cursos 7.º, 8.º y 9.º (véase por ejemplo Feltes, 1990, p. 327). Fuchs y otros, (1996, p. 102) asocian el retroceso de la violencia verbal en las escuelas con el aumento en la edad de los escolares y hablan a este respecto de un «problema pasajero». En las otras formas de violencia, por el contrario, no cabe destacar ninguna diferencia de edad susceptible de interpretación (en similar sentido, vid. Funk 1995b, p. 63). Entre los alumnos de la escuela básica, Fuchs y otros (1996, p. 103) consideran a los chicos de 13-15 años como los más violentos, en las escuelas secundarias profesionales a los de 13-18 años. En los institutos y escuelas profesionales no existen diferencias específicas por la edad. Holtappels y Schubarth (1996, p. 17) informan de que en Hesse las mayores cuotas de violencia se centran en los cursos 8.º y 9.º, y en Sajonia en el 8.º curso (véase también Rostampour y Schubarth, p. 6).

DIFERENCIAS ENTRE LOS DISTINTOS TIPOS DE ESCUELAS

En Nuremberg, mentir y ofender es prácticamente igual de habitual en escuelas secundarias profesionales (82,5 *por ciento*), básicas (82,3 *por ciento*) e institutos (81,4 *por ciento*). La participación en peleas es referida con menor frecuencia por los alumnos de instituto (22,8 *por cien-*

(12) Del análisis de casi todas las encuestas empíricas en estudios transversales, es decir, centrados en un determinado momento, no puede inferirse la orientación de la causalidad. Por ejemplo: no puede decirse que los escolares se hayan vuelto violentos tras haber sido víctimas de la violencia en varias ocasiones.

to) y con mayor frecuencia por los de escuelas básicas (49,1 *por ciento*) (escuelas secundarias profesionales: 31,5 *por ciento*). La participación en actos vandálicos por el contrario es menos frecuente en alumnos de escuelas secundarias profesionales (44,6 *por ciento*) y más frecuente en institutos (59,5 *por ciento*) (escuelas básicas: 49,6 *por ciento*) (Funk 1995b, p. 63)¹³ Fuchs y otros. En referencia tan sólo a la organización escolar de formación general, Fuchs y otros (1996, p. 102) señalan una violencia verbal relativamente más alta, violencia psíquica (de la misma intensidad que en la escuela secundaria profesional) y violencia física de las escuelas básicas. Tan solo los actos vandálicos son más admitidos en este caso por los alumnos de las escuelas secundarias profesionales. Junto a ello destaca también en Holtappels y Schubarth (1996, p. 17), von Spaun (1996, p. 31), Greszik y otros (1995, p. 273 y ss.) y Dettenborn y Lautsch (1993) la especial carga de violencia de las escuelas básicas y, en los casos en los que se han tenido en consideración, de las escuelas de promoción (véase Schwind y otros 1995, p. 205; Ferstl y otros 1993, p. 27; Rostampour y Schubarth sin fecha: 6)¹⁴ También Solon recoge que, desde el punto de vista de la policía, los sospechosos suelen ser alumnos y antiguos alumnos de escuelas básicas (1993, p. 23).

DIFERENCIAS ENTRE «ANTIGUOS» Y «NUEVOS» LÄNDER

Dopfner y otros (1996, p. 21) no constatan diferencias en lo que respecta a agre-

sividad y disocialidad entre *niños y adolescentes* de los antiguos y los nuevos estados federados. Meier y otros llegan a la siguiente conclusión en una encuesta comparativa entre *directores de escuela* en los *länder* de Hesse y Sajonia: *Por regla general, la violencia y la conducta desordenada se manifiestan (claramente) con mayor incidencia en Hesse que en Sajonia en todas las dimensiones del estudio y comparando los diferentes tipos de escuelas* (1995, p. 172). Holtappels y Schubarth (1996, p. 17) en virtud de la encuesta realizada entre *escolares* destacan manifestaciones de fenómenos violentos muy similares en las dos zonas de Alemania. Las agresiones psíquicas y físicas, vandalismo, chantaje, acoso sexual y posesión de armas son más propias de los escolares de Hesse que de los de Sajonia. Las agresiones verbales contra profesores son relativamente más frecuentes en Sajonia, los daños a las propiedades de los profesores, amenazas físicas o telefónicas por el contrario son relativamente más frecuentes en Hesse (Schubarth y otros 1997, p. 4 y ss.). En particular, en lo que se refiere a las formas «duras» de violencia, Schubarth y otros (1997, p. 14 y ss.) constatan una tendencia a cuotas de violencia algo inferiores en Sajonia que en Hesse. Por el contrario, los escolares de Sajonia manifiestan posturas autoritarias nacionalistas más pronunciadas que sus compañeros de Hesse (Holtappels y Schubarth 1996, p. 17). Finalmente, los escolares de Hesse declaran ser víctimas de violencia sobre las personas con una frecuencia relativamente mayor (Schubarth y otros 1997, p. 17; véase también Dettenborn y Lautsch, 1993).

(13) Sobre la evaluación del vandalismo en las escuelas Ferstl y otros (1993, p. 33) constatan que los profesores consideran más afectadas la escuela real y el instituto; los alumnos sobre todo los institutos.

(14) Las escuelas profesionales y de promoción, dado lo peculiar de su organización (escuelas profesionales) o el tipo de usuarios (escuelas de promoción) no suelen incluirse con regularidad en las encuestas.

DIFERENCIAS ENTRE ESCOLARES ALEMANES Y EXTRANJEROS

No existen diferencias significativas desde el punto de vista estadístico entre escolares alemanes y extranjeros en Nuremberg en lo que respecta a mentiras, insultos y ofensas, intervención en peleas, actos vandálicos y amenazas con armas o acoso sexual (Funk, 1995b, p. 62). Mientras que los escolares alemanes (83,1 *por ciento*) del estudio escolar de Nuremberg admiten agresiones verbales con mayor frecuencia que sus compañeros extranjeros (78,75 *por ciento*) y asimismo realizan actos vandálicos con mayor frecuencia (alemanes: 52,4 *por ciento*, extranjeros: 49,3 *por ciento*), los escolares extranjeros se ven envueltos en peleas con mayor frecuencia que los alemanes (alemanes: 34, 1 *por ciento*, extranjeros: 43,0 *por ciento*) y también con mayor frecuencia amenazan con armas a los demás o realizan acoso sexual (alemanes: 6,3 *por ciento*, extranjeros: 11,0 *por ciento*). Fuchs y otros (1996, p. 107) informan de mayor violencia vandálica, psíquica y física de los escolares extranjeros; tan sólo en lo que respecta a la violencia verbal no se constataron diferencias en función de la nacionalidad (véase también Fuchs, 1996, p. 65; 1997).

«MEDIOS DE DEFENSA»/ARMAS EN LA ESCUELA

El 15 *por ciento* de los escolares de Nuremberg admiten llevar consigo a la escuela «medios de defensa». Los chicos contestan afirmativamente a esta pregunta con doble frecuencia (19,7 *por ciento*) que las chicas (9,7 *por ciento*), lo cual supone una diferencia verdaderamente significativa (véase Funk, 1995b, p. 65). Desde el punto de vista estadístico, no puede establecerse diferencia alguna entre los tipos de escuelas, los cursos o la nacionalidad de los escolares (véase Funk, 1995b, p. 65 y ss.). Entre los

escolares de Berlín el 26 *por ciento* admite llevar consigo a la escuela medios de defensa (véase Dettenborn y Lautsch 1993, p. 760). Schwind y otros (1995, p. 162) informan de que un 24,5 *por ciento* de los escolares de Bochum ya habían llevado un arma a la escuela al menos una vez. Esto era admitido también por aproximadamente el 30 *por ciento* de los escolares en una encuesta realizada en toda Baviera (véase Fuchs y otros 1996, p. 123). Por el contrario, los directores de escuelas informan de muy pocos casos de escolares que lleven armas a la escuela (véase von Spaun 1996, p. 42 y ss.) y tampoco el Ministerio de Educación de Baviera considera la posesión de armas «hasta la fecha un problema real en las escuelas bávaras». (BaySUKWK 1994, p. 14). Greszik y otros (1995, p. 273) finalmente informan de que en Kassel se constatan incluso «valores pico» del 47 *por ciento* de los chicos y el 44 *por ciento* de las chicas armados en escuelas básicas y del 41 *por ciento* de los chicos en escuelas secundarias profesionales.

Cabe señalar que los escolares que llevan a la escuela medios de defensa, mienten, ofenden, se pelean, cometen actos vandálicos y amenazan o acosan sexualmente a los demás con mayor frecuencia que los escolares que no los llevan. Los escolares armados han sido además con bastante más frecuencia víctimas de violencia verbal y no verbal (Funk, 1995b, p. 68). De nuevo el hecho de que los escolares hayan sido encuestados tan sólo una vez impide inferir un hilo causal. La relación entre ir armado y los actos violentos cometidos por escolares es objeto de estudio por parte de Fuchs y otros (1996, p. 121), Funk (1995b, p. 6), Greszik y otros (1995, p. 8) y Dettenborn y Lautsch (1993, p. 763).

CAUSAS PROBABLES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Hurrelmann ve las causas de la violencia escolar donde se «... percibe un claro

menoscabo del sentimiento de autoestima y de las oportunidades de un posterior desarrollo en la vida» (1990, p. 368). Funk (1995a, p. 13 y ss.) y Losel y Bliesener (1995, p. 8) citan influencias concretas sobre la tendencia a la violencia de los jóvenes en ciertas características de la personalidad, la familia de origen, los grupos de coetáneos, la escuela y el consumo de los medios de comunicación (véase también Schwind y otros 1990, p. 91 y ss.; 1997, p. 14 y ss.)¹⁵.

Como aspectos problemáticos respecto al *origen familiar* del joven aparecen la alteración de las relaciones familiares («falta de cariño»), separación y divorcio de los padres, ser hijo único, pobreza y privaciones, educación inestable, agresiva, excesivamente estricta o por el contrario permisiva por parte de los padres, falta de control, trabajo (doble) de los padres o de aquél a cuya tutela esté el joven, etc. (véase Dopfner y otros 1996, p. 29; Funk 1995c, 1996a; Meier y otros, 1995, p. 80; BaySUKWK, 1994, p. 17; Hurrelmann, 1990, p. 367). A la situación familiar se asocia también el escaso tamaño de la vivienda (véase BaySUKWK, 1994, p. 17).

Pero la organización escolar, un mal ambiente en los colegios profesionales, la calidad de la relación profesor-alumno, la alienación o distanciamiento de las normas y valores educativos y el fracaso escolar se consideran también factores precursores de actitudes violentas (véase Hurrelmann, 1990, p. 367 y ss., 1991, p. 106 y ss.; Losel, 1993, p. 117 y ss.; BaySUKWK, 1994, p. 17, 18 y ss.; Funk, 1995a, p. 13 y ss.; Meier y otros, 1995, p. 180)¹⁶.

Las influencias de la familia y los efectos negativos de los medios de comunicación son consideradas también como

causas por las *asociaciones de profesores* (véase p.ej. Kraus 1995) y por los propios *profesores* (véase Schwind y otros 1995, pp. 109 y 131; Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992, p. 9 y ss.). Según Fuchs y otros (1996, p. 184) los profesores bávaros consideran principalmente la pertenencia a un grupo socialmente desviado (véase también Dopfner y otros 1996, p. 30) y el consumo excesivo de películas de terror y violencia como factores que influyen en la violencia escolar. Estos profesores consideran más determinantes los factores que provienen del ámbito en el que el joven pasa su tiempo libre, que los referentes a su origen familiar o social.

Resulta interesante también el punto de vista del propio *escolar*: lo más habitual es que dos tercios de las chicas (66,5 *por ciento*) y una cifra muy similar de chicos (63,5 *por ciento*) piensen que la causa de la violencia escolar es «fanfarronear, hacer que te reconozcan». Los escolares destacan claramente el carácter expresivo de la violencia, como intento de lograr atención y adhesión. Al atribuir las causas, las chicas muestran una destacada capacidad de juicio social: cuatro de cada diez chicas (41,8 *por ciento*), frente a tan solo tres de cada diez chicos (30,5 *por ciento*), remiten a la «situación familiar» y una de cada tres chicas (33,5 *por ciento*), frente a tan solo uno de cada cinco chicos (20,4 *por ciento*) cita la «presión de grupo» como causa de la violencia entre escolares. Por el contrario, los chicos van por delante a la hora de citar causas de tipo individual como «gusto por la violencia» (48,7 *por ciento*; chicas: 41,4 *por ciento*) o «aburrimiento» (38,0 *por ciento*; chicas: 35,0 *por ciento*). También «la escuela» como causa de la violencia es

(15) LÖSEL y BLIESNER (1995, p. 14 y ss.) además llaman la atención sobre influencias de la situación concreta de la violencia y de las condiciones sociales y políticas.

(16) En el caso de los estudiantes extranjeros se considera problemática además la «vida en dos mundos», es decir la «normalidad alemana» fuera de la familia y las «estructuras tradicionales, caracterizadas por el modelo autoritario de la casa paterna, el vecindario y la comunidad religiosa» (BaySUKWK, 1994, p. 18).

citada por ellos con mayor frecuencia (10,2 *por ciento*) que por ellas (6,1 *por ciento*) (Funk, 1995b, p. 70 y ss.; véase también Schwind y otros, 1995, p. 170; Dettenbom y Lautsch, 1993, p. 754 y ss.).

FACTORES ESTADÍSTICOS Y DETERMINANTES CAUSALES DE LA VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

PERSONALIDAD DEL ESCOLAR

El Estudio Escolar de Nuremberg permite afirmar que cuanto más aislado se siente un escolar, más participa en peleas. Cuanto mayor es su necesidad de estimulación, más miente, insulta, se pelea, realiza actos vandálicos y amenaza con armas o acosa sexualmente a otros. Por el contrario, una mayor religiosidad del escolar va acompañada de menos actos violentos de tipo verbal, psíquico, vandálico y amenazador o sexista (véase Rojek 1995).

FAMILIA

Una educación percibida como controladora y estricta va acompañada de la comisión de más actos violentos (mentir/insultar, peleas, vandalismo, amenazas/acoso). Cuanto más apoyo se cree recibir de los padres y mejor es la relación social con ellos, menos se miente e insulta, menos actos vandálicos se cometen y menos se amenaza o acosa (véase Funk, 1995c, 1996a, Rojek, 1995). También Rostampour y Schubarth (p. 8) informan de que un tipo de educación restrictiva o agresiva por parte de los padres aumenta las probabilidades de que el escolar se complique en actos violentos en la escuela, ya sea como autor o como víctima.

Funk (1996a, p. 16) no ha podido constatar diferencia alguna entre los escolares a cargo de uno solo de los padres y los que provienen de familias completas en lo que se refiere a mentir/insultar, peleas, actos vandálicos y amenazas/acoso. Desde el punto de vista de la policía, Solon informa de que los autores suelen provenir de las «llamadas familias intactas» (1993, p. 23)¹⁷. También Dopfner y otros (1996, p. 23) constatan la ausencia de diferencias entre los chicos pertenecientes a familias completas o a familias con un solo progenitor en lo que respecta a su agresividad y disocialidad. Por el contrario, las chicas a cargo de uno solo de sus progenitores son más agresivas y disociales que las de familias completas, tanto en su propia opinión como en la de los demás. Los escolares cuyo progenitor o progenitores trabajan todo el día fuera de casa, suelen verse implicados en peleas y realizan más actos vandálicos que los escolares que disponen en casa de otros modelos de trabajo. Por el contrario, no se puede establecer la relación del desempleo de uno de los padres con la tendencia violenta del escolar (Funk, 1996a, p. 18 y ss.).

En los datos de Nuremberg, la única relación significativa entre actos violentos de escolares y la evaluación de la zona de residencia se establece en el caso del vandalismo: cuanto más alta es la consideración que el escolar tiene del barrio en el que reside, menos actos vandálicos refiere en el contexto de la escuela (Funk 1995c, p. 143 y ss.; véase también Fuchs y otros 1996, p. 293 y ss.).

GRUPOS DE COETÁNEOS

Los actos vandálicos son llevados a cabo con mayor frecuencia por escolares

(17) «Es decir: los padres viven juntos, al menos uno de ellos trabaja y proporciona el sustento familiar» (Solon, 1993, p. 23).

que se sienten integrados en pandillas informales en su tiempo libre, que por aquéllos que pertenecen a asociaciones formales (Nasa y Weigl, 1995; véase también Fuchs y otros, 1996, p. 326 y ss.). Funk (1996b) puede afirmar sin duda alguna que se cometen más actos violentos en el contexto de la escuela cuanto más violento se considera al grupo de los de la misma edad.

ESCUELA

Según Dopfner y otros (1996, p. 21 y apartado 26a) ya han repetido curso al menos una vez aproximadamente el 20 por ciento de los niños y adolescentes destacadamente agresivos, es decir cuatro veces más que los que no lo son (5,3 por ciento). Entre los destacadamente disociales, la tasa de cursos repetidos sigue siendo con un 12 por ciento más del doble de los que no lo son (5,1 por ciento).

El Estudio Escolar de Nuremberg permite establecer claras relaciones entre la autoevaluación del rendimiento escolar y las mentiras y ofensas, peleas y actos vandálicos: los buenos estudiantes dicen ser menos violentos que los malos estudiantes. La mayor violencia en los repetidores se concreta en actos vandálicos y amenazas con armas o acoso sexual. No puede establecerse ninguna relación entre la evaluación de la relación entre compañeros o la apreciación subjetiva de su problema escolar y los cuatro diferentes índices de violencia. Por el contrario, cuanto más se valora la relación profesor-alumno, es decir, cuanto mejor ve el escolar sus posibilidades de desarrollo en la escuela, menos actos violentos refiere (véase Keiling y Funk, 1995).

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Se puede establecer una clara relación entre el consumo masivo de películas de

acción o terror y la violencia escolar: cuanto más se consumen este tipo de películas, más se miente e insulta, más se pelea, más actos vandálicos se cometen y más se amenaza o acosa sexualmente a los demás (Kreuzinger y Maschke 1995; véase también Fuchs y otros 1996, p. 231 y ss.)

En el análisis causal (*regresiones lineales múltiples*) del Estudio Escolar de Nuremberg sobre mentiras y ofensas, peleas y vandalismo de los escolares, pueden constatar, con determinantes derivados de todos los posibles contextos, los siguientes factores: el sexo «masculino», una excesiva necesidad de estimulación y la pertenencia a un grupo violento de la misma edad aumentan los tres diferentes grupos de acciones violentas; por el contrario, buena relación profesor-alumno, reduce las actitudes violentas. La jornada laboral completa de los padres refuerza la violencia verbal y vandálica, una buena relación social con los padres por el contrario disminuye ambos tipos de violencia. Una gran religiosidad del escolar y la confianza en las posibilidades de desarrollo en la escuela disminuyen también los actos vandálicos. Los escolares de mayor edad se pelean menos, los extranjeros emplean menos la violencia verbal, el consumo de películas de terror y la asistencia al instituto refuerzan los actos vandálicos, la asistencia a la escuela secundaria obligatoria por el contrario refuerza las peleas (véase Funk 1996a, p. 29 y ss.; 1996b, p. 29 y ss.).

En muy pocos casos puede demostrarse la influencia del tamaño de la clase o la escuela sobre los actos violentos de los escolares: la proporción de chicos en la clase refuerza las mentiras y ofensas individuales. Una proporción mayor de extranjeros en la clase disminuye por el contrario la implicación individual en peleas. El crecimiento de una escuela favorece los actos vandálicos, por el contrario, una buena relación cuantitativa profesor-alumno, es decir, menos alumnos por profesor, reduce la comisión de actos vandálicos escolares (véase Funk y Passenberger, 1997).

PROCESOS SOCIALES GENERALES QUE DETERMINAN LA VIOLENCIA ESCOLAR

Como factores sociales que favorecen la violencia juvenil y por tanto la violencia escolar, destaca el incremento, observado desde la reunificación, de la importancia concedida por los jóvenes tanto a los grupos de la misma edad como a los medios de comunicación en detrimento de las relaciones sociales tradicionales como familia, vecindario, asociaciones e iglesia. Esta individualización y pluralización de los estilos de vida van acompañadas de la pérdida de un sistema homogéneo de valores y provoca en parte de los jóvenes síntomas de desintegración¹⁸ que entre otros pueden manifestarse en la comisión de actos violentos, cuando «la desintegración se percibe como *pérdida* del sentido de la pertenencia, de oportunidades de participación o de identidad» (Heitmeyer, 1992, p. 109; véase también BMFSFJ, 1995, p. 18). Este panorama justifica el impulso de la función educadora de la escuela, al menos como un paralelo que en ocasiones resulta más realista como sustituto de familias rotas. En este sentido se empiezan a plantear ya propuestas de vigilancia fuera de las clases o escuelas de jornada completa. Aunque diferentes según la posición política de cada partido, estas exigencias son planteadas por los políticos (véase BaySUKWK, 1991, p. 34 y ss.; Schnoor, 1993, p. 36), las asociaciones de profesores (véase Kraus 1995, p. 43) e incluso por los propios profesores (véase p.ej. Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992, p. 15 y ss.).

POLÍTICA

Como consecuencia de la estructura federal de la República Federal de Alema-

nia, los responsables políticos «promueven, realizan y fomentan actividades locales a cargo del respectivo municipio, actividades a escala del *land* a cargo del ministerio del *land* correspondiente y actividades nacionales a cargo del ministerio federal, siempre de forma autónoma e independiente» (1995, p. 3). Este estudio se ve limitado por este principio.

A ESCALA NACIONAL

En virtud de la soberanía cultural no existen actividades del Gobierno Federal centradas en el tema de la violencia escolar. Sin embargo, el contexto social de la escuela es el más estudiado en el tema general de la violencia. El Gobierno Federal creó con fecha 16 de diciembre de 1987 la «Comisión independiente para la prevención y erradicación de la violencia» (Comisión Antiviolencia). El motivo era «... el (temor) de una escalada de la violencia, no sólo en la familia y la escuela, sino también en los estadios, calles y parques» (Schwind y otros, 1990, p. 28).

A su vez, el Ministerio Federal de la Juventud con fecha 1 de enero de 1992 inició, dirigido en especial a los nuevos *länder*, el «Programa de acción contra las agresiones y la violencia» (AgAG), con un presupuesto anual de veinte millones de marcos alemanes. Este proyecto, con una duración inicial de tres años, fue prorrogado hasta finales de 1996, con una participación de los *länder* y municipios en el 50 *por ciento* en su financiación, que llegó a abarcar hasta 123 proyectos (véase Bohm y otros, 1995).

En junio de 1992, la Conferencia de ministros de Educación planteó la exigencia de «eliminar la representación de la

(18) Por ejemplo, según HEITMEYER «a) la desaparición de relaciones con otras personas o instituciones»; b) de la participación real en instituciones sociales; c) del respeto a las normas y valores comunes» (1992, p. 109).

violencia en los medios de comunicación» y en octubre de 1992 publicó la «Declaración de Saarbrücken sobre Tolerancia y Solidaridad», en contra de la xenofobia y la violencia. Se propone la celebración de jornadas sobre el tema en clase y en la escuela, la amistad y la correspondencia con escuelas y estudiantes extranjeros, la colaboración escolar con inmigrantes, la visita a centros de refugiados y la distinción a los escolares destacados por la tolerancia.

En su declaración del 10 de diciembre de 1992 el Canciller Federal citó la «ofensiva contra la violencia y la xenofobia», para cuyos fines debían arbitrarse los necesarios recursos. En este sentido, la Cancillería ha celebrado ya tres reuniones con expertos sobre el tema de la violencia juvenil.

En marzo de 1993 tuvo lugar la campaña «Comprensión –respeto a la dignidad humana– contra la xenofobia» organizada por los Ministerios de Interior federal y de los *länder*; una campaña de información contra el extremismo y la violencia.

En una reunión extraordinaria celebrada el 9 de diciembre de 1993, los senadores y ministros de la Juventud de los *länder* aprobaron una resolución sobre «violencia juvenil, violencia y xenofobia». En ella ponían de manifiesto, en primer lugar, que la violencia y la xenofobia no son problemas específicamente juveniles. Citan algunos factores determinantes de la violencia (desintegración y transmisión de valores, cambios en la estructura familiar, grupos de coetáneos, limitación en las condiciones de vida y vivienda de los jóvenes) y destacan el papel de los padres, de la escuela, de otros grupos sociales y de la protección juvenil en la transmisión de valores. Destacan, además, una concepción básica de prevención de la ley de protección infantil y juvenil, en particular el apoyo a la capacidad educadora de la familia.

Presentan ofertas con estructura diaria para niños, ofertas específicas para chicos con tendencias violentas, colaboración con los responsables locales de grupos de trabajo y de la protección juvenil, escuela y padres. Se dirigen a los ámbitos políticos de extranjeros, mercado de trabajo (desempleo juvenil), medios de comunicación, jurídico y construcción de viviendas. Animan a la apertura de la escuela a la comunidad y la colaboración con los responsables de la protección juvenil (véase, sin autor, 1993).

A ESCALA MUNICIPAL Y DEL LAND

En las escuelas de Baviera, junto a la adecuada sanción de las infracciones escolares y actos violentos¹⁹, se aspira a dar una solución pedagógica del problema (BaySUKWK, 1994, p. 21; 1995, p. 46; véase también Meier y otros, 1995, p. 181). En consecuencia, debe fomentarse la «formación integral de la personalidad» y «el desarrollo de un sentido estable y positivo de la autoestima ... la solidaridad y la responsabilidad social» (BaySUKWK, 1994, p. 32). Esto supone por ejemplo el énfasis de la labor educativa de la escuela, la orientación en los valores y el aprendizaje social, la transmisión de un sentimiento de pertenencia, de experiencia en comunidad y responsabilidad en la escuela como espacio vital, el fomento de las aptitudes e intereses individuales del escolar, la preparación para la convivencia pacífica con otras culturas, el apoyo a jóvenes con problemas de conducta, la motivación del estudiante y la intensificación de la cooperación de la escuela con los padres e instituciones extraescolares (véase, BaySUKWK, 1994, p. 32). Aunque aquí no podemos detenernos

(19) «Conductas equivocadas» son, por ejemplo, estorbar la clase, negarse a hacer los deberes de casa o infringir las reglas formales de la escuela. Con actos violentos penalmente relevantes se hace referencia a «robo, daños materiales, lesiones» (véase BaySUKWK, 1995, p. 46).

sobre ello, cabe señalar que los gobiernos de otros *länder* han tratado de forma similar el tema «juventud y violencia».

A escala municipal, otro punto esencial es la implicación tanto de la escuela como de la familia o las comunidades vecinales en la prevención policial a escala local (véase Feltes 1990, p. 333 y ss). Aunque en Alemania hacía tiempo que se hablaba de ello, no se ha empezado a estudiar hasta hace poco (p.ej. Ravensburg y Ulm) mediante proyectos piloto (sin autor, 1995, p. 11) en varias localidades.

A ESCALA ESCOLAR

Tanto la ciencia (véase Schwind y otros 1990, p. 150 y ss.) como las autoridades políticas (véase p.ej. BaySUKWK, 1994, p. 32; Schnoor, 1993, p. 37) plantean la necesidad de la recuperación de la función educadora de la escuela²⁰. Se trata de transmitir normas y valores sociales (Hinkel, 1995; Kraus, 1995, p. 44; Schnoor, 1993, p. 37; Schwind y otros, 1990, p. 155), la formación de las capacidades sociales, la reconducción a las virtudes del trabajo y la estabilización de la propia identidad del escolar (Geißler, 1988, p. 1082).

MEDIDAS CONTRA LA VIOLENCIA

A ESCALA NACIONAL

Debido a la estructura federal del sistema educativo alemán, las medidas de intervención se aplican principalmente a escala de los *länder*, municipios y escuelas.

A ESCALA DE LOS LÄNDER Y MUNICIPIOS

Además de la relevancia del ejemplo del profesor (BaySUKWK, 1995, p. 47) y las medidas escolares específicas recogidas en el apartado titulado *A escala municipal y del land*, cabe señalar en este punto la formación continuada de los profesores. Muchos seminarios y publicaciones de los centros de formación continuada de profesores, abordan el tema de la «violencia escolar» (véase Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen/Donau y Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung Comburg 1993).

Junto con esto puede citarse también, a escala de los *länder* o municipios, las posibilidades que ofrece la protección juvenil conforme a la respectiva legislación²¹. Entre otras, están las ofertas de empleo juvenil, como formación extraescolar, política, social y cultural, «deporte y juego, vacaciones infantiles y juveniles y asesoramiento a jóvenes» (BaySUKWK, 1995, p. 49) y trabajo social juvenil, es decir ayudas «... para la compensación de desequilibrios sociales o para la superación de limitaciones individuales» (BaySUKWK, 1995, p. 49). Además de «medidas para la protección educativa de la infancia y la juventud», la protección juvenil abarca también «ofertas para la formación familiar» y en el caso de los niños con problemas, «ofertas de servicios y ayudas a la educación» (BaySUKWK, 1995, p. 49).

En el caso de los jóvenes delincuentes, interviene la asistencia judicial al menor. Los asesores judiciales, fiscales y jueces de los tribunales de menores «deben tener capacidad y preparación pedagógica específica» (BaySUKWK, 1995, p. 52). Los tribunales de menores, en el caso de pequeñas infracciones por parte de autores

(20) En general, se consideran tareas de la «Escuela» como institución la formación y la educación. «Mucha gente piensa que ambos conceptos son sinónimos, pues en otras lenguas no se diferencian... La formación se refiere a la persona como ente que sabe y juzga, la educación a lo que la persona quiere y hace» (GEIBLER, 1988, p. 1081).

(21) Ejemplos de cooperación de la asistencia juvenil y la escuela en BMFSFJ (1996).

confesos y razonable, cuentan con la posibilidad del sobreseimiento del proceso. A su vez, el sistema de persecución jurídica está presidido por la idea de la educación, con las siguientes sanciones: medidas educativas (p. ej. asesoramiento, instrucción), con el «... objeto de contrarrestar las carencias educativas reveladas en la comisión del delito», medios de corrección, como «... la amonestación, la imposición de obligaciones y el arresto juvenil» así como las penas de prisión de menores, con la posibilidad de la suspensión condicional de la pena (BaySUKWK, 1995, p. 53 y ss.).

A ESCALA ESCOLAR

Parece evidente que los profesores intervienen siempre de inmediato cuando se producen conflictos violentos. Mientras que la mitad de los escolares de Sajonia dicen que ellos mismos no intervendrían en ataques físicos de otros escolares contra terceros, dos tercios de los escolares opinan que sus profesores intervendrían a menudo o muy a menudo, pero sigue habiendo un tercio de escolares que piensa que su profesor no lo haría. (véase Schubarth, 1997, p. 71 y ss.). Solon (1993, p. 222) refiere también una serie de ejemplos de falta de intervención en Múnich. Este hecho, tan extendido en opinión de los escolares, de que los profesores cierran los ojos o aparten la vista es calificado por Schubarth como «falta de coraje cívico» (1997, p. 71 y ss.). Los mismos profesores por el contrario, afirman en un 95 *por ciento* de los casos que intervendrían en una situación así (Schubarth 1997, p. 73).

El 47,5 *por ciento* de los profesores de Baviera admiten que en su escuela «algún profesor realizó una amonestación por escrito» por malos tratos contra compañeros. Esta mínima forma de sanción es referida por los profesores por daños y vandalismo en un 38,6 *por ciento*, por robo en la escuela en un 13,3 *por ciento* y por malos tratos contra un profesor en la escuela en un 5,4 *por ciento* (Fuchs y otros 1996, p. 168 y ss.). Una «severa advertencia por parte de la dirección» a causa de malos tratos contra compañeros es referida por el 23,2 *por ciento* de los profesores. Esta sanción fue aplicada por daños y vandalismo en un 21,3 *por ciento*, por robo en la escuela en un 10,0 *por ciento* y por malos tratos contra un profesor en un 3,0 *por ciento* según los profesores encuestados. Las sanciones más severas, como «traslado a una clase paralela de la misma escuela», «expulsión del aula», «remisión a otra escuela del mismo tipo», «amenaza de expulsión de la escuela» y «expulsión de la escuela» se aplican en casos muy excepcionales (véase Fuchs y otros, 1996, p. 171). La interpretación que los autores hacen de estos resultados es la siguiente: «En las escuelas son muy excepcionales los actos violentos que harían necesaria la aplicación de las fuertes sanciones citadas» (Fuchs y otros, 1996, p. 170).

PLANTEAMIENTO PREVENTIVO

Hurrelmann diferencia dos dimensiones en la intervención sobre la violencia en el contexto de la escuela: por un lado, la personal (preventiva o correctiva)²² y por otro la objetiva (personal o social)²³. Las

(22) Es decir, la «intervención *preventiva* se realiza antes de que sean claramente apreciables y se desarrollen las conductas agresivas o violentas. La intervención *correctiva* se realiza una vez manifestada e identificada la conducta agresiva» (HURRELMANN 1990, p. 370).

(23) «La intervención se dirige a los recursos personales cuando el destinatario es el individuo..., y a los sociales, cuando es necesario ejercer influencia sobre las circunstancias del entorno» (HURRELMANN, 1990, p. 370 y ss.).

medidas de tipo preventivo-personal que Hurrelmann propone son «el apoyo al rendimiento», el «fomento de las capacidades sociales» y el «asesoramiento escolar». Como intervenciones de tipo preventivo-social, la «mejora del ambiente social en la escuela», la «configuración transparente y equitativa de las oportunidades» y la «estructuración de las posibilidades de participación». Cita, como aspectos correctivos personales, la «modificación de conducta» y la «terapia»; como correctivos sociales la «(re)construcción de estructuras sociales» y la necesidad del «trabajo social en la escuela» (véase Hurrelmann 1990, p. 370 y ss.). Dann (1997, p. 6) opina con respecto a las propuestas de prevención publicadas que «la variedad es inagotable», y que aunque resulta complicada, es a la vez asequible. Critica sin embargo su fundamento, que considera «arbitrario e insuficiente». Esta es la razón de que la exposición en los apartados siguientes no sea particularmente exhaustiva.

A ESCALA NACIONAL

En su dictamen final, la *Comisión Antiviolenencia del Gobierno Federal* plantea seis tesis con catorce propuestas para la prevención y erradicación de la violencia en las escuelas, para diferentes destinatarios (véase Schwind y otros, 1990, p. 190 y ss.): en lo que respecta a la configuración de la escuela como institución (la tesis), se recomienda mayor asunción de responsabilidad por parte de alumnos y profesores hacia su propia escuela, la responsabilidad de los escolares por los daños que produzcan en las propiedades de la escuela y una mejor disposición general. Se reclama además una mayor igualdad de oportunidades y un mayor apoyo a los escolares con problemas. Con respecto a la desatención del aspecto educativo en la escuela (2.ª tesis), se propone mejorar los factores que facili-

ten el cumplimiento de esta función, en concreto el fomento de la conciencia jurídica democrática, la capacidad de crítica constructiva y la orientación a la resolución pacífica de conflictos, para lo cual se sugiere la implantación de una asignatura de formación jurídica básica. Para abordar los problemas derivados de la edad de los escolares (3.ª tesis), se sugiere establecer una proporción adecuada entre el contenido conceptual y el de trascendencia social y emocional de las asignaturas, sin olvidar una adecuada pedagogía sexual. En lo que se refiere a la agresividad en el deporte (4.ª tesis), se sugiere el aumento de horas para su práctica, la promoción del juego limpio en los deportes escolares y de tiempo libre y su implantación como asignatura ya desde la escuela primaria. En lo que respecta a la actitud del profesor frente a las peleas protagonizadas por los alumnos (5.ª tesis), se consideran de utilidad la dotación de un contenido (socio)psicológico más formativo a los estudios de Magisterio, la reducción de la impasividad de los profesores ante los actos violentos y la creación de grupos internos en la escuela con potestad de intervención en los conflictos entre alumnos y profesores. Sobre la socialización política en la escuela (6.ª tesis) finalmente, se propone la reconfiguración de los contenidos curriculares para poder abordar las múltiples situaciones de conflicto que se producen en las modernas sociedades industrializadas (reconocimiento de la complejidad, accesibilidad al compromiso de solución de problemas).

Otros relevantes protagonistas a escala nacional son las *asociaciones de profesores*. En la mayoría de los casos están organizadas en función del tipo de escuela o por *länder*, o bien de su confesión religiosa, lo cual evidentemente influye sobre el planteamiento de sus objetivos. Sin embargo, pueden establecerse ciertas coincidencias entre las exigencias del Consejo federal de directores de escuela (*Bundesdirektorenkonferenz*) y la Unión alemana

de profesores (*Deutscher Lehrerverband*); en primer lugar se destaca que la escuela no puede abordar en solitario la cuestión de la (tendencia a la) violencia juvenil, sino en unión de otras instituciones, en este caso concreto de los padres. En el ámbito escolar pueden establecerse las siguientes opiniones coincidentes: un consenso básico sobre los objetivos educativos y la implantación de cierta disciplina para los niños, la educación para el correcto uso de los medios de comunicación, el intercambio internacional entre jóvenes, la intensificación de la formación continuada y del número de profesores. En el ámbito extraescolar, las opiniones coinciden en el fomento de la ocupación responsable del tiempo libre de los jóvenes (tutorías extraescolares) y de puestos de trabajo suficientes (véase Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren, 1994; Deutscher Lehrerverband, 1993).

Los propios *grupos profesionales que trabajan en la escuela* consideran positivas ciertas medidas preventivas a escala social general, como la limitación de la violencia en los medios de comunicación y la mejora general de las condiciones sociales (Schwind y otros, 1997, p. 18; véase también Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992, p. 15).

A ESCALA DE LOS LÄNDER Y MUNICIPAL

La política educativa del *Gobierno federal* aspira a lograr "«modelos 0... que tiendan a reforzar la personalidad (medida inespecífica de prevención)» (BMFSFK, 1995, p. 59). Se resalta asimismo la necesidad de los servicios sociales de apoyo, en forma de asistencia psicológica y trabajo social escolar, así como la apertura de escuelas para actividades comunitarias y la dotación a los profesores de instrumentos específicos para el tratamiento de la violencia durante las etapas

de su formación y reciclaje (véase BMFSFJ, 1995, p. 18 y ss.).

Conforme al *carácter federal* de la organización escolar alemana, se procede también a la iniciación, aplicación y evaluación de proyectos modelo para la prevención de la violencia escolar a escala de los *länder*. Este tema constituye un importante elemento en los programas de las escuelas de formación continuada de profesorado. Ambos aspectos quedan aquí sin tratar más a fondo, debido a las reducidas dimensiones de este trabajo.

En su calidad de titulares de muchas escuelas, los *municipios* han recogido datos sobre numerosas medidas de prevención aplicadas a casos concretos, que facilitan después a profesores extranjeros interesados por el tema (véase p. ej. Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1993).

A ESCALA ESCOLAR

Según Mansel «son más bien escasos los conceptos globales para la prevención de la violencia en la escuela» (1995, p. 118). Entretanto en la versión alemana del *programa de intervención* de Olweus (1996) se realiza una interesante propuesta. Dann (1997, p. 7, 14) advierte la posibilidad de que se produzcan efectos secundarios pedagógicos no deseados a la hora de aplicar ciertas medidas de prevención. Los principios a los que debe orientarse la prevención, en opinión del autor, son los siguientes: la intensificación de las relaciones profesor-alumno, el acceso al aprendizaje social, el establecimiento de un sistema común de valores y normas, la transmisión de un concepto (de rendimiento) positivo propio y el logro de una identidad social (Dann 1997, p. 16 y ss.). A la vez, las medidas preventivas deberían aplicarse al alumno o profesor en concreto, la clase, la escuela, la comunidad o

el barrio y al sistema escolar en su conjunto (Dann, 1997, p. 20).

Mansel pone de manifiesto la utilidad de ciertas *actividades concretas* en la escuela, a menudo asociadas entre sí, como:

... el aumento de la celebración de semanas y días de actividades especiales, que a jornada completa ofrezcan juegos, deportes y actividades, la cooperación con instituciones extraescolares para la "apertura de la escuela al exterior", la profundización y ampliación de la autonomía escolar, la cooperación activa en la organización de las instalaciones escolares, la creación de grupos de trabajo para el control del estrés, etc. (Mansel, 1995, p. 118).

Sin embargo, los datos más concretos sobre la difusión y configuración de éste y otros tipos de medidas específicas de prevención en la escuela exceden los límites de este trabajo.

Directores, profesores, personal laboral y administrativo en el *ámbito de la escuela* abogan por incrementar la buena disposición de la escuela, la responsabilidad de los escolares por las propiedades de la escuela y la transmisión de valores cívicos. Las medidas represivas, como control con monitores, cacheos y presencia policial sólo son consideradas positivas por una minoría de estos trabajadores y de los padres (Schwind y otros, 1997, p. 18; véase también Schul- und Kulturreferat der Stadt Nürnberg, 1992, p. 16).

Un buen ejemplo de prevención aplicado a la figura del profesor lo tenemos en el «modelo de entrenamiento Constanza», que ha alcanzado una considerable difusión y un positivo eco entre los profesores participantes. Esta «ayuda para la autoayuda» aplica un «sistema de tándem ...: dos (o más) compañeros de igual categoría laboral se entrenan alternativamente y se apoyan mutuamente» (Dann, 1997, p. 10; véase también Dann, 1991). Los profesores van a verse durante las clases para analizar ciertas conductas de los escolares o reacciones de los profesores. A continuación y con la ayuda

de los esquemas que facilita el proyecto, elaboran estrategias individuales para lograr un trato personal adecuado. El objetivo de este modelo es «evitar interacciones agresivas o perturbadoras en la clase, el aumento de la propia capacidad para resolver conflictos de este tipo y la erradicación de estilos y formas extremistas en clase» (Tennstadt y otros, 1987, p. 5).

(Traducción de Ana Coll)

BIBLIOGRAFÍA

- AKADEMIE FÜR LEHRERFORTBILDUNG DILLINGEN/DONAU UND STAATLICHE AKADEMIE FÜR LEHRERFORT-BILDUNG COMBURG: *Gewalt an Schulen. Thema der Lehrerfortbildung. Akademiebericht, Nr. 241*, Dillingen/Donau und Comburg, Akademie für Lehrerfortbildung und Staatliche Akademie für Lehrerfortbildung, 1993.
- BACH, HEINZ, ROLF KNÖBEL, ANGELIKA ARENZ-MORCH und ANTON ROSNER: *Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Statistik, Hintergründe, Folgerungen*, Berlin, Marbol, 1986.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST [BaySUKWK]: *Jugend und Gewalt. Kinder und Jugendliche als Opfer und Täter. Situation, Ursachen, Maßnahmen, Bericht der Bayerischen Staatsregierung*, München, BaySUKWK, 1994.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KULTUS, WISSENSCHAFT UND KUNST [BaySUKWK]: *Jugendkriminalität. Ein Thema für die Schule(?)* München, BaySUKWK, 1995.
- BOHN, IRINA, DLETER KREFT und HANS-GEORG WEIGEL: in Zusammenarbeit mit Richard Münchmeier. *Aktionsprogramm gegen Aggression und Gewalt. Endbericht Januar 1992 - Dezember*

- 1994, Frankfurt/M., Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, 1995.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND [BMFSFJ]: *Situation der Jugend in Deutschland. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Fraktionen der CDU/CSU und der F.D.P.*, Bonn, BMFSF, 1995.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND [BMFSFJ] (Hrsg.): *Kooperation von Jugendhilfe und Schule (Teil 2)*. Konzertierte Aktion Bundes Innovationen [KABI] Nr. 27, 22, Januar 1996.
- BUNDESVEREINIGUNG DER OBERSTUDIENDIREKTOREN: *Stellungnahme der Bundes-Direktoren-Konferenz zur wachsenden Gewaltbereitschaft von Jugendlichen*, Manuskript. Gundelfingen, Bundesvereinigung der Oberstudiendirektoren, 1993.
- DANN, HANS-DIETRICH: «Aggressionsprävention im sozialen Kontext der Schule». *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Gunter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa.], 1997.
- DANN, HANS-DIETRICH: «Aggressionen und Störungen im Unterricht - Ein Selbsthilfe-program zur Verbesserung pädagogischen Handelns.» S. 107-116 in: *25 Jahre Schulberatung in Bayern. Rückblick - Perspektiven - aktuelle Beiträge zur Schulberatung*, hrsg. von der Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen. Dillingen, Akademie für Lehrerfortbildung, 1991.
- DETTENBORN, HARRY UND ERWIN LAUTSCH: «Aggression in der Schule aus der Schülerperspektive», *Zeitschrift für Pädagogik*, 39. Jg., Nr. 5, pp. 745-774, 1993.
- DÖPFNER, MANFRED, JULIA PLUCK und GERD LEHRNKUHL: *Aggressivität und Dissozialität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*, Harnburg, Zeitschrift BRIGITTE, 1996.
- FELTES, T.: «Gewalt in der Schule». S. 317-341 in: *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten)*, hrsg. von Hans-Dieter Schwind et al. Berlin, Duncker & Humblot, 1990.
- FERSTL, R., Niebel, G. und HANEWINKEL, R.: *Gutachterliche Stellungnahme zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an Schulen in Schleswig-Holstein*, Kiel, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Sport des Landes Schleswig-Holstein, 1993.
- FUCHS, M.: «Die Angst ist größer als die Gefahr. Überblick über Ergebnisse empirischer Studien zum Thema Gewalt an Schulen in Deutschland.» S. 52-74 in: *Gewalt? In der Schule? Schulheft 83*, hrsg. von Michael Sertl, Angelika Paseka, Johannes Zuber und Anton Hajek. Wien, Verein der Förderer der Schulhefte, 1996.
- FUCHS, M.: «Ausländische Schüler und Gewalt. Ergebnisse einer Lehrer- und Schülerbefragung.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen-Tillmann; Weinheim und München, Juventa.], 1997.
- FUCHS, M., LAMNEK, S. und LUEDTKEL, J.: *Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems*. Opladen: Leske + Budrich, 1996.
- FUNK, W.: «Nürnberg Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen. Theoretische Einführung und methodische Anlage der Studie.» S. 1-27 in: *Nürnberg Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk, Regensburg, S. Roderer, 1995a.

- Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und gewalttätige Handlungen Nürnberger Schüler.» S. 29-76 in: *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995b.
 - «Personale Aspekte des Familienhaushalts und die Wohnsituation als Determinanten der Gewalt an Schulen.» S. 131-158 in: *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995c.
 - «Familien- und Haushaltskontext als Determinanten der Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994.» *Zeitschrift für Familienforschung*, 1996a, 8. Jg., Heft 1: pp. 5-45.
 - «Der Einfluß unterschiedlicher Sozialkontexte auf die Gewalt an Schulen. Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994.» *Unveröffentlichtes Manuskript*. Nürnberg: Lehrstuhl für Soziologie, 1996b.
- FUNK, WALTER und JÜRGEN PASSENBERGER: «Determinanten der Gewalt an Schulen. Mehrebenenanalytische Ergebnisse der Nürnberger Schüler Studie 1994.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa.], 1997.
- GEIBLER, E. E.: «Schulwesen.» Spalte 1075-1095 in: *Staatslexikon. Recht - Wirtschaft Gesellschaft, Band 4*, hrsg. von der Gorres-Gesellschaft. Freiburg u. a.: Herder, 1988.
- GRESZIK, B., HERING, F. und HARALD A. EULER: «Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Befragung in Kassel.» *Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Jg., Heft 2: 265-284, 1995.
- HEITMEYER, W.: «Desintegration und Gewalt», *deutsche Jugend. Zeitschrift für die Jugendarbeit*, Jg. 40, Heft 3: 109-122, 1992.
- HINKE, H.: «Wertevermittlung in der Schule.» S. 47-60 in: *Gewalt und Jugend. Texte zur inneren Sicherheit*, hrsg. vom Bundesminister des Inneren. Bonn: Bundesminister des Inneren, 1995.
- HANEWINKEL, R. und KNAACK, R.: «Mobbing: Eine Fragebogenstudie zum Ausmaß von Aggression und Gewalt an Schulen. S. 73-94 in: *Bullying - Aggression unter Schülern*, hrsg. von Mechthild Schafer. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, 1996.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER: *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisierungseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext der Schule*. Bochum: Schallwig, 1987.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER: «Theoriekonzepte und Theoriedefizite der schulischen Gewaltforschung.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa.], 1987.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER und WILFRIED SCHUBARTH: «Mehr psychische Angriffe. Gewalt als Schulproblem? Erste Ergebnisse einer Ost-West-Studie.» *Erziehung und Wissenschaft*, Heft 10: 17, 1997.
- HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER, WILHELM HEITMEYER, WOLFGANG MELZER und KLAUS-JÜRGEN TILLMANN (Hrsg.): *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa, 1987.
- HURRELMANN, K.: «Gewalt in der Schule.» S. 365-379 in: *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. Band III. Sondergutachten (Auslandsgutachten und Inlandsgutachten)*,

- hrsg. von Hans-Dieter Schwind et al. Berlin: Duncker & Humblot, 1990.
- HURRELMANN, K.: «Wie kommt es zu Gewalt in der Schule und was können wir dagegen tun?» *Kind, Jugend und Gesellschaft*, 36. Jg., 1990, Heft 4: 103-108.
- KASCHANIPUR, S.: *Bullying*. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Institut für Psychologie IV der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Institut für Psychologie IV, 1995.
- KEILING, KATJA und WALTER FUNK. Unter Mitarbeit von YVONNE SCHMERFELD: «Die Relevanz des Sozialkontextes der Schule für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler.» S. 189-222 in *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995.
- KLOCKHAUS, R. und HABERMANN-MORBAY, B.: *Psychologie des Schulvandalismus*. Göttingen u. a.: Hogrefe, 1986.
- KRAUS, J.: *Gewalt/Jugendgewalt: Ursachen und Bekämpfung*. Manuskript der Gesprächsrunde am 27. 09. 1993 beim Bundeskanzler. Bonn: Deutscher Lehrerverband, 1993.
- KRAUS, J.: «Gewaltbereitschaft unter Heranwachsenden: Erscheinungsformen - Ursachen - Abhilfe.» S. 27-46 in *Gewalt und Jugend. Texte zur inneren Sicherheit*, hrsg. vom Bundesminister des Inneren. Bonn: Bundesminister des Inneren, 1995.
- KREUZINGER, B. und MASCHKE, K. Unter Mitarbeit von Walter Funk: «Mediennutzung und die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler.» S. 223-258 in *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995.
- KRUMM, V.: «Empirische Untersuchungen über Gewalt in der Schule. Eine methodenkritische Übersicht.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa], 1997.
- LÖSEL, F.: «Jugend und Gewalt: Eine Bedingungsanalyse.» *Kind, Jugend und Gesellschaft*, 38. Jg., 1993, Heft 4: 116-121.
- LÖSEL, F. und Bliesener, T.: «Ursachen der Gewalt und Möglichkeiten der Intervention.» S. 7-25 in: *Gewalt und Jugend. Texte zur inneren Sicherheit*, hrsg. vom Bundesminister des Inneren. Bonn: Bundesminister des Inneren, 1993.
- MANSEL, J.: «Quantitative Entwicklung von Gewalthandlungen Jugendlicher und ihrer offiziellen Registrierung. Ansätze schulischer Prävention zwischen Anspruch und Wirklichkeit.» *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15. Jg., 1995, Heft 2: 101-121.
- MEIER, U., MELZER, W., SCHUBARTH, W. und TILLMANN, K.-J.: «Schule, Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung in Ost- und Westdeutschland.» *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 15. Jg., 1995, Heft 2: 168-182.
- NASA, A. und WEIGL, A.: «Die Relevanz der Gleichaltrigengruppe (Peergroup) für die Gewaltbilligung, Gewaltbereitschaft und Gewalttätigkeit Nürnberger Schüler.» S. 159-187 in *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995.
- OHNE A.: *Beschluß der Konferenz der Jugendministerinnen und Jugendminister, der jugendsenatorinnen und jugendsenatoren der Länder [zur Problematik der Gewalt unter Jugendlichen und der Gewalt und Fremdenfeindlichkeit]*. Manuskript. Bonn: BMFSFJ, 1995.
- *Gewaltbekämpfung und Jugendpolitik*. Manuskript. Bonn: Bundesministerium des Inneren, 1995.

- «Aggressive Kinder - Die Kriminellen von morgen?» BRIGITTE, 1996, Heft 24: 111-126.
- *Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten - und tun können.* Zweite, korrigierte Auflage. Bern u. a.: Huber, 1996².
- ROJEK, M.: «Der Beitrag der psychologischen Erziehungsstil- und Persönlichkeitsforschung zur Analyse der Gewalt an Schulen.» S. 101 - 129 in *Nürnberger Schüler Studie 1994: Gewalt an Schulen*, hrsg. von Walter Funk. Regensburg: S. Roderer, 1995.
- ROSTAMPOUR, P. und MELZER, W.: «Tater-Opfer-Typologie im schulischen Gewaltkontext. Forschungsergebnisse unter Verwendung von Cluster-Analysen und multinomialer logistischer Regression.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa], 1997.
- ROSTAMPOUR, P. und Schubarth, W. Ohne Jahr: *Gewaltphänomene und Gewaltakteure. Befunde aus einer Schülerbefragung in Sachsen*. Manuskript. Dresden: Technische Universität, Forschungsgruppe Schulevaluation.
- SCHÄFER, M.: «Aggression unter Schülern. Eine Bestandsaufnahme über das Schikanieren in der Schule am Beispiel der 6. und 8. Klassenstufe.» *Report Psychologie*, Jg. 21, 1996a, Heft 9: 700-711.
- «Verschiedenartige Perspektiven von Bullying.» S. 31-44 in *Bullying - Aggression unter Schülern*, hrsg. von Mechthild Schafer. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung, 1996b.
- SCHNOOR, S.: «Die Schule - Reparaturwerkstatt der Nation?» S. 31- 40 in *Gemeinsame Verantwortung für den inneren Frieden. Texte zur inneren Sicherheit*, hrsg. vom Bundesministerium des Innern. Bonn: Bundesministerium des Innern, 1993.
- SCHUBARTH, W.: «Schule und Gewalt: ein wieder aktuelles Thema.» S. 1643 in: *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, hrsg. von Wilfried Schubarth und Wolfgang Melzer. Opladen: Leske + Budrich, 1993.
- «Gewaltphänomene aus Schüler- und Lehrersicht. Eine empirische Studie an sächsischen Schulen.» *Die Deutsche Schule*, 1997, 89. Jg., Heft 1: 63-76.
- SCHUBARTH, W., DARGE, K., MUHL, M. und ACKERMANN, C.: «Im Gewaltausmaß vereint? Erste Ergebnisse einer vergleichenden Schülerbefragung in Sachsen und Hessen.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa], 1997.
- SCHUL- UND KULTURREFERAT DER STADT NÜRNBERG: *Auswertung der Umfrage zur Gewalt an Nürnbergs Schulen*. Manuskript. Nürnberg: Schul- und Kulturreferat, 1992.
- *Gewalt in Schulen muß nicht sein*. Leseblattsammlung. Nürnberg: Schul- und Kulturreferat, 1993.
- SCHWIND, H.-D., ROITSCH, K., AHLBORN, W. und GIELEN, G. (Hrsg.): *Gewalt in der Schule. Am Beispiel von Bochum*. Mainz: Weisser Ring, 1985.
- SCHWIND, H.-D., ROITSCH, K. und GIELEN, B.: «Gewalt in der Schule aus der Perspektive unterschiedlicher schülerischer Gruppen.» *Manuskript*. [Erscheint in: *Schulische Gewaltforschung. Stand und Perspektiven*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. Weinheim und München: Juventa.], 1997.
- SCHWIND, H.-D., BAUMANN, J., SCHNEIDER, U., WINTER, M.: «Gewalt in der Bun-

- desrepublik Deutschland. Endgutachten der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt. (Langfassung).» S. 1-237 in *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der Unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission). Band 1. Endgutachten und Zwischengutachten der Arbeitsgruppen*. Berlin: Duncker & Humblot, 1990.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Dossier für das Bildungsinformationsnetz in der Europäischen Union*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1995.
- SOLON, J.: «Gewaltdelikte an Schulen. Ein Lagebericht aus dem Zuständigkeitsbereich des PP München.» *der kriminalist*, 1993, Heft 1: 21-26.
- SPAUN, K. von: *Gewalt und Aggression an der Schule*. Arbeitsbericht Nr. 276 des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB). München: ISB, 1996.
- TENNSTADT, K.-C., KRAUSE, F., HUMPERT, W. und DANN H.-D.: *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Ein integratives Selbsthilfeprogramm für Lehrkräfte zur Bewältigung von Aggressionen und Störungen im Unterricht. Einführung*. Bern u. a.: Hans Huber, 1987.



LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA FRANCESA: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN, POLÍTICAS PÚBLICAS E INVESTIGACIONES

ERIC DEBARBIEUX (*)

En el primer trimestre del año académico de 1995-1996, el Ministerio de Educación francés decidió interrumpir las clases durante dos horas para que todos los alumnos pudieran discutir con sus profesores sobre el problema de la violencia en la escuela. Esta decisión, única en la historia de la escuela francesa, muestra hasta qué punto el problema de la seguridad en la escuela se ha convertido en Francia en un tema de máxima preocupación. Son incontables los artículos, los programas de televisión o las intervenciones de políticos que tratan sobre este problema. Sin embargo, el fenómeno no es nuevo y, ya desde finales de los años setenta, algunos informes oficiales llamaron la atención ante el incremento de los delitos en colegios y centros de Formación Profesional. A pesar de todo, hasta 1993 no hemos dispuesto de una estadística fiable ni se ha tomado realmente en consideración el problema. Hay una tendencia a una cierta penalización de las diferentes formas de violencia en la escuela y a un trato institucional adecuado, con una mayor colaboración entre los servicios educativos, la Justicia y la Policía. Sin embargo, no se trata de un planteamiento ultrarrepresivo, sino de un intento

de coger el toro por los cuernos en un problema que hasta los años ochenta fue negado de manera evidente. Paralelamente se llevan a cabo investigaciones importantes, que son muestra de una nueva preocupación por que las escuelas sean más seguras. Todo esto no quiere decir que no exista un abandono en materia de seguridad que exagera el fenómeno.

La toma en consideración del problema de la violencia escolar por parte de las políticas públicas ha provocado que se ponga en movimiento un ambicioso programa de investigaciones iniciado al mismo tiempo por el Ministerio de Educación y por el Ministerio del Interior. Diez equipos han entregado, o van a entregar, los resultados de sus trabajos. Estas investigaciones tienen planteamientos muy variados: etnográficos (Payet, 1977), entrevistas duras por medio de cuestionarios (Ballion, 1996; Carra-Sicot, 1996; Debarbieux, 1996; Horestein, 1997) completadas con trabajos de campo, entrevistas, grupos de mediación (Debarbieux, 1995, 1996; Bonafes-Schmidt, 1997), u observación (Pain, 1996), planteamientos experimentales (Fabre-Fortin, 1996) o análisis de signos desde una perspectiva criminológica (Syr, 1997;

(*) Universidad de Burdeos II, Departamento de Ciencias de la Educación (Francia). Esta comunicación retoma y completa una comunicación hecha en Nueva York para una reunión organizada por la French-American Foundation y algunos elementos de nuestro informe al Ministerio de Educación (febrero de 1996).

Villerbu, 1997), etc. Se sitúan mayoritariamente en el campo sociológico, pero también se han hecho planteamientos médicos o psicológicos. Las problemáticas son diversas: evaluación cuantitativa del fenómeno (delitos y «clima» de los centros), conocimiento de las causas y determinantes sociales y psicológicos de la violencia, factores que facilitan o invalidan a la hora de organizar los centros escolares, efectos vinculados a la composición de las clases o a la pedagogía, estrategias de mediación y re-mediación, gestión de la transgresión, comparación internacional, realidad y efectos de las «victimaciones»¹, seguimiento postraumático. Además de las cifras oficiales, para nuestra demostración utilizaremos los resultados de estos estudios y del amplio trabajo de campo que nuestro equipo realizó en un centenar de centros, encuestando a cerca de un millar de profesionales (Debarbieux, 1996).

LAS DISTINTAS FORMAS DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA: CONTABILIDAD OFICIAL Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Hasta hace relativamente poco tiempo, la violencia en el medio escolar no fue objeto en Francia de muchos estudios e informes. Para ser más exactos, mientras que el fenómeno adquiría importancia en los medios de comunicación en los años noventa, las cifras disponibles en las que se basaban la mayor parte de las recomendaciones institucionales siguieron siendo las de la investigación de la Inspección General de Educación, redactadas en 1979 y 1980. En realidad, hasta los últimos años, no existía una contabilidad regular de los niveles de delito en la escuela, vacío éste que intentan paliar algunas decisiones recientes.

LOS INFORMES DE LA INSPECCIÓN GENERAL

Los informes sobre la violencia en los colegios, coordinados por G. Tallon, datan de julio de 1979, y en los centros de formación profesional, de septiembre de 1980. Estas cifras eran aún las que figuraban en la nota de la Inspección General, firmada por Marc Rancurel, en mayo de 1992 (MEN/IG, 1992). Reflejaban toda la importancia, pero también el vacío estadístico, que se sucedería. Dichos informes se basan en una metodología precisa que los hace fiables: preocupación por crear una categorización clara, sondeo en un número suficiente de centros representativos de los centros con problemas (47 colegios y 51 centros de Formación Profesional). En una entrevista reciente, Marc Rancurel (IHESI, 1994, p. 63, *passim*) señalaba que la Inspección General se había hecho cargo del problema planteando, por propia iniciativa, las investigaciones de 1978 y 1979 que dieron lugar a los informes Tallon. El fenómeno, según Rancurel, apareció en los centros a partir de 1975. Fueron las visitas a éstos y las declaraciones de sus responsables las que alertaron a la Inspección General de la Vida Escolar (IGVS). El sondeo realizado estudiaba actos delictivos, pero también algunas formas de auto-violencia y rechazo de la institución:

- agresiones contra los bienes (robos de efectos personales y material, robos en el exterior cometidos por los alumnos, extorsiones, daños materiales),
- agresiones contra las personas (peleas entre alumnos en el centro escolar, a las puertas, agresiones verbales y físicas contra adultos, problemas sexuales, drogodependencia),
- autoagresiones (suicidio),
- absentismo.

(1) Utilizamos la acepción en el mismo sentido que lo usa el francés a partir del verbo *victimiser*, es decir, hacer víctima a alguien, acepción ésta procedente del inglés (N. del T).

Se observará, y esto es importante para comprender el planteamiento francés oficial, que el ámbito privilegiado es con toda evidencia el del delito y las infracciones, es decir, todo aquello que está tipificado en el Código Penal. Una de las principales características del planteamiento francés oficial es la de acercar la Escuela a la Justicia, describiendo la violencia en la escuela dentro del género de la delincuencia. Las instituciones apenas toman en cuenta algunas nociones anglosajonas como el *bullying*, o la importancia de las «novatadas»; lo que cuenta es sólo la violencia más dura y la manera de proteger a la escuela, que se siente como asaltada desde el exterior.

Éstas son las principales cifras que figuraban en esos informes, hace cerca de veinte años:

- Por lo que respecta a los colegios, el 80,5 por 100 de los centros del muestreo sufren daños materiales, de los que casi la mitad son de carácter grave. Los robos de efectos personales se encuentran en todos (100 por 100) y son frecuentes los robos de material (63,5 por 100). El 87,8 por 100 de los colegios está al corriente de los robos cometidos en el exterior. El 58,5 por 100 de los colegios conoce el fenómeno de la extorsión, considerada como grave en dos de cada tres ocasiones. En el 39 por 100 de los centros de enseñanza se observan peleas entre alumnos en el interior de los centros y en el 51 por 100 a las puertas. Las agresiones contra adultos, que aparecen en el 43,9 por 100 de los centros, son verbales más que físicas. En el 46,3 por 100 de los colegios del muestreo se mencionan intentos de suicidio, en un 26,8 por 100 problemas sexuales y en un 19,5 por 100 problemas de drogas. Por su parte, el nivel de absentismo «se establece en una media de un 4 por 100 del tiempo escolar útil» con un máximo de un 6,7 por 100 en una sexta parte de la muestra.

- Por lo que respecta a los centros de formación profesional, predominan tam-

bién las agresiones contra los bienes: daños materiales (84,3 por 100), robos contra los alumnos (100 por 100), o contra el centro (58,8 por 100) y en el exterior (82,4 por 100). La extorsión aparece más mitigada. Las agresiones contra las personas son con mucha frecuencia peleas a la puerta del centro escolar, más frecuentes en algunos centros de Formación Profesional (*Lycées Industriels*). Las agresiones contra los adultos son verbales (72,9 por 100), afectan a sus bienes (16,9 por 100) y a sus personas (10,2 por 100). El IGVS pone igualmente de relieve problemas sexuales (13,7 por 100), problemas de drogas (21,6 por 100), intentos de suicidio (41,2 por 100) y fugas (74,5 por 100). El nivel de absentismo se sitúa en un 7,6 por 100 de media.

Por consiguiente, los informes Tallon proporcionan indicaciones interesantes para un análisis de la situación a finales de los años sesenta. Muestran que, ya desde esa época, el problema parece más frecuente en el colegio que en otros tipos de centros. Sin embargo, estos informes no son suficientes para considerar en su justa medida la amplitud real del fenómeno. Desde el punto de vista estructural, su muestra está constituida, conscientemente, por centros *a priori* con problemas. Por tanto, no se puede saber lo que sucede en la totalidad de los centros escolares: ¿se limita realmente la violencia a los «centros con problemas»? o ¿se encuentra en otras situaciones aunque en menor grado? Es precisamente esta limitación la que lleva a los autores de los informes a decir que el «fenómeno de la violencia en los centros escolares no está tan extendido como pudiera creerse», a pesar de las cifras, que son bastante preocupantes en los centros objeto del sondeo. Por otro lado, lo que aquí está cuantificado es lo que han visto los adultos, generalmente los responsables de los centros, con todos los riesgos de ocultación a la Administración que ello conlleva.

Como consecuencia de una intensa sensibilización de la opinión, seguida de una fuerte campaña de prensa (Debarbieux, 1997), el Ministerio de Educación reconoce cada vez más de manera oficial la existencia de esos fenómenos, algo que es reciente y muy positivo para una «desculpabilización» de los diferentes protagonistas. Así, una circular ministerial del 27 de mayo de 1992 determina las condiciones para garantizar la seguridad en los centros escolares. El primer mapa de centros «sensibles» data de 1992. Esta calificación, aplicada en primer lugar a 88 centros, afectó a partir de entonces a 167 centros (por razones presupuestarias esta cifra está bloqueada: para que un nuevo centro figure en la lista, es necesario que otro se vea excluido o que solicite salir, algo que ha ocurrido en dos ocasiones). En el otoño de 1993 se puso en marcha una red especial «SOS directores». Desde hace poco tiempo existen una serie de cuadros que dan indicadores concretos (tipos de delito, consecuencias a nivel judicial o reglamentario, etc.). Estas fichas, completadas bajo la dirección de los responsables de los centros de enseñanza, deben elevarse a las autoridades académicas. Como la Inspección General puso en marcha un procedimiento de recogida de estos datos, podrían esperarse más precisiones en su informe más reciente, titulado *La violence a l'école, État de la situation en 1994, Analyse et recommandations*; (MEN/IGEN, Fotinos, 1995). Ahora bien, las cifras que publica este informe son muy parciales, ya que no incluyen más que dos ejemplos: el distrito de París y el departamento de la Seine-St-Denis. El principio de un observatorio por distrito está logrado, pero la Inspección General precisa que «la elaboración y empleo de esas herramientas es muy reciente y la utilización de sus resultados ha de ser especialmente prudente», sobre todo a causa de los fenómenos de retención de información. El informe Fotinos remite las cifras siguientes: al hablar de «algunos dis-

tritos llamados sensibles» (sin precisar su nombre) se señala que, «para estos distritos, el número de incidentes registrados a lo largo de 1993 gira en torno a 200 ó 300 de media». Cualquiera que sea el valor cualitativo de este informe y de sus recomendaciones, desde el punto de vista del investigador sólo podemos señalar la imposibilidad de evaluar cuantitativamente los «incidentes» a partir de estas indicaciones: 200 a 300 incidentes por año, pero ¿en cuántos distritos? y, ¿qué ocurre con los distritos no «sensibles»? Por otro lado, ¿qué significa esta media de «200 a 300 incidentes por año» calculada en un solo año, el de 1993? A pesar de todo, éstas son algunas cifras: en el distrito de París, sobre 273.000 alumnos, entre el 1 de septiembre de 1993 y el 7 de abril de 1994, se registraron 215 incidentes; el 75,5 por 100 en los colegios, el 15,5 por 100 en los centros de Formación Profesional, el 9 por 100 en los LEGT (Institutos de Enseñanza General y Tecnológica). Las personas implicadas son los alumnos (90,5 por 100), los enseñantes (20,5 por 100), un 5 por 100 otras personas, un 4 por 100 los padres, el 18 por 100 de jóvenes ajenos al centro. Algunos incidentes tienen relación con varias de estas categorías. En el 58 por 100 de los casos se trata de violencia física, en un 35 por 100 de agresión verbal, en un 12 por 100 de robos, en un 6 por 100 de extorsiones y, finalmente, en el 16 por 100 de los casos, de daños materiales. En el departamento de la Seine St-Denis, sobre 293.000 alumnos, se registraron 241 incidentes graves en 170 centros, de los cuales 103 eran colegios, (60,6 por 100) y 17 escuelas (12,1 por 100). La naturaleza de esos incidentes es la siguiente: robos (10,8 por 100), daños materiales (15,3 por 100), amenazas graves (12,9 por 100), agresiones físicas (20 por 100), agresiones entre alumnos (12 por 100), incursión de elementos ajenos (5,4 por 100), incendios (13,7 por 100), agresiones con armas (8,3 por 100), agresiones sexuales (1,6 por 100). A pesar de ser incompletas,

estas cifras nos proporcionan informaciones interesantes: la confirmación de que el colegio es el primer afectado, con una media de un 68 por 100 de los casos, la relativa incidencia de las incursiones exteriores, sin duda intolerables, pero que están lejos de ser mayoritarias, y finalmente la baja tasa de «delinquentes escolares» con respecto al número total de alumnos (0,8 alumnos por mil). Pero, sobre todo, ¿qué se puede decir de estas cifras fuera de una serie amplia de varios años que les daría sentido?

Las cifras publicadas por el Ministerio de Educación son, por consiguiente, todavía incompletas, insuficientes para el análisis. Hace poco tiempo se han puesto en marcha nuevos hábitos de trabajo y la asociación entre el Ministerio de Educación, la Administración de Justicia y el Ministerio del Interior permitirá afinar estos datos. Excepto en lo que respecta a la extorsión, los «delitos en la escuela» no están estadísticamente diferenciados. En este caso todavía, salvo que se haga un considerable trabajo de archivo y análisis estadístico retrospectivo, hemos de confesar nuestra ignorancia en lo que hace referencia a la evolución cuantitativa de la violencia en la escuela. Sin embargo, las autoridades judiciales más afectadas han realizado en los años precedentes una contabilidad particular, y el Ministerio del Interior acaba de determinar una visión de conjunto de lo que él mismo llama «las distintas formas de violencia en la escuela».

LAS CIFRAS DEL MINISTERIO DEL INTERIOR

Las estadísticas que señala el Ministerio del Interior y de Ordenación del Territorio en 1994 y 1995 dan, por primera vez, una visión de conjunto de las distintas formas de violencia con carácter penal. La presentación de estas cifras por la Dirección General de la Seguridad Pública revela al

mismo tiempo una toma de conciencia administrativa y cierta perplejidad: las «distintas formas de violencia» se entienden como un «fenómeno que existe desde hace mucho tiempo», pero que en el transcurso de los últimos años está experimentando «un desarrollo en cuanto a su número y naturaleza» que ha permitido una colaboración mayor entre el Ministerio de Educación y la Policía Nacional. Para responder a esta preocupación, en 1993 se creó un nuevo apartado estadístico que contabiliza las agresiones físicas que sufren los alumnos y las que sufren los profesores, así como el número de daños y robos cometidos contra personas y centros de educación. Este recuento de las infracciones se inició en 1993 «principalmente en razón al número de agresiones perpetradas contra alumnos y enseñantes que parecía llevar un camino ascendente». Esta impresión de incremento parecía presagiar unas cifras muy elevadas, aunque no ha sido así; «sin embargo, las cifras que se han obtenido son relativamente moderadas: 771 actos con golpes y lesiones deliberados (interrupción temporal del trabajo de más de 8 días) en alumnos y 210 en personal docente».

¿Aumento? Quizá, pero las cifras demuestran en realidad la moderación de los delitos en la escuela, y dan pie a pensar que ésta sigue siendo un lugar ampliamente protegido de los delitos tipificados en el Código Penal, cualquiera que sea el indicador que se tome. Así, si relacionamos el número de actos constatados con el número de alumnos, por ejemplo, constatamos que esta relación es muy baja: 1.999 actos para 14 millones de alumnos, es decir, una relación de 0,014 por 100. Si se relaciona el número de actos perpetrados contra adultos pertenecientes al personal docente, la relación sigue siendo baja, con 1.992 actos para 1.180.000 personas, es decir, una relación de 0,18 por 100. Hay que poner estas dos cifras en relación con el total de delitos constatados con respecto a la población francesa, que es de un 6,5 por 100 (en tor-

no a 3.700.000 delitos para una población de 57 millones de personas). Por supuesto, comparación no significa razón, y estos cálculos deberían ser ponderados al alza si, como consideran los responsables de los centros escolares, alrededor de un 80 por 100 de los actos se resuelven en el propio centro, y la «victimación» sigue siendo ampliamente subestimada. Pero incluso una ponderación así daría unas cifras siempre muy inferiores con respecto al delito en general, afortunadamente. Asimismo, esta relativa debilidad se encuentra en la relación entre los actos constatados y la delincuencia juvenil global, con relación a la cual representan solamente alrededor de un 2,5 por 100. Es importante señalar que, como media, la escuela sigue viéndose menos afectada por la delincuencia tipificada que el conjunto de la sociedad francesa.

La evolución de las cifras entre 1993 y 1994 señala un aumento bastante importante de los actos relacionados, pero cabe preguntarse: ¿este aumento traduce un incremento real y/o un mejor recuento además de un aumento de la sensibilidad, que incrementa los signos distintos mecánicamente? Sólo una serie a lo largo de varios años permitirá tomar realmente la medida de las diferentes formas de violencia punibles en la escuela, las cuales, y lo veremos, no engloban más que una parte del fenómeno. Esto no quiere decir que las tendencias recientes (observatorio de la Seine Saint-Denis, 1997) en los departamentos sensibles no traduzcan de nuevo un incremento importante y preocupante de los incidentes serios en los centros desfavorecidos.

Los hechos señalados en las estadísticas oficiales no pueden dar cuenta de la delincuencia menos importante, claramente desconocida. Pero, al menos, pueden demostrar que, en el momento actual, el problema en Francia no reside en las categorías más graves. Cuantitativamente, la más importante es la pequeña delincuencia, lo cual no es, evidentemente, una ra-

zón para no tomarla en serio. Respecto a las víctimas, en las estadísticas de 1994 hay que señalar que, aunque hay 1.999 actos que tienen como objetivo a alumnos, son mucho más numerosos los que afectan a los adultos o a los centros. Sin embargo, parece evidente que hay más peleas entre alumnos que profesores agredidos. El tabú que representa el adulto no puede transgredirse, el bien colectivo no puede deteriorarse, y por eso se impone de buena gana la llamada a la justicia.

El sexo de las víctimas, al igual que el de los culpables, es una variable esencial. No sólo sabemos que las chicas son menos proclives a la delincuencia, sino que son decididamente menos víctimas. Así, en la extorsión, los autores identificados son en un 10,4 por 100 chicas y éstas se encuentran en el 14,5 por 100 de las víctimas. La violencia en la escuela, tal como la entiende el Código Penal, es ante todo un asunto masculino. Los estudios de «victimación» realizados por diferentes equipos confirman todos este hecho, en la actualidad bien determinado (por ejemplo, Carra-Sicot, 1996).

Los autores identificados son en su mayoría alumnos del propio centro: el 69 por 100, autores de golpes y lesiones contra alumnos, el 63 por 100 en el caso de extorsión, el 63 por 100 autores de los casos de golpes y lesiones contra el personal docente o no. Aún esta última cifra ha de ser ponderada por el importante número de mayores de 18 años implicados en estos tipos de violencia, frecuentemente padres de alumnos. En contrario a la leyenda persistente, mayoritaria en la opinión francesa, lo *esencial* de la violencia en la escuela no *procede de elementos exteriores*, aun cuando en ocasiones sea ese el caso. No se puede restar importancia a esto, pero tampoco ceder ante la simplicidad de la imagen de «invasión» amenazadora. Ello es tanto más cierto cuanto que las denuncias se presentan con más facilidad cuando se trata de jóvenes desconocidos que no fir-

man un fracaso pedagógico del centro por su comportamiento fuera de la norma. Tanto el estudio del doctor Horenstein sobre los profesores víctimas, como el estudio criminológico de Syr, son igualmente formales sobre este punto: en la mayoría de los casos, hay vínculos concretos entre víctimas y agresores, alumnos o padres de alumnos, que el alumno utiliza con frecuencia como agresor «mediato» en el conflicto que lo opone al profesor. En este sentido, Syr llega incluso a afirmar la previsibilidad de las agresiones a profesores según un esquema bien determinado anteriormente: conflicto grave alumno-enseñante, agresiones verbales, a menudo recíprocas; utilización de los padres (con frecuencia a la madre en la Escuela Primaria), para vengarse de un profesor al que se odia.

Las estadísticas oficiales sobre las diferentes formas de violencia en la escuela dan fe de la lenta concienciación por parte de los poderes públicos para llegar a una localización estadística interministerial. Estas estadísticas son demasiado recientes para dar una idea de la evolución cuantitativa de los hechos señalados; habrá que esperar muchos años para poder afirmar realmente si se trata de un incremento irresistible o de una simple inflexión limitada de la curva de delitos en el medio escolar. Después de leer la relativa importancia del número de actos constatados por los servicios del Ministerio del Interior, hemos de concluir que el problema de la violencia en la escuela, o se trata en el propio centro, o no constituye delito en primer lugar; además, es necesario valorar otros indicadores. La violencia se encuentra también en «la interacción social llamada "falta de civismo"» y surge de la evaluación global que se realiza en los centros y entre los que trabajan en éstos.

FALTA DE CIVISMO Y VIOLENCIA

Uno de los retos que se les plantea a los investigadores es, en primer lugar, el de

la medida de la definición del fenómeno. Se ha podido determinar de nuestra primera parte una relativa moderación de las diferentes formas de violencia en la escuela, valorada en función del Código Penal. Después de todo, ¿no podría pensarse que la inquietud está poco fundada y que el tratamiento exagerado de estos hechos por los medios de comunicación contribuye a crear un «fantasma de inseguridad», a estigmatizar algunos barrios y algunos sectores de la población, haciendo con ello el juego a la extrema derecha racista, cuyo peso electoral se ve reforzado día a día en Francia? Tenemos en este caso un modelo interpretativo que predominó en los años ochenta (Chesnais, 1981; Dulong, 1984). Jean-Claude Chesnais, autor de una *Histoire de la violence*, publicada en 1981, demuestra, sobre un largo período de tiempo, que la violencia con delitos graves ha disminuido en nuestras sociedades europeas, incluso aunque hayan aumentado las diferentes formas de violencia de Estado y las tecnológicas. Menos crímenes de sangre, menos violaciones, menos agresiones con armas, nuestras sociedades se han pacificado. Para él, «las sociedades occidentales temen lo que no hay que temer y no tienen miedo de aquello de lo que deberían tenerlo» (op. cit., p. 454). Chesnais es un caso típico de un modelo francés de aproximación a los fenómenos de inseguridad, que separa el sentimiento de inseguridad y la «victimación», anteponiendo el papel de los rumores no siempre fundados y una imaginación a veces manipulada. Chesnais, aun reconociendo el carácter variable de la definición de la violencia: «móvil, a veces inasequible, siempre cambiante», se atiene al «primer círculo» de la violencia, el «núcleo duro», la «violencia física, la más grave», aquella que se articula en cuatro grandes tipos: los homicidios intencionados (o tentativas de homicidios), las violaciones (o tentativas), los golpes y lesiones voluntarios graves, y, por último, los atracos con armas o con violencia. La

violencia del segundo círculo es la «violencia económica, relacionada con las agresiones contra los bienes», y no puede, según Chesnais, calificarse realmente de violencia: la violencia es esencialmente un ataque a la «autonomía física de otra persona», a su integridad física. En cuanto a la violencia del tercer círculo, la violencia «moral (o simbólica)», señala: «Hablar de violencia en este sentido es un abuso de lenguaje propio de algunos intelectuales occidentales, instalados muy confortablemente en la vida como para conocer el mundo oscuro de la miseria y el delito».

Es cierto que cualesquiera que sean los diversos hechos que han impresionado a la opinión pública y provocado una colaboración más estrecha entre los servicios, demuestra que el «delito» no se ha apoderado de la escuela². Por lo que respecta a la escuela, este primer modelo se ha discutido en una serie de obras pedagógicas, las primeras en tratar de forma explícita sobre la violencia en el centro escolar (Defrance, 1988, Debarbieux, 1990, Pain, 1990): los autores denunciaban una «violencia institucional» en la escuela, por la falta de comunicación, de sentido, de proyecto, incluso por un funcionamiento interno del tipo «escuela-cuartel». Estos trabajos estaban marcados por una firme actitud militante y pedagógica, y eran a veces más ideológicos que científicos, pero han tenido el mérito de plantear por primera vez un problema en profundidad. Se situaban también en la línea de los trabajos del sociólogo Pierre Bourdieu, que intentaban mostrar, entre otras cosas, hasta qué punto la escuela ejercía una fuerte violencia en las clases sociales populares al no permitir-

les el acceso igualitario a la educación universal (Bourdieu, 1997). La violencia en la escuela se entendía, y se sigue entendiendo a menudo, como resultante de una violencia de la escuela. Una idea frecuentemente compartida es que la violencia en la escuela es, en muchas ocasiones, reactiva.

La investigación reciente, al transponer una noción ya ampliamente extendida en el mundo anglosajón, abandona también el modelo de inseguridad como fantasma. Entre el «todo» del delito y la «nada» del fantasma hay lugar para otra categoría: la de la falta de civismo. La traducción de los textos fundadores, como el célebre *Broken Windows* de Wilson y Kelling³ (Ihesi, 1994), los trabajos y síntesis de Roché (1993), de Lagrange (1995), y, por lo que respecta a la escuela, de Payet (1992) y Debarbieux (1996), han contribuido ampliamente a provocar en el pensamiento francés un cambio de paradigma sobre la inseguridad a través de este prisma de la falta de civismo, aun cuando el término se discuta, y algunos investigadores prefieran limitarse a la «violencia paroxística» (Ramognino y otros, 1997).

Si bien los delitos de sangre se han reducido de forma masiva desde hace dos siglos, algo que no se discute, las estadísticas señalan desde principios de los años sesenta, en todo Occidente, un aumento de las agresiones contra las personas y contra los bienes (atracos, tirones, etc.). Si bien una parte del incremento constatado de la pequeña delincuencia procede de una mayor eficacia de los servicios policiales, paradoja bien conocida por los estadísticos, no parece dudoso que el incremento de la pequeña delincuencia sea una ten-

(2) No trataremos en este artículo sobre las distintas formas de autoviolencia, como el suicidio. Se puede encontrar una comparación relativa a este problema en la amplia investigación de Choquet (1995).

(3) Este texto desarrolla la célebre metáfora del «cristal roto», según la cual, cuando en una ventana se rompe un cristal, los demás pronto estarán también rotos si no se repara el primero. Se trata de una prolongación de los trabajos ya antiguos de Zimbardo (1969). J. Q., WILSON et G. L., KELLYING: «Broken Windows». *The Atlantic Monthly*, marzo 1982, pp. 29-38 (trad. francesa *Les cahiers de la sécurité intérieure*, 1994, n.º 15, pp. 163-180).

dencia grave de la sociedad francesa (Louis Dirn, 1990). Las infracciones constatadas contra los bienes se han duplicado en diez años, pasando de 1.570.000 en 1975 a 3.108.000 en 1985, y a más de 3.700.000 en la actualidad.

Las faltas de civismo forman el «eslabón destacado», que explica la inseguridad que sienten aquellas personas cuya vida cotidiana se degrada de manera efectiva, aunque no hayan sido víctimas directas de delitos. Abarcan una amplia gama de hechos que van desde la simple grosería hasta la pequeña delincuencia, desde la gamberrada hasta el vandalismo. Estos hechos no son forzosamente punibles, pero, incluso en sus formas más anodinas, parecen «amenazas contra el orden establecido, y transgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas maneras». Son intolerables por el sentimiento de «no respeto» que inducen en aquél que los sufre. Porque, ¿qué es el civismo sino el «conjunto de actitudes que consisten en tomar al “otro” en consideración, a darle prueba de “su utilidad social”»?⁴. La falta de civismo es la relación de un caos posible, una pérdida de sentido y de confianza en sí mismo y en los demás. En la escuela esto se traduce en una fuerte crisis de identidad, tanto entre los alumnos como entre los profesores, y el término más nodal en los discursos es el de «respeto», sin el que no existe ni prestigio ni identidad social sólida. Lo que parece ir sensiblemente en aumento es ese sentimiento de falta de respeto, vinculado a una hipersensibilidad a las agresiones verbales. Un ejemplo, en 1994/1995 se señalaron 526 agresiones verbales en Seine Saint-Denis frente a 964 al año siguiente.

El acuerdo se consigue también ante el hecho de que la falta de civismo no se utiliza para juzgar equivocadamente la im-

portancia de la inseguridad que se siente, al contrario. Todo debe llevarnos a tomar en serio la falta de civismo, considerando que no hay solución de continuidad entre ésta y la infracción. Es anunciadora de infracciones más graves. Así, en un colegio con el que trabajamos, la desorganización escolar era grande, con una fuerte violencia «verbal» o «mental» entre alumnos, entre alumnos y adultos... y entre adultos. El conflicto de equipo que impide hacerse cargo de forma global del civismo deja paso progresivamente a los hechos. Recientemente un profesor fue agredido físicamente y la extorsión aumenta a un ritmo muy rápido. Por supuesto, no se trata de decir que cualquier «falta de educación» es precursora de una conducta delincuente, ni que cualquier discusión entre alumnos es dramática, pero la idea es que existe una «masa crítica» de las «faltas de civismo», que puede hacer difícil el clima de los centros para terminar abriendo la puerta a los delitos.

Sin embargo, a pesar de los acuerdos teóricos, va saliendo a la luz un debate importante con la interpretación causal de la falta de civismo contemporánea. Para Roché, «se trata de una pendiente de conjunto» (Roche, 1996, 17); piensa, de forma bastante contradictoria por otra parte con su análisis del «sentimiento de inseguridad», que el desarrollo más importante de la inseguridad en las zonas urbanas desfavorecidas es sólo un «sentimiento», y aclara, citando a Aubusson de Carvalay, que «nada autoriza a afirmar que esto sucede de forma privilegiada en los extrarradios». La falta de civismo le parece más global también, vinculada a la propia modernidad y al «individualismo del modo de vida, a la desritualización» (id. p. 235). Se niega a vincular la falta de civismo con la crisis económica y con el desempleo. La falta de civismo sería el precio que hay que pagar

(4) R. DHOQUOIS, «Civilité et incivilités», *Les Cahiers de la sécurité intérieure*, n.º 23, p. 48.

por el confort moderno, y no se puede evitar pensar que Roché solo alimenta la nostalgia de los antiguos modelos de regulación, en los que «el vínculo social» no estaba enfermo, cuando el civismo era asumido por todos. El tema de la «pérdida de los valores» se ha convertido en un *leit motif* en la sociedad y en los discursos de los profesores. El editorialista de un gran semanario, de tendencia más bien conservadora, resume de forma caricaturesca ese sentimiento de crisis global al escribir que la violencia en la escuela no está vinculada al desempleo o a las condiciones socioeconómicas, sino al hecho de que es más fácil «entregarse al pillaje, a la violación o al homicidio» que estudiar, y que «los jóvenes no se privan de ello». Se puede comprender así hasta qué punto la ideología vicia este debate.

Sin negar esta contradicción interna de las democracias liberales⁵, creemos sin embargo que Roché desestima la importancia de las desigualdades sociales, aunque no llegue evidentemente hasta los excesos periodísticos descritos anteriormente. La literatura anglosajona es precisa sobre este punto (cf. la síntesis de Body-Gendrot, 1993, p. 177 y ss.) como lo es el informe de Lord Scarman de 1981, posterior a los disturbios de Liverpool, que establece una fuerte correlación entre las tasas de desempleo y las diferentes formas de violencia urbana. En Francia, las diferentes formas de violencia relacionadas han sido producto de elementos debilitados en el plano socioeconómico (Bachmann, Leguennec, 1996). Por lo que respecta a la violencia en la escuela, tanto en lo que se refiere a delitos como a faltas de civismo, nuestra in-

vestigación revela también el gran peso de los determinantes sociales y, en lo relativo a los delitos y a las faltas de civismo, que, cuantos más centros acogen a alumnos de origen social desfavorecido, y cuanto peor es su «índice de clima escolar»⁶, más numerosos son los delitos. Falta de civismo e inseguridad se nos aparecen determinados socialmente como reveladores de un corte profundo entre las «clases medias» representadas por los profesores y sus alumnos de origen popular, y en especial de origen extranjero. No se trata, por supuesto, de hacer de esos jóvenes unos «salvajes» o unos «bárbaros», ni de hacer de los profesores unos privilegiados liquidando marginados, sino que la falta de civismo en la escuela manifiesta un doloroso corte social, económico y con tendencia a los aspectos étnicos, que afecta a lo más esencial del debate político en nuestro país. No se trata tampoco de pensar que la violencia es inevitable, hemos podido demostrar que algunos centros, con políticas educativas y de asociacionismo concretas, coherentes, llegan a cortar la espiral de la violencia.

Existe una fuerte desigualdad en el reparto de los delitos, así como de la falta de civismo, tanto en función de la localización de los centros, como en correlación con las desigualdades sociales. Esta desigualdad es dolorosa para la ideología igualitaria francesa, porque muestra que se pone en duda un modelo de integración. La sociología de la violencia en la escuela es una sociología de la «exclusión» social (o más bien de la relegación en los centros situados en zonas debilitadas económicamente), en relación con un liberalismo

(5) Hemos desarrollado este punto de vista en E. DEBARBIEUX, *Violence sens et formation des maîtres*. A. M., DROUIN, H. HANNOUN, *Pour une philosophie de l'éducation*, París, Dijon, CNDP, 1994.

(6) Este «índice del clima escolar» es el resumen estadístico de las cuestiones que miden la intensidad de los sentimientos que los alumnos llevan a los centros, a los profesores y a sus relaciones, y tiene en cuenta el estudio de victimación realizado y el sentimiento de inseguridad (método de la desviación-centro reducido).

destructor de empleo. Todas las investigaciones convergen hacia la misma conclusión: cuantos más centros acogen a una población desfavorecida, hay más víctimas de extorsiones (Carra-Sicot, 1996; Debarbieux, 1996), diferentes formas de violencia delictivas (Ballion, 1996) o profesores agredidos. Sin embargo, aunque cuantitativamente sean menos numerosas las víctimas agredidas en los centros más favorecidos (el 19 por 100 de los profesores agredidos), éstas tienen patologías a veces más graves, y el seguimiento post-traumático es mucho más difícil, como si el hecho de ser una víctima no preparada, no habitual, fuese un factor agravante (Horenstein, 1997).

Por otra parte, sorprende la tendencia a dar un carácter étnico al fenómeno (Debarbieux-Tichit, 1977), es decir, por parte de los representantes sociales, se cree que esta violencia está vinculada a la pertenencia a un grupo étnico, si no racial, de los alumnos; por parte de algunos alumnos hemos podido mostrar la construcción de una delincuencia sobre bases étnicas, es decir, un «bricolaje» identificativo en el que la experiencia escolar se construye cada vez más en términos de «ellos» y «nosotros», «amigos» y «enemigos». A través del prisma de la violencia en la escuela se está librando uno de los mayores desafíos de las sociedades democráticas: la consideración positiva del carácter étnico o a la inversa, de desviaciones xenófobas o autoexclusión (sobre el desafío cf. Wieviorka, 1993, p. 97 y ss.). La esperanza social de una integración por medio de la escuela y el empleo se reduce. La esperanza truncada abre más la ruptura entre «ellos», mejor incluidos, y «nosotros», excluidos desde el interior. La evolución posible (y no solamente en los centros) podría ser la transformación del deseo de igualdad en reivindicación de una identidad diferenciada y etnificada, tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

POLÍTICAS PÚBLICAS, REPLIEGUES PRIVADOS

A la candidez o a la negativa ha seguido una fase de intensa movilización institucional, que persigue una serie de medidas ya tomadas para intentar detener el «fracaso escolar». La tendencia es a un trato «positivamente *desigualitario*» de las dificultades, mediante un reparto diferente de los medios, privilegiando en principio a los centros llamados «sensibles». Se trata de una prolongación de la política de las Zonas de Educación Prioritaria (las ZEP) y del Desarrollo Social de los Barrios o del Desarrollo Social Urbano, que han tomado nota de las desigualdades sociales, rompiendo el mito igualitario francés por efecto de la discriminación positiva. Estas nuevas políticas, inspiradas en parte en el modelo inglés y fuertemente impulsadas en 1981 por el nuevo poder socialista, no se orientan simplemente a un «tratamiento social» de las escuelas de «barrios difíciles», sino a instaurar una nueva «relación con el saber» entre los alumnos (Charlot y otros, 1992 y Chauveau/Rogevass-Chauveau, 1995).

Se han tomado medidas concretas que revelan un tratamiento centralista de la educación en Francia, mediante la intervención del Estado: no nombrar a profesores experimentados en centros difíciles, acciones de formación inicial, primas salariales específicas, etc. Una serie de acciones revelan sin embargo una verdadera preocupación por territorializar mejor las actuaciones: puesta en marcha de observatorios departamentales, conexión entre los diferentes servicios afectados, en especial con la policía o la justicia, puesta en funcionamiento de los comités de entorno social» en los centros o intercentros, asociando a todos los interlocutores institucionales, y los delegados de los padres de alumnos. En algunos departamentos, esta conexión es efectiva y da prueba de una eficacia real en el tratamiento de los delitos. La doctrina

oficial evoluciona muy rápidamente incluso en el tratamiento de la falta de civismo. Algunos observatorios locales intentan tratar en tiempo real las tensiones observadas, quedando en permanente estado de vigilia, según los indicadores precisos. Lo que parece más importante es el fin del «no hay ola», el reconocimiento del problema es paralelo a una voluntad real de actuación. Paradójicamente, mientras que hace algunos años la simple presencia de policías cerca de las escuelas era estigmatizada de forma caricaturesca como una imagen de la «represión» por parte de los profesores, en el momento actual hay un incremento de la demanda que plantea problemas a la propia policía, que sin embargo no puede ni quiere hacerse cargo de todo. El riesgo está en ceder a una demanda cada vez más fuerte de represión por parte de los servicios especializados, sobre todo porque el civismo es un asunto de todos.

Sin embargo, estas políticas públicas no están plenamente realizadas. Un ejemplo entre otros: mientras que la media de alumnos en un colegio es de 537 por centro, en un centro «sensible» es de 637, cuando sabemos que el alumnado, en los centros que acogen a personas muy desfavorecidas, es una variable explicativa importante del fracaso escolar (Grisay, 1992) o de la degradación del clima (Debarbieux, 1996). Por otra parte, si bien se acepta la colaboración, en pocas ocasiones se lleva a la práctica por parte del personal docente, y muchos de los «Comités de entorno social», creados para ayudar a las escuelas, movilizan a los profesores con dificultad. Los equipos que intentan poner en práctica estrategias comunes chocan con el repliegue en sí mismos, en la clase, lo que impide un tratamiento global del problema. Ante todo, la escuela se entiende de forma mayoritaria como algo que debe estar desvinculado del exterior, que debe centrarse en su función exclusiva de la enseñanza, únicamente en la transmisión de conocimientos. El barrio, las familias, se

ven como mayoritariamente hostiles (Leger-Tripier, 1986), y la tentación, como en el conjunto de la sociedad francesa, es más bien el repliegue por seguridad, debilitando las evoluciones positivas.

De hecho, la violencia escolar arrastra actitudes opuestas y a veces combinadas: el repliegue sobre sí mismos, la huida, la exigencia de una intervención enérgica del Estado en lo que se refiere a medios (creación de puestos de profesores, formación); para ello, y esto es reciente, se han llevado a cabo huelgas de profesores en los centros escolares. En algunos casos, se perciben también movilizaciones intensas que se traducen en la emergencia de numerosos «proyectos pedagógicos» en los centros y en las zonas urbanas afectadas. El Instituto Nacional de Investigación Pedagógica ha tomado nota (de forma no exhaustiva) de 73 programas de acción locales, que hay que evaluar.

La violencia en la escuela, principalmente en forma de falta de civismo, pone en tela de juicio el modelo igualitario francés. Sin embargo éste conserva eficacia: hay barrios difíciles, escuelas relegadas, pero no hay barrios abandonados, y la escuela sigue siendo un lugar mayoritariamente bien dotado. La cultura de «servicio público» impide la creación de guetos o hiperquetos (Wacquant, 1992). No hay lugares «sin derechos», sino lugares donde el derecho es más difícil de aplicar. El servicio de Correos, la Policía, el Ministerio de Educación, los transportes públicos continúan funcionando, incluso con dificultades, en todos los barrios. La creación de subsidios específicos como el subsidio mínimo de inserción contribuyen a ralentizar el problema social que supone la pobreza, aunque de manera imperfecta. Sin embargo, esta llamada que pide «más Estado», además de sus imposibles económicos, tropieza finalmente con la trampa de la ayuda social, que cosifica a los «excluidos» y con la no implicación de los propios «habitantes» en las acciones de las empresas.

La cultura de «servicio público» es una de las bazas francesas que impide, o al menos limita, la problematización de muchas escuelas. Pero si la fuerza de una democracia se basa en el nivel de participación cívica de sus habitantes, es muy necesario decir que los intentos de acceso a las decisiones por parte de los habitantes de los barrios desfavorecidos son todavía muy limitados en Francia. Nuestra «política urbana», ¿es la de los ciudadanos? ¿es comprensible para ellos? El trabajo de asociación con los padres de alumnos está aún por inventar en su mayor parte, en una preocupación por utilizar todos los recursos de las comunidades vecinas entre sí.

Para terminar, se puede considerar que, sin ninguna duda, el tema de la violencia en la escuela será todavía durante mucho tiempo el centro de los debates educativos en la escuela francesa, ya que revela a la perfección las rupturas, las contradicciones y las fracturas de este país.

BIBLIOGRAFÍA

- BACMANN, C.: *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*, París, Albin Michel, 1996.
- BALLION, R.: *Le Lycée, une cité à reconstruire*, París, Hachette, 1993.
- *La gestión de la transgresión a l'école*, París, DEP/IHESI, 1996; ejemplar multicopiado.
- BODI-GENDROT, S.: *Ville et violence, l'irruption de nouveaux acteurs*, París, PUF, 1993.
- *Réagir dans les quartiers en crise: la dynamique américaine (les Empowerment zones)*, París/Nueva York, French American Foundation, 1996.
- BONAFE-SCHMIDT, J. P.: *La médiation scolaire: une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif*, en CHARLOT, B. y EMIN, J. C.: *Violences à l'école: l'état des savoirs*, París. Armand Colin.
- BOURDIEU, P.: *Méditations pascaliennes*, París, Le Seuil.
- CAHIERS DE LA SÉCURITÉ INTÉRIEURE, LES, n.º spécial: *La violence à l'école*, IHESI/La documentation française, n.º 25, 1994.
- CARRA, C.; SICOT, F.: *Pour un diagnostic local de la violence à l'école: enquête de victimation dans les colleges du département du Doubs*, París, DEP/IHESI. Ejemplar multicopiado.
- CHAMBOREDON, J. C.: *La délinquance juvénile, essai de construction de l'objet*, Revue française de sociologie, XII, 1971.
- CHARLOT, B., BAUTIER, E. y ROCHEX, J.-Y.: *Ecole et savoir dans les banlieues ... et ailleurs*, París, Armand Colin, 1992.
- CHAUVEAU G. y ROGOVAS-CHAUVEAU, E.: *A l'école des banlieues*, París, 1995.
- CHESNAIS, J. C.: *Histoire de la violence*, París, Hachette, 1994.
- CHOQUET, M., LEDOUX, S.: *Adolescents*, París, INSERM, 1994.
- DEBARBIEUX, E.: *La violence dans la classe*, París, ESF, 1994.
- *Violence, sens et formation des maîtres*, en HANNOUN, H. y DROUIN-HANS, A.-M. (dir.): «Pour une philosophie de l'éducation», Dijon, CNDP, 1994.
 - *La violence en milieu scolaire: perspectives comparatistes portant sur 86 établissements*. Ministère de l'éducation Nationale, Institut des Hautes Etudes de la sécurité intérieure, ejemplar mecanografiado, 1996.
 - *La violence en milieu scolaire, 1, Etat des lieux*, París, ESF, 1996.
 - *Insécurité et clivages sociaux: l'exemple des violences scolaires*. Les annales de la recherche urbaine, junio 1997.
- DEBARBIEUX, E., TICHIT, L.: *Le construit ethnique de la violence*, en CHARLOT, B. EMIN, J. C. (coordinadores): *Violences à l'école: l'état des recherches*, París, Armand Collin, 1997.
- DEFRANCE, B.: *La violence à l'école*, París, Syros, 1988.

- DEMAILLY, G.: *Le collège, crise, mythes et métiers*, Lille, PUL, 1991.
- DERQUET, J.-L.: *Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). Éléments pour une sociologie des établissements scolaires*, Revue Française de Pédagogie, n.° 83, 1988.
- DHOQUOIS, R.: *Civilité et incivilités*, Les cahiers de la sécurité intérieure, n.° 23, 1996.
- DOUET, B.: *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF, 1987.
- DUBET, F.: *La galère, jeunes en survie*, Paris, Fayard, 1987.
- *Les lycéens*, Paris, Le Seuil, 1987.
- DUBET, F., LAPEYRONNIE, D.: *Les quartiers de l'exil*, Paris, Le Seuil, 1992.
- DULONG, R.: *Imaginaires de l'insécurité*, Paris, Méridiens, 1983.
- DULONG, R.; PAPERMAN, P.: *La réputation des cités HLM, enquête sur le langage de l'insécurité*, Paris, L'Harmattan, 1992.
- DUMAY, J. M.: *L'école agressée*, Paris, Bel-fond, 1994.
- DURU-BELLAT, M., VAN ZANTEN, A.: *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1992.
- EINAUDI, J.-L.: *Les mineurs délinquants*, Paris, La documentation française, 1995.
- FAVRE, D., FORTIN, L.: *Etude des aspects sociocognitifs de la violence chez les adolescents et développement d'attitudes alternatives utilisant le langage*, Paris, DEP/IHESI, 1996. Ejemplar multicopiado.
- FOTINOS, G.: *La violence à l'école, état de la situation en 1994, Analyse et recommandations*, MEN/IGEN, 1995.
- GRÉMY, J. P.: *La délinquance permet-elle d'exprimer le sentiment d'insécurité?*, Les cahiers de la sécurité intérieure, n.° 23, 1996.
- GRISAY, A.: *Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième*, Educations et formations, n.° 21, 1993.
- HENRIOT-VAN ZANTEN, A.: *La sociologie de l'éducation en milieu urbain: discours politique, pratiques de terrain et production scientifique, 1960-1990*, Revue Française de Pédagogie, n.° 95, 1991.
- HORENSTEIN, M.: *Les enseignants victimes de violence*, Paris, DEP/IHESI, exemplaire policopié, 1996.
- JAZOULI, A.: *Les années banlieues*, Paris, Le Seuil, 1992.
- *Une saison en banlieue*, Paris, Plon, 1995.
- LAGRANGE, H.: *La civilité à l'épreuve, Crime et sentiment d'insécurité*, Paris, PUF, 1995.
- LEGER, A., TRIPIER: *Fuir ou construire l'école populaire*, Paris, Meridiens, 1986.
- LEÓN, J. M.: *Violence et déviance chez les jeunes: problèmes de l'école, problèmes de la cité*, Paris, MEN, ejemplar mecanografiado, 1983.
- LOUIS DIRN C.: *La société française en tendances*, Paris, PUF, 1990.
- LUPPI, J. P.: *La vie des lycéens dans les établissements professionnels*, Ministère de l'éducation nationale, SET.
- MIGRANTS-FORMATION (NÚMEROS ESPECIALES)
- *Violences, conflits et médiations*, n.° 92, 1993.
- *L'école dans la ville: ouverture ou clôture*, n.° 97, 1994.
- PAIN, J.: *Ecole: violence ou pédagogie*, Matrice, Vigneux, 1992.
- PAIN, J., BARRIER, E.: *Violences à l'école: étude comparative*, Paris, DEP/IHESI, ejemplar multicopiado, 1996.
- PATY, J.: *Douze collèges en France*, Paris, 1981.
- PAYET, J.: *Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une actionscolaire territorialisée*, Revue Française de Pédagogie, n.° 101, 1992.
- *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Méridiens, 1995.
- PERALVA, A.: *Des collégiens et de la violence*, en CHARLOT, B. y EMIN, J. C.: *Violences à l'école: l'état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.

- PEYREFITE, A. (DIR): *Réponses à la violence*, Documentation Française/Presses Pocket, 1977.
- RAMONIGNO, N. (DIR): *De la violence en général et des violences en particulier, étude de trois collèges à Marseille*, DEP/IHESI, ejemplar multicopiado.
- RANCUREL, M.: *La violence à l'école, constants, réflexions, propositions*, toma de notas del IGEN. Ejemplar mecanografiado, 1992.
- ROCHÉ, S.: *Le sentiment d'insécurité*, París, PUF, 1993.
- *Insecurité et libertés*, París, Le Seuil, 1994.
 - *La société incivile. Quest-ce que l'insécurité?* Le Seuil, 1996.
- RONDEAU, M.-C. y TRANCART, D.: *Les collèges sensibles, descripción, typologie*, Educations et Formations, n.º 40, 1995.
- SYR, J. H.: *L'image administrative des violences concernant les personnels*, en CHARLOT, B. y EMIN, J. C.: *Violences à l'école: l'état des savoirs*, Armand Colin, París, 1992.
- WACQUANT, L. J. D.: *Pour en finir avec le mythe des cités-ghettos*. Les cahiers de la recherche urbaine, n.º 54, 1992.
- WIEVIORKA, M.: *La démocratie à l'épreuve, Nationalisme, populisme, étnicité*, París, La découverte, 1993.



INTIMIDACIÓN Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS SUECAS UNA RESEÑA SOBRE INVESTIGACIÓN Y POLÍTICA PREVENTIVA

MARTINA CAMPART, PETER LINDSTRÖM (*)

INTRODUCCIÓN

Los medios de comunicación informan con frecuencia de sucesos de violencia e intimidación. Cerca de dos de cada tres artículos sobre violencia escolar, publicados en los periódicos suecos entre 1984 y 1994, describen casos en los que las víctimas sufrieron algún tipo de ofensa (Lindroth, 1994). La mayor parte de los artículos de prensa llegan a la conclusión de que la violencia en las escuelas aumenta y que es más grave que antes. Sin embargo, si se compara la descripción que realizan los medios de comunicación sobre violencia en la escuela con una investigación más sistemática, se encuentra, generalmente, que los actos de violencia en los que las víctimas sufren ofensas, constituyen menos de un 10 por 100 de todos los casos notificados por la propia víctima o fichados por la policía. Por esta razón, la utilización exclusiva de los medios de comunicación para obtener una visión de la violencia escolar, exageraría el problema extremadamente. Se ha señalado que los artículos de prensa sobre la violencia escolar pueden de hecho ser ciertos en los detalles, pero incorrectos en las generalizaciones, es decir, «emplean historias reales para transmi-

tir una impresión falsa» (Toby, 1993, p. 255). Además de la opinión sobre un aumento constante del índice de violencia y de que los casos graves son la norma, la impresión falsa dada por las noticias también puede conducir a que el lector (o el espectador) obtenga la sensación de que la violencia escolar sucede de forma aleatoria. En general, incluso si se ha investigado el fenómeno de la intimidación en Suecia durante el mismo período (ver p. ej. Olweus, 1994), la violencia escolar desafortunadamente ha sido cubierta mucho más a menudo por los medios de comunicación que por los investigadores.

Sin embargo, alguien que haya visitado una escuela de grado elemental o medio entre semana, sabe que existen diversas formas de contacto físico, incluido el reprobado. Incluso si muchos tipos de violencia tienen lugar durante el descanso y fuera de la vista de los profesores y otros miembros de la dirección, el lugar habitual de la violencia son los pasillos y las aulas. En un estudio de 800 alumnos de noveno grado en ocho escuelas de enseñanza media en Estocolmo, un 15 por 100 dijo que había sido intimidado en la escuela durante el año escolar 1989/90 (para una completa descripción de este caso y estudios relacionados ver Wikström, 1990; Dolmén

(*) Martina Campart, Lunds University, Malmö School of Education. Peter Lindström, Ph.D., Swedish National Police College.

y Lindström, 1991; Lindström, 1993). En relación a los lugares donde sucedió la última vez, dos terceras partes de los estudiantes indicaron el aula o el pasillo.

La violencia escolar no sólo sucede en los niveles elemental y medio. Durante los últimos años, algunos estudios muestran que las escuelas de secundaria, especialmente en áreas urbanas, también tienen problemas con la violencia escolar (Lindström, 1996). La violencia contra profesores, especialmente en el nivel de secundaria, es ampliamente debatida en Suecia en la actualidad. Hace dos décadas, cerca del 75 por 100 de todos los jóvenes de 18 años estaba en la escuela. Hoy en día, en Suecia y en muchos otros países occidentales casi todos los adolescentes están en la escuela secundaria. Toby (1995) ha sugerido que, dado que en la actualidad más adolescentes son estudiantes durante un período más largo que antes, algunos de estos estudiantes no están realmente interesados en la enseñanza. Las opciones para una persona menor de 20 años de hacer algo distinto que ir a la escuela son más bien reducidas en muchas de las sociedades modernas. El hecho de que la violencia se manifieste ahora en el nivel educativo de secundaria, puede ser una consecuencia de esta situación.

¿Quiénes son las víctimas y quiénes los autores de la violencia escolar?, ¿cuál es la diferencia entre escuelas, en relación al porcentaje de estudiantes que son discriminados y qué características del alumnado pueden explicar algunas de estas diferencias?, ¿las características de carácter individual y los aspectos del contexto escolar, explican el riesgo de ser discriminado? Éstas son algunas de las cuestiones tratadas en este artículo.

Cualquier intento por responder a la última cuestión debe enfocarse hacia distintos modos de reducir la violencia. Si

sólo las características individuales influyen sobre el riesgo de ser discriminado o de ser autor, entonces deberían desarrollarse programas que traten de trabajar con estos estudiantes exclusivamente. Los autores de la violencia deberían ser trasladados de escuela, o bien ofrecerles educación en clases especiales, mientras que las víctimas deberían recibir un gran apoyo. Por otro lado, han de utilizarse otros métodos si ambos aspectos, el riesgo de ser discriminado y la probabilidad de ser autor de la violencia, se ven influidos también por las características de carácter escolar.

Para investigar algunos de los aspectos de la violencia escolar en Suecia, se han analizado datos de alrededor de 2.000 alumnos de séptimo en 26 escuelas. Los datos provienen de una evaluación en curso de un programa de prevención de la violencia y la droga escolares llamado Proyecto de Resistencia al abuso de Drogas (Proyecto DARE)¹. Las escuelas están situadas en su mayoría en grandes ciudades a lo largo del país. Se presentará una breve discusión del efecto del proyecto DARE en la prevención de la violencia escolar.

LA SIGNIFICACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

El número exacto de estudiantes o profesores que son víctimas de la violencia cada día es, por supuesto, imposible de determinar. La cifra de la significación dependerá por ejemplo de cómo se hayan recogido los datos (p. ej. notificados por los propios alumnos, que es lo más habitual; información de los profesores; o notificaciones oficiales, por ejemplo ofensas fichadas por la policía). Si se utilizan cuestionarios o entrevistas, la significación puede variar en función de cómo se formulan las preguntas.

(1) Drug abuse Resistance Education.

Intimidación, por ejemplo, se define con frecuencia como «acciones negativas repetidas en el tiempo, incluyendo pegar, dar patadas, atemorizar, encerrar dentro de una habitación, insultar y hacer burla» (Farrington, 1993, p. 387). Olweus (1994) ha desarrollado esta definición y excluye, deliberadamente, peleas entre dos estudiantes de parecida fortaleza física, por ejemplo. Una definición común, utilizada en varias investigaciones es la siguiente: «ataque físico de alguien en la escuela por medio del hecho de pegar o dar patadas que hagan daño». El período de memorización, es decir, el tiempo marco que la pregunta intenta cubrir, puede variar también según diferentes estudios. Por último, uno de los grandes problemas para alcanzar una conclusión firme acerca del verdadero grado de significación se debe a la selección de la muestra. En demasiados estudios se han incluido pocas escuelas, por lo que no se puede extraer conclusión alguna sobre la significación en el conjunto de la población. En general, se conoce más sobre el grado de significación de la discriminación en los estudiantes, que sobre los profesores o los miembros de la dirección.»

Desde 1994, las investigaciones nacionales de estudiantes de Enseñanza Media, llevadas a cabo anualmente desde principios de los setenta, y específicamente diseñadas para medir el uso del alcohol, el tabaco y las drogas ilegales, incluyen cuestiones sobre violencia escolar (Consejo Sueco para la Información sobre alcohol y otras Drogas², ver Andersson y Hibell, 1995). Se les pregunta a los estudiantes de noveno grado (15-16 años) si han sido discriminados en la escuela durante el último semestre y si el incidente necesitó algún tipo de tratamiento. El cuestionario se distribuyó a mediados del semestre de primavera, considerando un período de recuerdo de cerca de tres meses. Entre el 4 y el 5 por 100 de

los chicos y cerca del 1 por 100 de las chicas responden que han sido víctimas de la violencia en la escuela y por esa causa han necesitado algún tipo de tratamiento. En relación a una violencia menos grave, entre el 12 y el 14 por 100 de los chicos y el 4-5 por 100 de las chicas han sido discriminados. Trasladando estas cifras al número real de estudiantes, significa que cerca de 6.500 chicos y 2.000 chicas han sido discriminados en la escuela en un período de tres meses. Alrededor de 2.000 chicos y 500 chicas han sido discriminados hasta el punto de que han necesitado algún tipo de tratamiento. A grosso modo, 5 chicos y algo más de una chica de cada escuela secundaria ha experimentado una media de un ataque físico en la misma escuela.

Otras investigaciones, algunas llevadas a cabo localmente, muestran que el grado de significación es algo más elevado entre los estudiantes más jóvenes. En los datos recogidos sobre violencia y droga en Suecia (Lindström, 1996), cerca de un 10 por 100 de las chicas y un 20 por 100 de los chicos en el séptimo grado dijeron que habían sido víctimas de violencia escolar durante el último semestre de 1995. El hecho de que la mayoría de las escuelas en esta muestra estén situadas en áreas urbanas y que el período de recuerdo sea de cinco meses, puede explicar la elevada cifra de significación.

¿Comparada con otros países, la cifra en Suecia es alta o baja?. Diferentes tipos de metodologías, definiciones y muestras, impiden una comparación sólida del grado de significación en distintos países, pero partiendo de descripciones cualitativas en Europa, está claro que la violencia escolar es un problema frecuente en muchos países. En febrero de 1997 la Presidencia Holandesa de la Unión Europea y la Comisión Europea, organizaron una conferencia internacional en Utrech, con el propósito de

(2) The Swedish Council for Information on alcohol and other Drugs.

definir la significación y encontrar medidas contra la violencia escolar dentro de la Unión (Campart y Lindström, en prensa). En un amplio resumen sobre la intimidación escolar, Farrington (1993) comparó investigaciones realizadas en diferentes ciudades europeas o en países completos. En general, el grado de discriminación parecía más elevado en Dublín y en Escocia que en Madrid, mientras que Sheffield y Noruega tenían un grado de significación más bajo que las otras tres ciudades. Aunque el resumen de Farrington de estos estudios da una idea de las similitudes y diferencias entre ciudades y naciones, se necesitan comparaciones más estructuradas.

En los Estados Unidos, donde se han llevado a cabo diversos estudios a gran escala sobre violencia escolar, las cifras de significación muestran gran variación en diferentes años. En 1989 la Investigación Nacional para los Delitos de Victimación recogió información complementaria sobre delitos en la escuela, incluyendo la violencia. Centrándonos en los estudiantes de la escuela de grado medio, se encuentra, por ejemplo, que un 3 por 100 de los estudiantes notifican que han sido víctimas de violencia escolar durante los últimos seis meses. En el Estudio de Seguridad en la Escuela, de gran escala, más de 30.000 estudiantes americanos respondieron a preguntas sobre violencia escolar. Cerca de un 7 por 100 de los estudiantes de grado medio y un 3 por 100 de secundaria respondieron que habían sido discriminados durante un mes (Gottfredson y Gomredson, 1985, p. 41). En estudios nacionales posteriores se ha encontrado que estudiantes de secundaria son discriminados en un porcentaje más alto que los estudiantes de niveles inferiores (Toby, 1995). En un plano más oscuro está el hecho de que entre 1985 y 1989 se notificaron *desde las escuelas* cerca de 50 homicidios en California (Furlong y Morrison, 1994). En Suecia, durante el

último año escolar se han notificado al menos cinco casos graves de violencia en la escuela en los que sólo la mera suerte hizo que las consecuencias no fueran fatales.

Una cuestión planteada a menudo – en los medios de comunicación y entre los ciudadanos interesados– es si la violencia escolar está aumentando o no. Si es difícil llegar a una estimación aproximada para un solo año escolar, es por supuesto incluso más difícil encontrar información que pueda decir algo sobre la tendencia a lo largo del tiempo. En un análisis de la discriminación de la violencia juvenil en escuelas, en las calles y en casa, Parker y al. (1991), encontraron que entre 1974 y 1982 la notificación de las víctimas de violencia en la escuela permanecía bastante estable en Estados Unidos, mientras que la discriminación en casa mostraba una tendencia en aumento. Olweus (1994), por otra parte, muestra que la intimidación ha aumentado probablemente en Escandinavia desde los años setenta. El hecho de que la violencia escolar aumente, disminuya o sea estable es por supuesto interesante en términos generales, pero para los estudiantes, profesores, padres y otros, es de poca ayuda conocer que quizás más gente fue víctima hace 10 ó 15 años. Lo que es probablemente más importante que el hecho de si la violencia escolar ha aumentado o no a lo largo del tiempo, es el hecho de que existen grandes variaciones entre escuelas. Es decir, en algunas escuelas los estudiantes tienen un riesgo más elevado de ser discriminados que en otras (Toby, 1995).

¿QUIÉNES SON LAS VÍCTIMAS Y LOS AUTORES DE LA VIOLENCIA ESCOLAR?

Es bien conocido de anteriores investigaciones y por la experiencia de cada día,

que tanto las víctimas como los autores de la violencia escolar son con mayor frecuencia chicos que chicas. En general, los estudiantes de escuelas urbanas son también víctimas más a menudo que los estudiantes de otras escuelas, pero tal y como se ha encontrado en diversos estudios, incluso dentro de las áreas urbanas, el grado de violencia escolar puede variar considerablemente (ver p. ej. Gottfredson y Gomredson, 1985; Lindström, 1996). Cuando se trata de describir a las víctimas y a los autores de la violencia escolar, se puede elegir características a diferentes niveles, p. ej. aspectos biológicos, psicológicos o más sociopsicológicos. De acuerdo con la investigación realizada por Olweus (1994), hay ciertos signos visibles, por ejemplo gafas, color de piel o de pelo, dificultades en el habla, que separan a las víctimas de los otros estudiantes. Sin embargo, Farrington (1993) señala que hay una tendencia a que las víctimas de la intimidación tengan ligeramente más signos de deficiencias físicas que otros estudiantes. Resumiendo, la investigación sobre intimidación y violencia en la escuela, recoge que las víctimas tienden a tener baja autoestima, ser impopulares entre sus compañeros y, consecuentemente, tener pocos amigos (Farrington, 1993). Furlong y al. (1995) concluyen en su estudio que los estudiantes que han sido discriminados repetidamente en la escuela, tienen unas redes sociales de apoyo con compañeros y profesores muy pobres. Por otra parte, sus relaciones con los padres parecen ser más estrechas que la media. También se ha encontrado que las víctimas de la violencia escolar y la intimidación tienden a «tener resultados escolares ligeramente bajos» (Farrington, 1993, p. 400). En relación a los autores de la violencia escolar, éstos se inclinan a una baja integración escolar; muchos compañeros con un contexto similar (tanto en

términos de familia, como en motivación por la escuela); y también, más a menudo que otros estudiantes, han cometido varios actos delictivos.

Utilizando los datos de Suecia sobre el uso de la droga y la violencia entre los alumnos de séptimo curso, se identificaron tres grupos de estudiantes envueltos en violencia: (i) aquellos estudiantes que habían sido víctimas de la violencia en la escuela pero no habían pegado a nadie; (ii) aquellos estudiantes que habían sido víctimas y autores de violencia; (iii) aquellos estudiantes que no habían sido víctimas pero que habían pegado a alguien en la escuela. Los estudiantes no envueltos en violencia se utilizaron como grupo de referencia. Entre las variables investigadas están: la estructura y la interacción familiar (p. ej. hacer cosas divertidas junto con los padres), la integración escolar, la autoestima y varias actividades desviadas.

Es importante señalar que de los estudiantes que han sido víctimas de violencia en la escuela, cerca de un 40 por 100 también ha pegado a alguien. Consecuentemente, de aquéllos que pegan a alguien en la escuela, más de una tercera parte también ha sido discriminado. Como deja suficientemente claro la Tabla I, los chicos están más representados como víctimas y como autores de la violencia escolar. Con respecto a las características de la situación familiar de los estudiantes (casa, estructura familiar y antecedentes inmigrantes) no se han encontrado grandes diferencias. Sin embargo, en términos de interacción familiar, un porcentaje sustancialmente más elevado de autores indica que éstos no tienen una relación muy positiva con sus padres. Contrariamente a alguna sugerencia realizada en investigaciones previas, las «verdaderas» víctimas de violencia no parecen tener una relación más estrecha con los padres que los estudiantes que no están implicados en violencia. Cuando se comparan las variables de integración en la

escuela, se encuentra que los autores de la violencia están claramente menos integrados que los otros grupos. En general, el grupo de *sólo víctimas*, comparado con los estudiantes no implicados en la violencia, difiere sólo ligeramente en que practica más a menudo el absentismo, no hace el trabajo escolar y se considera que tienen resultados deficientes en la escuela. Resulta bastante interesante encontrar que las víctimas de intimidación cuentan con menos integración escolar que los demás es-

tudiantes; tal como explican Farrington y Olweus, por ejemplo, puede ser debido al hecho de que sean esos estudiantes que son discriminados y pegan ellos mismos a alguien en la escuela, los que tienen un resultado deficiente. Es decir, cuando se separa el grupo de víctimas entre los que sólo son discriminados y aquéllos que también pegan a alguien, las «verdaderas» víctimas se asemejan más, en términos de integración escolar, a los estudiantes no discriminados por la violencia.

TABLA I
Diversas características en Cuatro Grupos diferentes de Estudiantes (En porcentajes)

Variables	Sólo víctima (n = 201)	Víctima y agresor (n = 118)	Sólo agresor (n = 210)	Otros (n = 1581)
Hombre	68	76	85	41
Vive en un piso	38	76	36	33
Padres separados	35	27	33	27
Padres inmigrantes	24	35	30	25
Interacción familiar escasa	29	25	36	25
Nunca hace las tareas de casa	8	41	16	5
Hace novillos	4	18	13	2
Bajo nivel de realización	5	10	10	3
Baja autoestima	35	14	19	17
Hurtos en tiendas	24	2	48	18
Compañeros cogidos por la policía	33	52	56	24
Fuma	20	50	35	18
Ha estado bebido	15	34	36	13
Usa drogas	2	36	7	1

Probablemente el resultado más fiable sobre víctimas de la violencia escolar se refiere a su baja autoestima. Más de una tercera parte del grupo de *sólo víctimas* se ha clasificado como de baja autoestima, mientras que esta cifra sólo llega a un 17 por 100 en el caso de los estudiantes no implicados en violencia. También los estudiantes que son discriminados y a menudo pegan a alguien en la escuela, manifiestan que no están satisfechos consigo mismos. Por otra parte, los «verdaderos» autores no son diferentes en términos de autoestima de los estudiantes que no están implicados en absoluto en la violencia. La cuestión de la autoestima y la discriminación de la violencia escolar es compleja de hecho. Si es su baja autoestima lo que les conduce a la discriminación o es la discriminación *per se* la que tiene un impacto sobre la propia percepción no se puede analizar con este grupo de datos. La investigación sobre la propia percepción (para un análisis ver Smith y Lindström, 1996) sin embargo, ha puesto de manifiesto la relación recíproca entre autoestima y diversas situaciones y sucesos. Tal como se ha encontrado en otros estudios, los auto-

res de la violencia se ven envueltos más a menudo en otras formas de desviación. Alrededor de la mitad de aquellos que pegan a alguien en la escuela también ha robado en las tiendas, mientras que esta práctica se reduce a una quinta y una cuarta parte de los otros dos grupos. Fumar, beber y el uso de drogas ilegales es también más frecuente entre los autores de violencia que entre los demás estudiantes. Un porcentaje ligeramente más elevado de las víctimas «verdaderas», comparado con los otros estudiantes no implicados en violencia, ha utilizado varias drogas.

Con el objeto de encontrar un subgrupo de factores de riesgo se han realizado tres modelos de regresión. En el primer modelo se incluyen todos los estudiantes que son discriminados, mientras que en el segundo modelo sólo se incluyen las víctimas «verdaderas» y el grupo de estudiantes que no se han implicado en violencia. La variable *golpear a alguien en la escuela*, se utiliza como variable dependiente en el tercer análisis. La Tabla II muestra el resultado de este análisis.

TABLA II
Factor de riesgo de violencia, victimización e implicación al nivel de estudiante

Variables Independientes	Víctimas de la Violencia Escolar (muestra completa)			Víctimas «Reales» (muestra reducida)			Estudiantes que pegan a alguien en la Escuela (muestra completa)		
	Est.	(SE)	p-value	Est.	(SE)	p-value	Est.	(SE)	p-value
Sexo	.257	(.033)	.000	.200	(.029)	.000	.258	(.025)	.000
Estructura familiar	.063	(.038)	.098	.064	(.033)	.052	.019	(.029)	.509
Interacción familiar	.016	(.009)	.074	.018	(.008)	.021	-.014	(.007)	.035
Equipamiento en casa	.008	(.038)	.830	-.029	(.033)	.386	.038	(.029)	.188
Padres inmigrantes	-.007	(.040)	.862	.002	(.035)	.952	.043	(.030)	.155
Implicación escolar	-.065	(.012)	.000	-.018	(.011)	.127	-.098	(.009)	.000
Autoestima	-.028	(.004)	.000	-.026	(.003)	.000	-.002	(.003)	.616
F	25.967; p = 000			16.297; p = 000			48.088; p = 000		
R ² R ² _{adj}	.08, .08			.06, .06			.13, .13		
N	2085			1764			2083		

Al comparar la muestra completa con la muestra reducida (p. ej. incluir sólo aquellos estudiantes que son discriminados pero no devuelven el golpe), se encuentran dos diferencias interesantes. En primer lugar, el argumento de que las víctimas de la violencia escolar tienen mejores relaciones con sus padres se confirma cuando se controla en el caso de varias características de contexto. En la muestra reducida, el efecto tiene un grado de significación estadística del 5 por 100. Más aún, hay una ligera tendencia a que, con mayor frecuencia, los estudiantes que son discriminados vivan sólo con uno de sus padres. La segunda diferencia entre la muestra completa y la reducida se refiere a la variable que mide la implicación escolar. Cuando se utilizan todos los casos de estudiantes víctimas de la violencia, se tiende a una menor implicación escolar, mientras que en la muestra reducida este efecto desaparece. En ambos modelos la autoestima tiene un claro efecto sobre la discriminación de la violencia. Volviendo sobre el tercer modelo de regresión y considerando a los estudiantes que pegan como variable dependiente, hay dos variables independientes, exceptuando el género³, que tienen claros efectos. Los estudiantes implicados en violencia muestran tendencia a una interacción familiar más débil y una implicación escolar más baja que los demás estudiantes controlados por las otras características de contexto.

¿Qué sucede con las características de las víctimas y autores de violencia escolar que se denuncian a la policía? Las fichas policiales no incluyen, por supuesto, información sobre, por ejemplo, la situación e interacción de la familia ni la autoestima

de las víctimas. Por otra parte, se incluye cierta información demográfica acerca de la víctima y el autor, y una descripción más explícita acerca de lo que ha sucedido. En un estudio de cerca de 100 escolares de primaria y secundaria en Estocolmo (Lindström, 1996) se encontró que sólo en un 4 por 100 de los casos la víctima era un miembro de la dirección. En nueve de cada diez casos denunciados a la policía, la víctima y el agresor eran chicos. En el 75 por 100 de todos los casos, el agresor y la víctima se conocían antes del incidente. Esto no significa automáticamente que en un 25 por 100 de todos los casos el agresor fuera un desconocido (de hecho, el número de intrusos se estimó que era menos de un 10 por 100). Algunas de las escuelas en este estudio eran de gran tamaño en el contexto sueco (p. ej. más de 1.000 estudiantes), y estaban implicados estudiantes de diferentes clases. La policía clasificó como serios cerca de un 10 por 100 de los casos, y la mayoría de todos los casos había sucedido dentro del edificio de la escuela. Cerca de dos de cada tres incidentes de violencia fueron denunciados a la policía por los padres o los estudiantes. Los estudiantes con un contexto inmigrante estaban representados como agresores y como víctimas. Quizás el resultado más interesante de este estudio sea que una pequeña proporción de todas las escuelas reúne la mayoría de los casos denunciados, y que las escuelas de un nivel socioeconómico más bajo y de un vecindario más inestable, son tres veces más proclives a tener una ficha policial de suceso de violencia que aquéllas de alto nivel socioeconómico y con vecindario estable. Tras observar los incidentes más graves, p. ej. aquéllos en los que se utiliza un cuchillo, ninguno ha sucedido en escuelas de alto nivel socioeconómico.

(3) En el original *sex*, interpreto que se refiere al género del estudiante: si se trata de un varón o de una mujer. N. de la T.

¿QUÉ FACTORES EXPLICAN LAS DIFERENCIAS DE DISCRIMINACIÓN ENTRE ESCUELAS?

Es bien sabido, entre los padres, así como en la investigación más sistemática, que algunas escuelas tienen muchos más problemas con la violencia que otras. En reseñas de la investigación sobre intimidación de Farrington (1993) (p. ej. Gomredson y Gottfredson, 1985; Lindström, 1997), se ha encontrado que con frecuencia hay grandes diferencias entre escuelas. En algunas escuelas la discriminación por violencia puede ser más o menos común en una proporción considerable de todos los estudiantes, mientras que en otras escuelas la discriminación por violencia es extraña e inusual. En los estudios en los que la muestra de escuelas se ha investigado a lo largo del tiempo, se ha encontrado que la escuela con un nivel alto o bajo en algún momento, es proclive a tener un nivel alto (o bajo) en algún otro momento.

Observando los datos suecos sobre el uso de droga y violencia entre alumnos de séptimo, se encuentran diferencias bastante notables entre las escuelas. En la escuela menos violenta, el 8 por 100 de los estudiantes ha sido discriminado, mientras que en la escuela más violenta el 30 por 100 de los estudiantes ha sido discriminado durante el pasado semestre. Como se ha indicado antes, la media en el nivel agregado de escuelas es de cerca del 15 por 100 (siendo la mediana un 14 por 100). Analizando el patrón de persistencia de la violencia para los datos suecos, se encuentra que en las escuelas donde el porcentaje de discriminación es alto en el pasado semestre, lo es también en el siguiente semestre de primavera. Para los chicos la correlación por escuela es .50 ($n=26$, $p=.01$) mientras que para las chicas es sólo .19 ($n=26$, $p=.349$).

En un amplio resumen del estudio sobre violencia Reiss y Roth (1993, p. 155) concluyen que «el porcentaje de violencia en las escuelas de secundaria es más alto en los distritos escolares caracterizados por un nivel de delincuencia mayor y más bandas de peleas callejeras -una muestra de que la escuela es el reflejo de la comunidad, y la evidencia de que es consistente con la incorporación de comportamientos violentos en la escuela, tanto por los estudiantes como por los intrusos». También se ha observado que el nivel de violencia es más elevado en las escuelas donde el clima académico es bajo, ya que por ejemplo, a una proporción más elevada de estudiantes les disgusta la escuela. Aunque pueda resultar difícil separar el efecto de la desorganización social del vecindario y el del clima académico, debido a que estas dos características tienden a estar fuertemente correlacionadas, para futuras investigaciones, será importante observar las escuelas «atípicas»⁴, es decir, escuelas ubicadas en áreas inestables con un clima académico elevado y un nivel de violencia bajo (Lindström, 1995).

Utilizando los datos de Suecia sobre droga y violencia, con el objeto de estimar el efecto de varias características agregadas al nivel de violencia escolar, se han utilizado los siguientes indicadores: (i) la proporción de estudiantes que vive en familias rotas (el rango es del 15 al 49 por 100, la media es un 29 por 100, la mediana = 28 por 100); (ii) la proporción de estudiantes con por lo menos un padre nacido en otro país distinto de Suecia (el rango del 8 a 100 por 100, media = 29 por 100, mediana = 22 por 100); (iii) interacción familiar (cuatro ítems con la media y la mediana de 3.3, el rango de 2.3 a 4.0); (iv) el ambiente académico (tres variables para medir la propia percepción de los resultados, el número de veces que los estudiantes faltan a clase y si

(4) En el original *outlier*. N. de la T.

hacen o no su tarea escolar en casa. El valor de la media en la escala es 1.78 [M=1.87], el rango va de 1.23 a 2.32; (v) valores desviados (cuatro variables que miden si los estudiantes piensan que es o no correcto utilizar drogas y cometer pequeños delitos. El valor de la media es 3.16, la mediana = 3.21 y el rango 2.59 a 3.51).

La Tabla III nos muestra el resultado del análisis de regresión de mínimos cuadrados. Debido a que una escuela ejerce una influencia atípica, la supresión de este caso arrojó resultados algo distintos.

En el análisis de regresión de la muestra completa se ha encontrado que el modelo en su conjunto no es significativo estadísticamente. Suprimiendo la influyente escuela atípica, el modelo llega a ser estadísticamente significativa a un nivel del 5 por 100. Tanto el ambiente académico, como la variable que mide una subcultura de la desviación, tienen efectos significativos en el modelo reducido de la muestra. Es en las escuelas en donde los estudiantes en general tienen una integración baja y

donde tienen menos valores negativos acerca de ciertas actividades desviadas, en las que la violencia escolar es más elevada.

Observando la variación en el porcentaje de estudiantes que han pegado a alguien en la escuela, se encuentra que sólo la interacción familiar tiene un efecto significativo estadísticamente. O sea, en las escuelas donde muchos de los estudiantes presentan relaciones débiles con sus padres, hay más alumnos de séptimo implicados como autores de violencia. Este resultado puede ser un poco sorprendente inicialmente, pero en realidad está en la línea de anteriores investigaciones suecas. En un análisis de ocho escuelas de secundaria en Estocolmo, la interacción familiar, tanto en un nivel individual como en el agregado, tenía efectos en la implicación de los estudiantes en la delincuencia (Lindström, 1993). Una interpretación es que las escuelas en donde es pobre la reserva global del capital social o de la familia y la comunidad, «fuentes [...] que son útiles para el desarrollo cognitivo y social de un niño o un joven» (Coleman, 1990, p. 300), es más probable la existencia de va-

TABLA III
Análisis agregado de los Determinantes de la Violencia Escolar (WLS)

Variables Independientes	Porcentaje de Estudiantes Víctimas de la Violencia Escolar (muestra completa)			Porcentaje de estudiantes Víctimas (muestra reducida)			Porcentaje de Estudiantes que pegan a alguien en la Escuela (muestra completa)		
	Est.	(SE)	p-value	Est.	(SE)	p-value	Est.	(SE)	p-value
Estructura familiar	.256	(.154)	.110	.104	(.151)	.499	.214	(.117)	.082
Padres inmigrantes	-.104	(.065)	.128	-.100	(.058)	.101	-.099	(.050)	.061
Interacción familiar	-.056	(.031)	.087	-.038	(.029)	.195	-.096	(.023)	.000
Clima escolar	-.065	(.049)	.200	-.097	(.046)	.047	.035	(.037)	.356
Valores desviados	.133	(.062)	.043	.192	(.060)	.004	.042	(.047)	.375
F	1.78, p = 16			2.72, p = .05			3.52, p = .01		
R ² R ² _{adj}	.31, .14			.42, .26			.47, .34		
N	26			25			26		

rias formas de comportamiento desviado. Debe señalarse que las intercorrelaciones entre las variables independientes son bastante altas. La correlación más fuerte se encuentra entre el ambiente académico y los valores desviados (-.60), y la segunda correlación más alta está entre la interacción familiar y los valores desviados (-.45). El ambiente académico y los valores desviados son, a su vez, predecibles por la interacción familiar y por la estructura. Llegados a este punto, se puede concluir que la violencia escolar al nivel agregado se ve afectada por las características escolares del tipo: cómo están motivados muchos estudiantes hacia la escolarización y la corriente de una cultura contraproducente en la escuela. Las dos características se ven afectadas por los antecedentes familiares de los estudiantes. Aunque la violencia escolar se produce en muchas escuelas, hay un patrón claro de mayor violencia en las escuelas con una población de estudiantes desaventajados, en términos de su situación en casa y de sus antecedentes académicos.

ANÁLISIS CONTEXTUAL DE LA DISCRIMINACIÓN DE LA VIOLENCIA ESCOLAR

Tal como se ha encontrado en análisis previos, ambas características a nivel individual, como el género y la autoestima, y las características del contexto escolar en relación a la composición del alumnado, por ejemplo el nivel de interacción familiar y la inclinación del estudiante hacia la desviación, están relacionadas con el riesgo de ser discriminado o de estar implicado en la violencia escolar. La investigación criminológica durante los diez últimos años ha prestado mayor atención a las explicaciones a varios niveles de los comportamientos delictivos, la cual utiliza información de dos o más niveles de análisis, con el objetivo de entender la variación en una unidad de nivel individual de análisis (para

una breve reseña ver Lindström, 1995). En esta sección se analizará, entre otras cosas, hasta qué punto un estudiante con, por ejemplo, baja autoestima, que acude a una escuela donde los estudiantes promedio están interesados en la escuela, tienen buenas relaciones con sus padres y tienen una actitud crítica hacia la desviación, es menos probable que sea discriminado, que su contrapartida en una escuela con muchos estudiantes desinteresados por la escuela, etc.

En un análisis contextual de comportamiento violento entre estudiantes de secundaria, Felson y al (1994), encontraron que una subcultura de violencia a nivel de escuela, por ejemplo, donde los estudiantes en general están de acuerdo en que las respuestas agresivas a los ataques personales y a las fechorías son apropiadas, tiene un efecto estadísticamente significativo sobre el comportamiento violento a nivel individual, controlado por varias características individuales y contextuales. Felson y al (1994) interpretan estos resultados como una muestra de que el control social a nivel escolar puede tener un impacto sobre el comportamiento desviado de los estudiantes. A nivel individual, los estudiantes que tenían valores positivos acerca de una subcultura de violencia y un bajo compromiso con la escuela, eran más dados a verse envueltos en violencia. A nivel contextual, el porcentaje de estudiantes minoritarios en la escuela también tenía un impacto significativo sobre el comportamiento violento. Aunque el estudio de Felson y al. no analiza la discriminación de la violencia escolar, resulta claro por otras investigaciones y los resultados presentados aquí, que los estudiantes implicados en violencia como autores son discriminados más a menudo que otros.

Utilizando las mismas características a nivel individual que en el análisis de regresión múltiple (ver Tabla I arriba) y las mismas variables contextuales que en el análisis previo (ver Tabla D), en un modelo de regresión jerárquica se encontraron los siguientes resultados.

TABLA IV
Análisis de Regresión Jerárquico del factor de riesgo al Nivel Estudiante y Escuela.
Características contextuales

Variables Independientes	Variable Dependiente: Víctimas de la Violencia Escolar			Variable Dependiente: Implicación en la Violencia Escolar		
	Est.	(SE)	p-value	Est.	(SE)	p-value
Nivel Estudiante:						
Sexo	.253	(.033)	.000	.246	(.026)	.000
Estructura familiar	.069	(.038)	.084	.016	(.029)	.584
Interacción familiar	.019	(.009)	.052	-.010	(.007)	.160
Equipamiento en casa	.028	(.043)	.526	.037	(.033)	.276
Padres inmigrantes	-.003	(.041)	.949	.049	(.032)	.137
Implicación escolar	-.063	(.012)	.000	-.109	(.009)	.000
Autoestima	-.027	(.004)	.000	-.001	(.003)	.840
Nivel Escuela:						
Estructura familiar	.371	(.322)	.263	.579	(.208)	.012
Padres inmigrantes	-.145	(.130)	.281	-.196	(.089)	.039
Interacción familiar	-.152	(.065)	.031	-.174	(.042)	.001
Clima escolar	-.091	(.102)	.200	.095	(.067)	.173
Valores desviados	.196	(.131)	.384	.086	(.084)	.320

Los resultados del análisis de regresión jerárquica muestran que el riesgo de ser víctima de violencia o de ser autor de violencia escolar está relacionado, de hecho, con ciertas características a nivel individual. Género, autoestima e implicación escolar están todas relacionadas significativamente con la discriminación (tal como se ha mostrado antes, la autoestima no está asociada con la pelea). También muestran que los estudiantes víctimas de violencia tienen ligeramente mejores relaciones con sus padres que otros estudiantes. Por otra parte, a nivel agregado en las escuelas donde los estudiantes en general tienen una interacción familiar pobre, el porcentaje de discriminación es mayor. La estructura familiar y los antecedentes inmigrantes de los padres

también tienen efectos sobre la implicación en violencia. En las escuelas en donde una proporción más elevada de estudiantes no viven con ambos padres y donde los padres son suecos nativos, hay más autores de violencia. Ni el ambiente académico ni los valores desviados a nivel de la escuela tienen efectos estadísticamente significativos sobre la discriminación o la implicación cuando se incluye el total de las 26 escuelas. Sin embargo, suprimiendo la escuela con una marcada tendencia atípica, tanto la interacción familiar como la percepción positiva de los estudiantes en torno a la desviación, tienen efectos estadísticamente significativos.

¿Qué sucede con el hecho de tener baja autoestima y estar en una escuela

donde el capital social medio es pobre, se aumenta el riesgo a ser discriminado? En otras palabras, ¿hay efectos interactivos en la discriminación de la violencia escolar que podrían indicar un grupo de riesgo en un ambiente igualmente de riesgo? En consecuencia, ¿qué sucede cuando se tiene una implicación escolar pobre en una escuela con una media de interacción de los padres elevada, se reduce (o incrementa) la inclinación del estudiante individual a la violencia? De aquellos con baja autoestima en escuelas con baja participación familiar, el 22 por 100 manifiesta que ha sido discriminado, mientras que en el resto de escuelas el 26 por 100 de aquellos con baja autoestima ha sido discriminado. Entre los estudiantes que no han sido clasificados entre los que tienen baja autoestima, el 11 por 100 indica que han sido discriminados en escuelas con una interacción familiar media o alta, mientras que para una baja interacción familiar en la misma escuela, el 18 por 100 informa de la misma situación. En el fondo, este análisis muestra que en las escuelas donde los estudiantes notifican que no tienen una fuerte relación con sus padres —escuelas que más a menudo tienen estudiantes con padres que no viven juntos y escuelas donde el ambiente académico es pobre—, los estudiantes más excluidos socialmente no parecen ser discriminados con mayor frecuencia. Es bastante interesante que los estudiantes con una implicación escolar débil, en escuelas con una interacción familiar baja o alta, respectivamente, muestren sólo pequeñas diferencias en relación con la violencia. En las escuelas con una interacción familiar alta, el 27 por 100 de aquellos con una participación escolar pobre ha peleado; para las escuelas con baja interacción familiar el porcentaje correspondiente es del 34 por 100.

Hay una creencia común en que con más información y entrenamiento sobre las consecuencias físicas y sociales de la violencia y otras formas de comportamientos

desviados, los estudiantes decidirán racionalmente no pegarse o utilizar drogas. Desafortunadamente, hay poca evidencia en la investigación de que tal clase de programas generales y amplios sean efectivos (en relación al uso de la droga ver Lindström, 1996). Al comparar estudiantes que han participado en el Programa de Educación de Resistencia al Abuso de Drogas (la mitad de las escuelas), no se han encontrado efectos sobre la implicación o la discriminación de la violencia con los estudiantes controlados. Por ejemplo, el 20 por 100 de todos los estudiantes dijeron en el post-test, llevado a cabo inmediatamente después de finalizar el programa DARE, que habían sido discriminados por violencia en la escuela, con independencia de si habían estado en el programa o no. Hay una pequeña diferencia, aunque no significativa estadísticamente, en relación con la proporción de estudiantes que señalan que han pegado a alguien en la escuela. Entre los estudiantes DARE el 14 por 100 notificó en el post-test que habían pegado a alguien. La cifra correspondiente a estudiantes en las escuelas bajo control es del 16 por 100. Queda por verse si pueden encontrarse diferencias mayores un año después que los estudiantes hayan finalizado el programa.

VÍAS DE INVESTIGACIÓN Y EJECUCIÓN DE LAS POLÍTICAS PREVENTIVAS

En el debate público sobre la violencia escolar se suelen tomar tres posiciones generales: (i) que la violencia sucede en todas las escuelas y por lo tanto los programas de prevención deben ser puestos en práctica en cada escuela (aunque se reconoce generalmente que algunas escuelas son más peligrosas que otras); (ii) que las víctimas, pero más específicamente los autores, pueden ser fácilmente separa-

dos de los demás estudiantes, y ello implica que la prevención debe comenzar muy pronto, y (iii) que los programas cuyos objetivos son las actitudes que se ven afectadas y el creciente conocimiento de los estudiantes acerca del impacto negativo de la violencia, detendrán y prevendrán la futura violencia escolar.

Resumiendo los resultados de la investigación Droga y Violencia entre los alumnos de séptimo nivel en Suecia, puede concluirse que en todas las escuelas algunos estudiantes han sido discriminados. En algunas escuelas, menos de un 10 por 100 de los estudiantes ha sido discriminado, mientras en el otro extremo de la distribución, más de un 20 por 100 ha sido discriminado. La escuela con un porcentaje alto o bajo en la primera recopilación de datos tiende a permanecer alta (o baja) incluso en la segunda recopilación. Este hallazgo, ciertamente no único en Suecia, es importante cuando se trata de prevenir en general la violencia y la intimidación escolar de cada día, pero es de gran importancia cuando se discute más específicamente cómo prevenir los casos más graves de violencia escolar. Tal como Toby y otros autores han señalado, lo último es, a menudo, consecuencia de lo primero.

Los estudiantes se pelean de vez en cuando pero estas situaciones pueden controlarse generalmente por los profesores y los estudiantes implicados. Sin embargo, en una proporción más reducida de escuelas la violencia es más o menos un problema recurrente que afecta no sólo al ambiente de la escuela, por ejemplo muchos estudiantes y algunos profesores que temen ser víctimas de la violencia, sino también al clima académico (las clases se interrumpen y la motivación de los estudiantes por la escuela es baja). La violencia puede observarse en algunas escuelas como un problema adicional junto con la delincuencia, la baja motivación por la educación y un estilo de vida desviado, entre algunos estudiantes. El grupo de problemas múlti-

ples puede a su vez ser explicado, por lo menos en parte, por las características sociales de la zona o el área del vecindario. En su investigación sobre el pobre urbano en los Estados Unidos, Wilson (1996, p. xv) ha señalado que «los chicos del gueto dentro de la ciudad tienen que contentarse con escuelas públicas paralizadas por currículo sin imaginación, clases sobreesaturadas, estructura y facilidades inadecuadas, y sólo una pequeña proporción de profesores que tienen confianza en sus estudiantes y esperan que éstos aprendan». Aunque no debe negarse que la mayoría de las escuelas en los vecindarios socialmente inestables no tienen un gran problema con la violencia, aquéllas con problemas graves están generalmente en esos vecindarios. También son las mismas escuelas que tienen problemas de vandalismo, robo, hurto, incendio, etc. (Lindström, 1997).

Las siguientes recomendaciones, realizadas en Suecia hace 25 años, pueden utilizarse en escuelas con un alto porcentaje de violencia persistente, o escuelas que tienen varios factores de riesgo asociados con la violencia: formar un grupo multi-orgánico de gestión del riesgo, que consista en personal de la escuela, estudiantes, padres y representantes de la comunidad local, por ejemplo policía y autoridades sociales. Siguiendo el consejo de Spelman (1995, p. 131), «para la gente que vive o trabaja en lugares de alto riesgo, así como para los oficiales de policía y otros funcionarios que asisten en estas zonas, tiene sentido emplear el tiempo que se requiera para identificar, analizar y resolver los problemas recurrentes, ya que esos problemas son difíciles de erradicar por sí mismos en un futuro previsible». En las escuelas actuales con un porcentaje de violencia alto, no parece existir una cooperación mejor con otras autoridades en la comunidad (Lindström, 1996). De hecho, muchas escuelas de vecindario socialmente inestable y con pocos problemas, absorben una gran parte de los recursos que podrían ser

utilizados en otros sitios donde la necesidad es mayor.

Es importante, por supuesto, aprender más acerca de porqué algunas escuelas en vecindarios socialmente inestables tienen bajo nivel de violencia. Tobi (1993) y Noguera (1995) han señalado que la ambición del equipo docente y de los estudiantes genera esa diferencia. Es decir, que en escuelas con un porcentaje de violencia bajo hay más profesores dedicados a la educación con una mayor exigencia sobre los estudiantes y sus padres. Los estudiantes, con frecuencia, han elegido la escuela en función de sus resultados y reputación. Este aspecto evidente puede ser tanto prometedor como una carga. Si las escuelas tienen problemas es responsabilidad de los profesores y los directores cambiar. Por otra parte, también debe reconocerse que si una proporción sustancial de estudiantes tiene una baja motivación hacia la educación, una situación familiar pobre y muchos compañeros con antecedentes similares, el modo en que la escuela trabaja puede ser sólo marginal. En un estudio de más de 5.000 estudiantes en Estocolmo se encontró, por ejemplo, que en las escuelas donde cerca de una cuarta parte de los estudiantes tenía bajo rendimiento escolar, el número de delitos notificados era bastante bajo. No había diferencia en términos de estudiantes delincuentes aunque el número de estudiantes con poco éxito fuera del 5 o del 25 por 100. Sin embargo, en las escuelas donde más de una cuarta parte tenía bajas calificaciones, el número de estudiantes delincuentes aumentaba sustancialmente. Más específicamente, en las escuelas donde una tercera parte o más de los estudiantes tenían poco éxito, el 13 por 100 había sido denunciado por un delito. La cifra correspondiente en otras escuelas era de un 6 por 100.

En ese estudio se encontró también que los estudiantes con bajo resultado escolar, asistiendo a escuelas con una media o un porcentaje elevado de estudiantes in-

teresados en la escuela, tenían un riesgo más reducido de delincuencia que sus homólogos en escuelas donde muchos de los estudiantes tenían una implicación escolar baja. Este efecto contextual indica claramente lo que Rutter et al. (1979) han sugerido; concretamente que la composición del alumnado puede tener un impacto tanto en los comportamientos académicos, como en los sociales. Por supuesto existen escuelas efectivas, pero está claro que el alumnado, en términos de ambiente social, es muy importante.

Cuando la violencia escolar ocupa un lugar en el programa, tal como ha sucedido en Suecia durante la última década, las escuelas con menos problemas tienden a estar preparadas para reaccionar. Todavía es incierto hasta qué punto los cambios en el sistema educativo durante los años noventa han cambiado también la percepción de la violencia en algunas escuelas. Más estudiantes, especialmente de secundaria, eligen una escuela que no esté muy cerca de donde ellos viven. Algunas escuelas, en su mayoría en comunidades socialmente inestables, son abandonadas por los estudiantes, muchos con antecedentes emigrantes, que saben que para tener éxito en Suecia, necesitan asistir a una escuela donde el orden y los modelos académicos sean elevados. Esto significa que algunas escuelas en la actualidad pueden estar en peor situación que hace cinco o diez años.

Hay algunas características a nivel individual y, como se ha discutido antes, a nivel agregado, que tienden a incrementar el nivel de violencia. Los estudiantes que se muestran inconformes con ellos mismos, i.e. tienen baja autoestima, son discriminados con mayor frecuencia que otros estudiantes. Es desconocido hasta qué punto el sistema escolar ayuda considerablemente a estos estudiantes, pero probablemente se puede mejorar. Hay algunas sugerencias para que el profesor sea capaz de que los estudiantes tímidos y aislados se integren más con el resto de la clase.

Además de una buena estrategia pedagógica, se puede necesitar el trabajo en grupo con otros profesores y con la dirección del colegio. En relación a los autores, ellos a menudo parecen carecer de fuertes lazos en sus casas y no están muy interesados en la escuela. Toby (1993, 1995) ha discutido hace algún tiempo que elevar los modelos de comportamiento y, también, bajar la edad de escolarización obligatoria, puede funcionar para convertir la escuela en un lugar mejor para estudiar en ella. Separar a los estudiantes violentos puede ser necesario pero ¿qué ocurriría si el 10-20 por 100 de los estudiantes es violento? El resultado probable sería bajar los modelos de comportamiento o más bien reaccionar sólo en los casos más serios. En conclusión, algunas escuelas necesitan mucha más ayuda de la comunidad para educar a sus estudiantes. Sin embargo, todas las escuelas serían probablemente mucho más seguras si más adultos formasen parte natural de la vida escolar diaria.

LA POLÍTICA PARA CREAR ESCUELAS SEGURAS. ANTECEDENTES

La política para crear entornos escolares seguros tiene una larga tradición en Suecia. De hecho, el tema de la vida de los niños en una sociedad peligrosa llegó a ser una preocupación en este país antes, probablemente que en ningún otro país europeo. Ya en los años cincuenta, el Consejo para el Entorno del Niño (Barnmiljöradet) y otras instituciones, empezaron a trabajar para la reducción de los accidentes y heridas producidos en casa, en la escuela y en la calle. Su política básicamente incluía:

- Mejora del entorno físico del niño (parques, escuelas, etc.);
- Establecimiento de rutinas para la gestión de accidentes graves y para la reducción de accidentes;

- Aumento de la alerta ante los accidentes entre los niños, padres, personal de cuidado del niño, escuela y políticos. Por lo tanto, la política actual para crear escuelas seguras con relación al comportamiento antisocial ha de ser entendida dentro del marco de esta preocupación arraigada (legislación y política), para reducir la exposición del niño al riesgo y la incidencia de accidentes.

Las reuniones (Skololycksfall & Skolans) de un simposium de autoridades sanitarias y educativas que tuvo lugar en Estocolmo en 1993 (Menkel, 1994), son una fuente interesante de información sobre los vínculos entre la seguridad ambiental y la prevención de la violencia en la escuela sueca. El núcleo del informe puede resumirse como sigue:

La investigación epidemiológica muestra que Suecia tiene el porcentaje más bajo en Europa en relación a accidentes graves entre niños pequeños, probablemente el más bajo en el mundo, pero la incidencia de los accidentes en los emplazamientos escolares tiene tendencia similar a la de otros países. Esto significa que los estudiantes, más que otros grupos sociales, están expuestos al riesgo de accidentes. Cada año 35.000 estudiantes sufren heridas en la escuela y necesitan ayuda médica. Las deficiencias en el entorno escolar parecen ser responsables de uno de cada tres accidentes. Los entornos desgastados son propicios a la violencia. Diversos estudios muestran que la intimidación y el acoso físico están relacionados con un porcentaje importante de accidentes. En tres de cada cuatro accidentes hay un segundo alumno implicado. Los chicos, especialmente, se lastiman en los contactos físicos con compañeros. La investigación muestra también que los alumnos lastimados tienen peores relaciones con los compañeros. Por todo ello, la política para prevenir la violencia y la intimidación, y la política para promover un entorno seguro, han de estar relacionadas entre sí, aunque el tratamiento de los dos problemas puede requerir diferentes programas y estrategias.

LA POLÍTICA: PRINCIPIOS Y LEGISLACIÓN

LEYES Y DECLARACIONES QUE DIRIGEN LAS POLÍTICAS PARA CREAR ESCUELAS SEGURAS

- El crecimiento y la educación de los niños debe inspirarse e informarse de los valores fundamentales de la democracia, el entendimiento y la solidaridad humanos.

Ley de Educación, Capítulo 1.2:

«La actividad escolar debe ser dirigida a motivar el respeto por los valores intrínsecos de cada persona, así como del entorno que compartimos. Todos los miembros activos de una comunidad escolar se esforzarán en prevenir cualquier intento de los alumnos de someter a otros a un trato degradante».

Currículum de 1994 para Escuelas Obligatorias (Lpo 94) y el Currículum para el Sistema Escolar no-obligatorio.

Par. 1.1:

«La escuela motivará el entendimiento hacia otras personas y la habilidad de empatizar. También resistirá activamente cualquier tendencia hacia la intimidación o la persecución. La xenofobia y la intolerancia deben ser activamente confrontadas con el conocimiento, la discusión abierta y las medidas efectivas».

Par. 2.2:

«La escuela luchará por asegurar que los alumnos respetan los valores intrínsecos de otras personas, rechazan la opresión y el trato abusivo a otros y les asisten y ayudan.... Todos aquellos que trabajan en la escuela resistirán activamente la persecución y la opresión de los individuos o grupos».

- Los niños tienen derecho a vivir en una sociedad que no sea peligrosa para ellos. Con el objeto de desarrollar su potencial, los estudiantes necesitan ser capaces

de trabajar en un entorno seguro donde no exista la violencia o la intimidación.

La Legislación Laboral (Arbetsmiljölagen, AML, 1990) establece que los niños y adolescentes en edad escolar tienen que ser considerados a todos los efectos como trabajadores. Por esta razón las normas de protección y condiciones de seguridad en el entorno laboral incluidas en la legislación, conciernen a todos los efectos a los emplazamientos escolares.

La Ordenanza del Tribunal Nacional para la Seguridad y Salud Ocupacional, en relación a Las Medidas contra la Agresión en el Trabajo (AFS, 1993), recoge la siguiente:

Par. 1:

«Estas medidas son de aplicación para todas las actividades en las cuales los empleados puedan estar sometidos a algún tipo de agresión. Se entiende por agresión las acciones recurrentes reprobables o claramente negativas, las cuales están dirigidas contra empleados individuales en una forma ofensiva y pueden tener como consecuencia que se sitúe a esos empleados fuera de la comunidad de trabajo».

Par. 2:

«El empleado deberá planificar y organizar el trabajo de modo que se prevenga la agresión tanto como sea posible».

- La responsabilidad para el tratamiento y la prevención de la violencia y la intimidación en la escuela descansa en primer lugar sobre la comunidad y dirección de la escuela.

Por decisión del Parlamento (Otoño 1989), se establece que los municipios y las escuelas tengan una responsabilidad indivisible y completa como empleados para todo el personal de la escuela, lo que incluye a los estudiantes desde su 1.º Grado (AML, 1990).

Currículum de 1994 para Escuelas Obligatorias (Lpo94) y Currículum de 1994 para el Sistema Escolar no Obligatorio (Lpf94),

Par. 2.8:

«Como dirigente pedagógico y como jefe del equipo directivo, el director tiene toda la responsabilidad de asegurarse que la actividad de la escuela en su conjunto está enfocada ateniéndose a los objetivos nacionales. El director es responsable no sólo de asegurar el diseño de un plan de trabajo local, sino también del seguimiento y la evaluación de los resultados escolares en relación con los objetivos nacionales y con los específicos del plan escolar, así como el plan local...

El director tiene especial responsabilidad en:

- La organización de las prestaciones sociales del profesorado y de los alumnos, de modo que los alumnos reciban la atención y ayuda especial que necesiten;
- El programa escolar para contraatacar cualquier forma de persecución e intimidación entre alumnos y profesorado».

En la base de estos principios y regulaciones, la política nacional sueca puede ser descrita como fundamentada en:

- Definiciones no ambiguas de la naturaleza del problema y de las estrategias a seguir para resolverlo;
- Alto nivel de acuerdo entre los diferentes equipos implicados con respecto a los objetivos básicos, una legislación fuerte, declaraciones explícitas que expresan la implicación de la sociedad en un frente común, de modo que no da lugar a la interpretación personal. El gobierno sueco da prioridad sobre las escuelas a la creación de entornos de aprendizaje seguros y de apoyo para los estudiantes;
- La descentralización de las responsabilidades en las comunidades y las escuelas, el énfasis en las posiciones de trabajo en red y sobre la mejora de la cooperación entre las autoridades educativas y la organización juvenil y social, y el refuerzo de la ley.

LA POLÍTICA. ESTRUCTURA Y NEXO DE COMPETENCIAS

La política para crear escuelas seguras y libres de violencia se lleva a cabo a través de tres niveles de organización:

- La Política Nacional: La Red Central contra la Intimidación (Centralt nätverk mot mobbning)
- La Política Comunitaria: El Plan de Acción contra la Intimidación (Hantlingsplan mot mobbning)
- La Política Escolar: Desarrollo e implementación.

LA RED CENTRAL CONTRA LA INTIMIDACIÓN

Sobre las bases de un programa elaborado por el Gobierno, un número de autoridades estatales y agencias nacionales dotadas de vínculos institucionales y áreas específicas de competencia, establece los principios, las líneas a seguir y la regulación de cobertura para el desarrollo de las políticas anti-violencia y anti-intimidación. Asimismo, define las obligaciones que deben ser implantadas en los municipios y las escuelas para la ejecución de dichas políticas. La red está constituida por unas 30 organizaciones, entre las que cabe mencionar:

Barnombudsnamnen (BO) (Autoridad para los Derechos de los Niños). Fundada en 1993, esta autoridad asume la tarea de asegurar el cumplimiento de los derechos e intereses de los niños, tal como se subraya en la Convención sobre los Derechos de los Niños de las Naciones Unidas de 1990. En particular BO es la responsable de mejorar –tanto a nivel central como local– la preocupación de la sociedad por el tema de la violencia juvenil en la escuela y en los tiempos de ocio. Desde febrero de 1995 BO ha sido designado por el Gobier-

no para coordinar y conectar en una cooperación participativa el trabajo de otras instituciones de la red.

Arbetsarskyddsstyrelsen (Tribunal Nacional para la Seguridad y Salud Ocupacional). Esta autoridad es responsable de asegurar que las reglas y regulaciones que conciernen a la vida del trabajo y las necesidades de protección, se respetan y se cumplen en la vida escolar. Sus Inspectores de Trabajo locales llevan a cabo una serie de exámenes y evaluaciones rutinarios sobre las condiciones físicas y psico-sociales del entorno escolar. Se espera de esta autoridad que gestione las reclamaciones realizadas directamente por los padres, estudiantes y personal de la escuela en lo relativo a temas de seguridad ocupacional en la escuela.

Folkhälsoinstitutet (La Agencia Nacional de Salud). Esta autoridad tiene la tarea de identificar y seguir los factores de riesgo para la salud que afectan al conjunto de la población, con interés particular por los temas relacionados con la juventud. El compromiso de la *Folkhälsoinstitutet* en el tema, está basado en la evidencia que muestran los estudios epidemiológicos de que la violencia y la intimidación son factores de riesgo importantes para los problemas físicos y mentales de los estudiantes, y que los estudiantes que llevan estilos de vida insanos se ven envueltos en actos agresivos con mayor frecuencia (*Folkhälsoinstitutet*, 1995^a b).

Riksförbundet Hem och Skola (Asociación Nacional de la Escuela y la Casa). Es una organización de ámbito nacional con presencia en diversas ciudades suecas. Su objetivo es promover la participación de los padres y estudiantes en la actividad escolar en el nivel de desarrollo y toma de decisiones, por medio del refuerzo del papel de las conferencias de padres/estudiantes y de los representantes de estudiantes *klassrad*. En los últimos años la Asociación ha estado trabajando intensamente para fomentar la implicación de la

comunidad escolar (organizaciones de padres y alumnos, conferencias de clase y representantes) en la ayuda a los planes de acción anti-intimidación.

Rikspolisstyrelsen (El Comité Nacional de Policía). En Suecia la Policía juega un papel importante en el desarrollo y mantenimiento del entorno escolar seguro. A nivel de la comunidad, la Policía de distrito se ve a menudo envuelta en la prevención de droga y en los programas de prevención de intimidación en las escuelas, tanto en un papel de supervisión, como en el papel de desarrollo de actividades de enseñanza y consejo en la clase.

Skolverket (La Agencia Nacional de Educación). Constituida en 1991, cuando el control del gobierno sobre las escuelas se sustituyó y descentralizó por las autoridades locales. La *Skolverket*, se supone que posee todo tipo de conocimiento sobre el sistema educativo. Su tarea consiste en asegurar que las instrucciones y líneas generales del Currículo Nacional se aplican en la escuela. Dado que el desarrollo de un plan contra la intimidación, es un requisito obligatorio del Nuevo Currículo Nacional, la *Skolverket*, tiene una función de control, que ejerce a través de muestreos y el examen de casos individuales, cuando hay un infome directo por parte de las escuelas, padres o estudiantes. En 1993 la *Skolverket*, tenía asignado un millón de coronas para mantener el desarrollo, la ejecución y la evaluación de los nuevos modelos de prevención en diecinueve proyectos escolares a lo largo del país (*Skolverket*, 1995).

LA POLÍTICA DE LA COMUNIDAD. EL PLAN DE ACCIÓN CONTRA LA INTIMIDACIÓN

Los municipios tienen conferidos desde los últimos años, plena e indivisible responsabilidad sobre las actividades escolares. El

Departamento de Educación *Skolstyrelsen* por lo tanto, es el responsable de asegurar que los programas anti-violencia y anti-intimidación se ejecutan en las escuelas, en conformidad con los principios, líneas generales y cobertura legal expresada al nivel central.

La primera tarea de los municipios es reforzar en las escuelas el desarrollo de un «plan de acción» para resolver y prevenir la violencia y la intimidación. En otras palabras, se requiere a cada escuela que tenga una política establecida por escrito que dirija su trabajo.

La comunidad también es requerida para facilitar apoyo efectivo en la ejecución del programa en las escuelas individuales, pero no está muy claro cómo se logra este objetivo. De acuerdo con el Estudio Nacional sobre Comunidades y Escuelas contra la Intimidación, llevado a cabo por *Barnombudsnamnen* (Autoridad para los Derechos del Niño) en 1996^{III}, los municipios han interpretado su papel de diferentes modos. La mayoría de las autoridades municipales parecen todavía mirar el problema de la intimidación esencialmente como «un problema escolar». La asignación de recursos financieros para proyectos escolares y la facilitación de oportunidades de aprendizaje (lecturas sobre el tema, desarrollo de esquemas de habilidades, etc., son estrategias frecuentes. En pocos casos la comunidad facilita apoyo directo, mediante la asignación de algunos de sus funcionarios (asistentes sociales y sanitarios) para la red de cooperación con el equipo de la escuela (grupos anti-intimidación), o facilitando recursos de personal extra.

En conclusión, los municipios parecen tener diferentes estrategias para motivar la ejecución de la política nacional. Si tenemos que dar una definición comprensiva de su trabajo, podríamos sugerir que:

El Departamento de Educación Municipal (*Skolstyrelsen*) dirige el desarrollo de las escuelas locales, en la medida

en que recomienda los elementos que deben ayudar a las prácticas de la seguridad escolar. Este proceso puede tener lugar: a través de la gestión central de los contenidos y objetivos, y la flexibilidad en la propuesta para la utilización de metodologías, con el objeto de adaptarse a las diferentes realidades escolares; o a través de un proceso de consulta con las organizaciones sociales y las escuelas, aparentemente con una mayor preocupación por la autonomía de la escuela.

Las comunidades de Gothenburg y Malmö, que son activas en la ejecución de la política de creación de escuelas seguras, pueden ser tomadas como ejemplos de estas dos posturas diferentes:

El «Plan de Acción contra la Violencia» en la Comunidad de Gothenburg (Handlingsprogram mot vald)^{IV}

La política de Gothenburg para poner en su lugar el «Plan de Acción contra la Violencia» destaca por connotar una prioridad muy acusada de compromiso, una provisión de fuertes líneas generales de dirección a las escuelas individuales, una gestión central de los elementos clave del plan (algunas características deben ser iguales para todas las escuelas), y la filosofía de «vaga ingripa» («animarse a la acción»), es decir: la escuela actuará con todos los medios e instrumentos disponibles para resolver y prevenir el problema de la violencia entre estudiantes, y para ello se buscará cualquier legislación posible que apoye su legitimidad. La documentación oficial subraya los elementos que se recomienda sean incorporados en los planes locales:

- Establecer un marco de trabajo claro para el desarrollo de un código de conducta de estudiantes. No se les permite:

- Exponer a los compañeros a formas verbales, emocionales, físicas, raciales o sexuales de intimidación;

— Exponer a los profesores a formas verbales, emocionales, físicas, raciales o sexuales de intimidación;

— Aparecer en clase en posesión de cuchillos u otro tipo de armas;

— Hacer uso de alcohol y otras drogas en los establecimientos de la escuela;

— Llegar a la escuela bajo el efecto del alcohol u otras drogas;

— Vestir uniformes políticos, más explícitamente llevar símbolos nazis (Ley 1947, p. 164).

— Establecer las medidas disciplinarias apropiadas consistentes con la legislación general. Cualquier violación del código de conducta es motivo para un proceso disciplinario que, conforme a la gravedad de la violación, puede ir desde una charla con el estudiante y la familia, hasta la suspensión de los estudios temporalmente o la expulsión *ad interim*. Se aconseja insistentemente a la escuela para que siempre aplique el referente del cumplimiento legal. El responsable de ello deberá ser el director y no cualquier profesor.

- Crear rutinas para la gestión de situaciones de crisis.

- Desarrollar una mayor colaboración con la policía local.

- Asegurarse de que el personal desarrolla las habilidades, conocimientos y actitudes necesarias para contrarrestar y prevenir la violencia en la escuela. El Departamento de Educación organiza y proporciona para todo el personal escolar de Gothenburg, programas extensivos de entrenamiento cualificado para profesores.

El «Programa de Acción Contra la Violencia y la Intimidación entre niños y adolescentes» en Malmö (Handlingsplan emot vald och nmobbing bland bam and ungdomar)^V

La estrategia utilizada por el Departamento de Educación de Malmö (Skolstyrelsen) presenta características diferentes del

de Gothenburg. La documentación oficial informa de la experiencia de una fase más prolongada de consulta y negociación (sobre definiciones, significados y objetivos del plan) tanto con los directivos de la escuela como con la comunidad en el sentido más amplio (organizaciones juveniles y sociales, iglesia local, policía, etc.). La preocupación por la autonomía de la escuela se pone de manifiesto explícitamente: el plan de acción de la comunidad no «competirá» con los planes elaborados por la escuela, sino que el reflejo de la contribución de cada escuela tendrá la función de «banco de ideas». La comunidad parece empeñada en asumir un papel guía y facilitador más que de dirección y coordinación. Asimismo, se recomienda incorporar elementos en el plan escolar que reflejen esta preocupación por la descentralización y la responsabilidad compartida:

- Todos los participantes de la comunidad escolar estarán implicados. En primer lugar, mejorando la responsabilidad personal y directa del estudiante en el trabajo de prevención de la intimidación, y en segundo lugar, la promoción de un clima social positivo en la escuela.

- La comunidad escolar en su conjunto trabajará para promover la autoreflexión en el estudiante, el conocimiento del otro y habilidades empáticas.

- Todos los integrantes de la comunidad escolar, adultos y niños, estarán sujetos al mismo código de conducta.

- Los profesores son modelos clave de los papeles de comportamientos y actitudes hacia la intimidación. Su presencia en la escuela se intensificará (mejora del almuerzo y supervisión en los patios de juego, pasillos y horas de almuerzo).

- Búsqueda activa de cooperación con los padres, la policía y los servicios sociales locales, y con otras organizaciones sociales de la comunidad en su conjunto.

- Facilitar a los profesores el conocimiento y el desarrollo de las habilidades en el manejo y la prevención de la violencia y la intimidación.

LA POLÍTICA ESCOLAR. DESARROLLO Y EJECUCIÓN

El Estudio Nacional sobre Comunidades y Escuelas contra la Intimidación, revela que el 90 por 100 de las escuelas suecas tiene una política establecida para reducir y prevenir la violencia e intimidación. No obstante, Barnombudsnamnen (BO) pone de manifiesto evaluaciones críticas sobre el nivel de ejecución de los programas. En el resumen del informe se afirma que con frecuencia las estrategias anti-intimidación en la escuela no se basan en una postura comprensiva del problema, y no van más allá de asignar a algún miembro del personal para manejar las situaciones críticas. Los estudiantes y padres raramente juegan un papel activo y su participación consiste básicamente en estar informados del problema. Por último, el nivel de la cooperación con otros actores del conjunto de la comunidad escolar (servicios sociales, policía, organizaciones sociales, etc.), es todavía demasiado bajo, conforme a las recomendaciones de la política central. El informe BO subraya mientras tanto, que el nivel de implicación ha crecido significativamente durante el último año, y que cerca de una tercera parte de las escuelas suecas están activamente implicadas en reducir y prevenir la intimidación.

También se describen ejemplos de buena ejecución en el informe de evaluación de los diecinueve proyectos financiados por la Agencia Nacional de Educación (nota 4) y por el Departamento de Educación de Malmö sobre sus escuelas locales^{VI}. Estudiando la documentación disponible, uno puede tratar de subrayar aquellos elementos a los que parece recurrirse más fre-

cuentemente en los programas llevados a cabo en las escuelas suecas:

- Un estudio de la opinión de los alumnos sobre el clima social en la clase, el buen comportamiento social, y la incidencia de la intimidación (Trivselenkät).

- Designación en la escuela de una o más personas de contacto, o de un grupo de trabajo anti-intimidación. Frecuentes reuniones en las aulas para tratar el tema de la intimidación, que conecte a estudiantes y personal de la escuela. Divulgar información sobre su trabajo. Actividad con el objeto de promover una cultura anti-intimidación. Mejora de la responsabilidad del estudiante para detectar la intimidación y proteger a los compañeros. Motivar a los alumnos a que informen a los adultos de los actos de intimidación. Los estudiantes jóvenes se entrenan y se utilizan como recursos de apoyo para sus compañeros más jóvenes (líderes de grupo, «modelo-padre»).

- Desarrollo de habilidades sociales y personales del estudiante: iniciativas basadas en el currículum, tales como lecciones en temas éticos y existenciales *livskunskaps*, solución de conflictos y esquemas de habilidades asertivas, ejercicios de clarificación de valores, etc.

- Aumento de la supervisión del profesor durante los descansos, el almuerzo o las actividades de recreo.

- Cursos de capacitación de profesores (*studiedagar*) sobre el tema de la violencia y la intimidación, por lo menos una vez al año.

Una de las características más comunes de la política escolar es el establecimiento de una rutina para manejar las situaciones de violencia y de intimidación. El 89 por 100 de las escuelas consultadas por el Estudio Nacional sobre Comunidades y Escuelas contra la Intimidación, manifiesta tener una rutina de este tipo. El 25 por 100 manifiesta que utiliza el Modelo Farsta, basado en el modelo Pikas (Pikas,

1990). El procedimiento descrito en el Modelo Farsta puede ser resumido en los siguientes pasos:

- Se comunica la sospecha de intimidación a la persona de contacto o al equipo de trabajo (profesor de clase, personal de atención al alumnado) y posteriormente al director.

- La persona y/o el equipo a cargo, hace una investigación cuidada y discreta de la situación entre los profesores y el personal. El grupo evalúa la oportunidad de remitirse a la policía local y a los servicios sociales de distrito.

- Se planifica una reunión con el agresor y la víctima. Se informa al profesor que se llamará a los estudiantes fuera de clase. Entre el episodio y la reunión no deberán pasar más de 3-4 días.

- Tienen lugar charlas separadas con el agresor/es y con la víctima en presencia del director y del equipo de trabajo. Se le da a la reunión gran importancia. Una vez más se manifiesta el hecho de que no se tolera la intimidación y que su práctica puede conducir a medidas disciplinarias serias. Se debe poner énfasis también en las soluciones que el agresor y la víctima deben encontrar para resolver el conflicto.

- En algunos casos se planifican reuniones cortas individuales con el resto de los estudiantes de la clase.

- Durante dos semanas se aplica un control estrecho sobre el agresor/es dentro y fuera de la clase.

- Se planifica una reunión posterior con el agresor/es y con la víctima, en la que se establece cuál es la situación en ese momento.

ción sobre drogas en escuelas europeas, llevado a cabo en 1992 por la organización británica TACADE (El Consejo Asesor de Educación sobre Drogas y Alcohol), encontró que los programas para la prevención del mal uso de la droga entre adolescentes, de cualquier modelo teórico, se ponen en práctica muy rara vez en el nivel escolar (TACADE, 1992). Un estudio posterior de TACADE, El Proyecto Consultivo sobre la Implementación de la Educación sobre Droga en Cinco Países Europeos, confirmaba la existencia de un agujero entre la teoría y las políticas y la práctica escolar con relación a la educación sobre droga. Asimismo, trataba de identificar los factores que inciden en la ejecución de los programas, y construía un modelo que proporciona ayuda práctica para las escuelas. En Suecia, que tomaba parte en ese estudio, la Comunidad de Gothenburg trabajaba con los principios del Modelo Europeo para mejorar el nivel de ejecución de los programas de educación sanitaria al nivel escolar (TACADE, 1995). Los resultados del Estudio Nacional sobre Comunidades y Escuelas contra la Intimidación, parecen confirmar con respecto a los programas de prevención de la intimidación, la misma tendencia que el estudio europeo ha señalado para los programas de prevención de la droga. El tema de la dificultad de aplicar políticas en la práctica diaria, que parece concernir en primer lugar a las actividades escolares orientadas a conseguir el bienestar, debería llegar a ser el objeto de discusión de los gestores de las políticas en este país.

CONSIDERACIONES FINALES

Es difícil evaluar el éxito, pero más difícil es evaluar cuántos programas anti-intimidación hay actualmente en marcha. Un estudio viable sobre programas de educa-

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, B. y HIBELL, B.: «Skolelevers drogvanor 1995», Rapport 47. *Stoc-kolm CAN*, 1995.

- BOHLIN, B. & MARK, A.: «Växtkraft Hälsopedagogik för elever i grundskolan årskur» 1-9. *Folkhälsosekretariatet Göteborg*, 1994.
- CAMPART, M. & LINDSTRÖM, P. (en prensa): *Violence and Bullying in School*. Ponencia que se presentará en la Conferencia Europea sobre seguridad escolar en Holanda en febrero 24-26, 1997.
- DOLMÉN, L. & LINDSTRÖM, P.: «Skola, livsstil och brott. Ungdomar i åtta Stockholmskolor». *BRÄ-rapport 1991:3*. Stockholm: Allmänna Förlage, 1991.
- FARRINGTON, D. P.: «Understanding and Preventing Bullying. Crime and justice», *Review of Research*, vol. 17. Chicago, The university of Chicago Press, 1993.
- FELSON, R. B., LISKA A. E., SOUTH, S. J. & MCNULTY, T. L.: «The Subculture of Violence and Delinquency: Individual vs. School context Effects», *Social Forces* 73:1, 1994.
- FOLKHÄLSOINSTITUTET: Ett Folkhälsoperspektiv på våld. Konferensrapport. 1995, p. 43.
- Ett Folkhälsoperspektiv på våld, en beskrivning av våldet och det förebyggande arbetet i Sverige. 1995:45.
- FURLONG, M. J. and MORRISON, G. M.: «School Violence and Safety in Perspective», *School Psychology Review*, Vol. 23:2, 1994.
- GOTTFREDSON, G. D. & GOTTFREDSON, D. C.: *Victimization in Schools*. New York, Plenum Press, 1985.
- HÄGGLUND, S.: «Perspektiv på mobbning» Rapport nr. 1996:14 *Institutionem för pedagogik*, Göteborgs universite, 1996.
- LINDROTH, J.: «Pressens bild av våld i skolan», *Sociologiska institutionen*, Stockholms universitet, 1994.
- LINDSTRÖM, P.: «School and Delinquency in a Contextual Perspective», *National Council for Crime Prevention*, Stockholm, Allmänna Förlaget, 1993.
- «School Context and Delinquency. The Impact of Social Class Structure and Academic Balance», *Project Metropolitan*, N.o 41. Department of sociology, University of Stockholm, 1995.
 - «Närpolisen och skolan: Ett brottsförebyggande team?» *Polishögskolan forskningsrapport 1*; Solna, 1996.
 - «Patterns of School Violence. A Replication and Empirical Extension», *British Journal of Criminology* (forthcoming), 1997.
- MENKEL, E. (ed.): «Skololycksfall & skolans uterum», *Folkhälsoinstitutet*, 1994, p. 21.
- NATIONAL BOARD FOR OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH: (*Victimization at Work*), Ordinance (AFS, 1993).
- NOGUERA, P. A.: «Preventing and Producing Violence: A Critical Analysis of Responses to School Violence», *Harvard Educational Review*, Vol. 65, 1985.
- OLWEUS, D.: *Mobbning i skolan: Fakta och ett effektivt åtgärdsprogram*, Manuskript, 1994.
- PARKER, R. N., SMITH, W. R., SMITH, D. R., & TOBY, J.: «Trends in Victimization in Schools and Elsewhere 1974-1981», *Journal of Quantitative Criminology*, Vol 7:1.
- PIKAS, A.: «Sä bekämpar vi mobbning i skolan», *AMA dataservice förlag*.
- REISS, A. J. JR. & ROTH, J. A.: *Understanding and Preventing Violence*, Washington: National Academy Press, 1993.
- SKOLVERKET: *Kränk mig inte. At förebygga, upptäcka och åtgärda mobbning*, Liber Distribution Stockholm, 1995.
- SMITH, W. R. and LINDSTRÖM, P.: «Can DARE be Effective? Classroom Context, Identity, and Attitudes toward Substance Abuse». *Swedish National Police College*. Manuscript, 1996.
- SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE: Curriculum för Compulsory Schools (Lpo 94), 1994.
- Curriculum för the NonCompulsory School System (Lpf 94), 1994.

- THE ADVISORY COUNCIL ON ALCOHOL & DRUG EDUCATION (TACADE): The Consultative Project on the Implementation of Drug Education in Five European Countries. Report, 1995.
- TOBY, J.: «School Violence and the Breakdown of Community Homogeneity» en Frost (ed.), *The Socio-Economics of Crime and justice*. New York: M. E. Sharp, 1993.
- «The School», en J. Q. Wilson and J. Petersilia (eds.), *Crime*, San Francisco, ICS Press, 1995.
- WIKSTRÖM, P.-O. H.: «The Stockholm Project: An Introduction», en P.-O. H. Wikström (ed.), *Crime and Measures Against Crime in the City. BRÅ-report 1990:5*. National Council for Crime Prevention, Stockholm: Allmänna Förlaget, 1990.
- WILSON, J. W.: *The Urban Poor*, 1996.

^I Ministerio Sueco de Educación y Ciencia. Currículum de 1994 para Escuelas Obligatorias (Ipo94). Ministerio Sueco de Educación y Ciencia. Currículum de 1994 para el Sistema Escolar no Obligatorio.

^{II} Tribunal Nacional para la Seguridad y Salud Ocupacional. Agresión en el Trabajo. Ordenanza (AFS, 1993).

^{III} Barnombudsnnannen. Insatser mot mobbning i kommuner och skolor. Redovisning an en enkätundersökning, April 1996.

^{IV} Utbildningsförvaltningen Göteborg stad. 1995. Rektorer mot vald Arbetsmaterial.

^V Socialmedicinska avdelningen. 1994. Handlingsprogram mot vald och mobbning bland barn och ungdom i Malmö.

^{VI} Socialmedicinska avdelningen. 1995. Malmö skolor mot vald och mobbning.



PREVENCIÓN DE VIOLENCIA EN LA ESCUELA: UNA LÍNEA DE INTERVENCIÓN

M.^a VICTORIA TRIANES TORRES (*)
ANGELA M.^a MUÑOZ SÁNCHEZ (*)

INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad comienza a mostrar ya síntomas de violencia incontrolada. Algunas de estas formas de violencia son específicas de nuestro contexto sociocultural. Otras son comunes con las que se experimentan en otras partes del mundo occidental. Por ejemplo: las bandas violentas de ideología extrema que ejecutan actos criminales para forzar la voluntad de mayorías silenciosas; bandas callejeras contra ciudadanos percibidos del exogrupo; actos racistas aislados de ciudadanos que creen defender lo propio negando al extranjero los derechos más elementales; climas de intimidación y violencia en algunas escuelas e institutos de secundaria en los que estudiantes y profesores llegan a sentir miedo e indefensión; familias que asisten impotentes a la pérdida de control sobre la conducta desviada de hijos adolescentes, cayendo en dejación de valores y derechos.

¿Cómo puede la sociedad prevenir y remediar la aparición de estos síntomas tan preocupantes, y que no se perpetúen? Una de las respuestas que goza de amplio consenso social y en la literatura especializada, consiste en la potenciación de los contex-

tos educativos formales, creando entornos que permitan experimentar relaciones interpersonales seguras y potentes donde puedan desarrollarse personas generosas, comprensivas, tolerantes. Constructos como *clima de la clase*, *atmósfera del grupo*, *sentimientos de comunidad*, han sido empleados para designar un entorno escolar en el que puede desarrollarse la amistad, la cooperación, la ayuda, los sentimientos de pertenencia a una comunidad, en definitiva, un grupo humano que progresa aprendiendo recursos y habilidades de convivencia.

Estos ambientes constituyen una base segura para luchar contra la desconsideración del otro, el egoísmo, la prepotencia, la valorización y permisividad de la respuesta violenta, la degradación de la comunicación interpersonal, hechos que constituyen la base de los actos racistas y violentos a los que nos referíamos antes. Por lo tanto, instaurar entornos escolares enriquecidos y óptimos para la convivencia debiera ser un objetivo a lograr a través del cambio y la reforma de los centros escolares. Alcanzar este objetivo puede suponer una primera respuesta importante para prevenir la violencia e intimidación social.

En nuestro país, la reciente reforma de la enseñanza supone un impulso para

(*) Universidad de Málaga. Departamento de Psicología del Desarrollo y de la Educación.

afrontar esta tarea y satisfacer las expectativas sociales. Quisiera destacar tres aspectos que son cruciales, en la implantación de la LOGSE, para conseguir transformar las aulas en entornos favorecedores de relaciones interpersonales cooperadoras y afectuosas:

- La disminución del número de alumnos por aula, lo que puede favorecer relaciones más estrechas entre el profesor y los alumnos y éstos entre sí.
- La reorientación del currículum para promover desarrollo social y personal, a través de las materias transversales (Educación para la Paz, Educación Moral y Cívica, y otras) y el empleo de metodologías activas que favorecen la implicación de los estudiantes y unas relaciones interpersonales más estrechas.
- La mayor capacidad de decisión otorgada a los profesores para adaptar el currículum general a cada escuela en particular, y para desarrollar características docentes propias, de acuerdo con las necesidades y demandas de su entorno. Estas innovaciones convierten a los profesores de consumidores pasivos, en productores de su enseñanza.

Así, la escuela se halla ante el reto de desarrollar explícitamente contenidos que venían configurándose dentro del llamado «currículum oculto» y que ahora se introducen como contenidos transversales que deben impregnar las diferentes áreas curriculares e integrarse en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que forman parte de cada materia en cuanto a contenidos actitudinales, valores y normas a la vez que presentan metas finales (Carreras y otros, 1995). Si revisamos los objetivos de estas dos materias transversales a lo largo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, encontramos que el establecimiento de relaciones sociales con iguales y adultos, la progresiva autorregulación del comportamiento junto con el desarrollo de actitudes de respeto, tole-

rancia y no discriminación, mediante el diálogo, la solución pacífica de conflictos y la cooperación, impregnan todas las áreas curriculares.

Es este un momento privilegiado para el diseño y experimentación de materiales de intervención psicoeducativa. Estos recursos no debieran ser importados desde otros contextos (clínicos o de salud mental) o de otros países, sin previa adaptación a nuestro contexto. Necesitamos programas diseñados desde una perspectiva educativa, para ser desarrollados en el aula desde el seno de la propia relación docente, impregnando las metodologías del profesor, introduciendo nuevos objetivos en el aprendizaje de las materias escolares, ajustados al contexto escolar, en suma. Estos programas deberían ser un elemento revitalizador de la enseñanza, nunca un elemento externo que se aplica en momentos ajenos al currículum ordinario.

NUESTRA TRAYECTORIA ANTERIOR

En nuestra línea de trabajo comenzamos en el año 1984 con un programa norteamericano: *Interpersonal Cognitive Problem Solving Thinking* de Spivak y Shure (1974, 1982), ampliamente citado y utilizado como elemento o base de otros programas (p.e. Camp y Bash, 1985 a y b; Elardo, 1974; Gesten y Weisberg, 1979). Es éste un programa que se centra en enseñar habilidades de Solución de Problemas Interpersonales. Lo adaptamos y aplicamos en educación preescolar (alumnos de cinco años). Obtuvimos resultados muy positivos: los alumnos aprendieron estas habilidades y mejoraron el rendimiento escolar general con plena satisfacción de los profesores que lo emplearon (Trianes, Rivas y Muñoz, 1990, 1991; Muñoz, 1992). También lo adaptamos y aplicamos en Educación Primaria (5.º curso de la EGB) pero aquí no obtuvimos resultados tan claros

(Jiménez, 1994). En ambos casos entrenamos a los profesores previamente a la intervención y el programa fue aplicado dentro del currículum, a pesar de no ofrecer conexión clara con ninguna materia escolar. El trabajo de estos años nos aportó experiencia y necesidad de revisión y cambio. Esta revisión afectó a los marcos teóricos, objetivos y materiales de trabajo.

Así surgió nuestro *Programa de Educación Social y Afectiva en el Aula* (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996a). Resumiendo nuestra posición crítica en cuanto al programa de los autores citados, nosotros utilizamos una concepción de las habilidades de solución de problemas más integrada en el funcionamiento psicológico general, entendiéndola como un tipo de pensamiento reflexivo, como se explicará en el apartado siguiente. También ampliamos los objetivos a perseguir, al centrarnos en el grupo clase además de trabajar con el alumno individual, persiguiendo una formación más amplia en conducta, actitudes y valores. E incluimos materiales de trabajo conocidos en la literatura psicológica por su potencia.

Otro gran cambio supuso nuestra concepción de la formación de profesores. Como se expondrá en el apartado *Los marcos teóricos de nuestro programa*, percibimos a los profesores y profesionales de la práctica (orientadores, educadores, etc.) como compañeros esenciales de la intervención, que tienen mucho que aportar con su experiencia y punto de vista aplicado. Los investigadores podemos ganar mucho sumergiéndonos en la vida diaria del centro educativo para desarrollar una mejor comprensión de sus características y necesidades. No puede conducirse la investigación o intervención con consultas ocasionales al centro o imponiendo un programa cerrado a desarrollar. Este tipo de acercamiento parece demasiado superficial para obtener mejoras importantes.

Debemos además acoplar nuestras perspectivas, ya que mientras al profesio-

nal le interesa ¿cómo puedo enseñar competencia social en el aula? al investigador le interesa ¿qué programas serán más efectivos, en qué condiciones, para qué tipo de alumnos, etc.? Aunque la comunicación no siempre es fácil, estos dos tipos de intereses pueden coincidir a través del diálogo y el consenso. Así, los profesionales pueden sentirse parte de la investigación e incluso interesarse por las cuestiones que plantean los investigadores. Se enriquece así extraordinariamente la intervención psicoeducativa teniendo posibilidades de convertirse en un servicio a la sociedad, además de redundar en mayor conocimiento del área teórica.

NUESTRA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA

El término intervención tiene una larga tradición en psicología, entendido como acciones preventivas o remediativas que se dirigen a paliar el riesgo o la incidencia de problemas utilizando recursos y marcos de las terapias psicológicas. Sus modelos, ajenos en un principio a la mentalidad de los profesores y contextos educativos (p.e. el modelo de salud mental, o el de competencias), se han popularizado más tarde en estos ambientes. La intervención psicoeducativa, como su nombre indica, está referida al empleo de programas de educación (más allá de la prevención o promoción de competencias) de la población, como parte de la tarea de una Psicología Escolar y Educativa que se contextualiza en los profesionales orientadores que están al servicio de optimizar la educación que reciben los niños en las instituciones comunitarias, velando por el desarrollo de metas personales y sociales, además de las relativas al dominio de los contenidos culturales.

Queremos señalar algunos rasgos característicos de la orientación de nuestra intervención psicoeducativa, que son destacados también en la literatura actual:

- La intervención debe implicar al mayor número de miembros de la comunidad educativa: profesores, personal de administración y servicios, orientadores, padres y alumnos. Todos ellos pueden contribuir a incrementar la eficacia de la intervención y conseguir ambientes totales donde no existan fisuras (desinterés, entorpecimiento, suspicacias, desconocimiento) en la prosecución de los objetivos.

- Debe tener un carácter educativo más que remediativo o preventivo. Se adapta a los usos y objetivos de los centros educativos, trabajando sobre clases enteras, no sobre niños o grupos seleccionados, y de manera integrada en la enseñanza-aprendizaje de las materias del currículum.

- Merece ser implantada por consenso. Sus principales protagonistas: investigadores, profesores u orientadores, y estudiantes, todos tienen, por derecho, igual voz y poder de decisión. No puede ser implantada autoritariamente por los investigadores o por la Administración, sino que debe ser alcanzado el acuerdo. Los objetivos, procedimientos de aplicación y la evaluación, deben ser objeto de discusión, negociación y planteamientos comunes. Ello permite un desarrollo fluido de la intervención y mayor eficacia, basada en el interés y responsabilidad de todos los participantes.

- Los diferentes intereses de los participantes deben ser atendidos. Debe considerarse el punto de vista práctico que busca generar materiales útiles y guías de acción en clase, el de los investigadores que persiguen recolectar datos diversos y evaluarlos para extraer conclusiones generalizables, y el de los estudiantes que desean pasarlo bien y poder aprender cosas que les interesen. Además, deben atenderse también los intereses del centro escolar y de la comunidad que desean la prevención de los problemas y optimizar la educación dirigida a desarrollar como persona al alumno.

- Los objetivos a perseguir deben ser cuidadosamente delimitados, ya que, además de tener que ver con múltiples intere-

ses, tratan una realidad compleja como son los procesos de relación interpersonal, que fluyen de forma cambiante en el día a día dentro del aula. Deben considerarse también los prerrequisitos de las habilidades, es decir, si el niño posee las bases para el comportamiento que le deseamos enseñar. Conviene el diseño de secuencias de aprendizaje, que se acomodan al ritmo progresivo de las enseñanzas escolares. Objetivos simples o concretos pueden utilizarse para desglosar o clarificar otros más complejos, pero, en general, se debe huir de perseguir metas simplificadas que no obtengan la necesaria validez social y reconocimiento de todos los participantes de la intervención.

- Los procedimientos deberían ser fácilmente asequibles y útiles para los profesores, sin requerirle gran esfuerzo o adaptación. Cuanto más se acomodan a los que el profesor tiene en su repertorio, desarrollándolos o completándolos, más aceptados serán, y se utilizarán de manera más efectiva. Los procedimientos instruccionales que sugieren los diseños curriculares base, se relacionan con la participación activa de los alumnos en los procesos educativos, la organización en grupos de trabajo cooperativo, el empleo de debates morales, la dramatización, etc.

Estas características promueven el compromiso del profesorado y el mantenimiento de la motivación a largo plazo. En nuestro caso, al desarrollarse nuestro programa en tres cursos académicos necesitamos, para mantener la intervención, movilizar todas las claves y recursos que posee el sistema educativo y penetrar en la vida de la escuela. No tenemos fe en que pueda resultar verdaderamente efectiva a medio o largo plazo una intervención que trabaje brevemente a determinados alumnos.

Una intervención efectiva entendemos que debería, no sólo alcanzar los objetivos de la intervención, que pueden ser más o

menos ambiciosos respecto a conseguir cambios en los alumnos, sino innovar y aportar al sistema educativo en su conjunto. Por ejemplo, contribuir al desarrollo profesional de los profesores implicados, a la clarificación o mejora del ambiente en el centro, al diseño de enseñanza plasmado en el Proyecto de Centro, a la relación con los padres, u otros logros. Y presentar cambios que, no sólo aparezcan en el momento de la evaluación post intervención, sino que permanezcan de modo útil en el sistema educativo.

LOS MARCOS TEÓRICOS DE NUESTRO PROGRAMA

LAS HABILIDADES DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

La Solución de Problemas Interpersonales es una amplia área de trabajo que registra aportaciones desde la psicología del desarrollo (p.e. Dodge, 1986, 89; Selman, Beardslee, Schultz, Kruppa y Podorefsky, 1986), la psicología clínica y las terapias (Spivack y Shure, o.c.; Goldstein, Gershaw y Sprafkin 1985; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983; Pelechano 1984, 86), y la psicología educativa (en nuestro país Díaz Aguado, 1992; Díaz Aguado y Barajas, 1993) por no citar otras disciplinas del área de la psicología social. Como tal campo de trabajo, se ha desarrollado desde los años setenta y ha registrado cambios y enriquecimientos desde el punto de vista actual. Vamos a referirnos a ello brevemente, señalando algunas características que revelan cómo entendemos nosotros ahora mismo esa área, que constituye el marco específico de nuestro programa:

- Ha supuesto un modelo didáctico para la enseñanza de estas habilidades que se ha plasmado en numerosos programas y materiales de enseñanza de los cuales hay que destacar los trabajos de Spivack y

Shure (o.c.) que han supuesto un hito para estas intervenciones en la década de los setenta (p.e. Swanson y Siege, 1980; Feldgaier y Serafica, 1980).

- Los pasos o habilidades componentes del modelo (ver Figura I) han sido concebidos primero como habilidades discretas (Spivack y Shure, o.c.), luego como pasos de un proceso (Dodge, Selman) dentro del marco del procesamiento de información, hasta ser concebidas hoy, como lo hacemos nosotros, como un tipo de pensamiento reflexivo y autorregulador, de amplia aplicación en el campo social, que se relaciona con otras variables del funcionamiento psicológico como expectativas, atribuciones, estatus social, etc. *Reflexión* significa aquí un pensamiento que media entre el estímulo y la acción, anticipa la respuesta en un plano mental considerando previamente aspectos de la misma en relación con las demandas de la situación y los deseos o necesidades personales. Es *autorregulador* porque cumple la función de frenar la respuesta impulsiva propiciando el control del individuo sobre su comportamiento y sus efectos, a través de estrategias básicas de análisis, selección y evaluación de decisiones.

- Entendemos que este tipo de pensamiento constituye una estructura cognitiva que sustenta, junto con otras habilidades y estrategias, comportamientos hábiles de toma de perspectiva, negociación, defensa de la propia opinión, ayuda, cooperación, etc. que han sido tratados originariamente como campos separados de estudio.

- Y se ha probado que este estilo de pensamiento caracteriza ampliamente a niños de preescolar, edades intermedias y adolescentes que son considerados competentes por sus iguales y por los adultos, y que tienen amigos. Se ha concluido que representa una estrategia de intervención efectiva para ser empleada con niños de alto riesgo (p.e. rechazados en clase) o con dificultades. Hoy se piensa que es también útil para enseñar competencia y habilidades interpersonales a la población general como parte de su educación escolar.

FIGURA I

Diálogo pautado sobre los pasos de la Solución de Problemas Interpersonales (Trianes, 1996 a y b)

¿Qué estaba pasando? Dime tu punto de vista, dime tú el tuyo, etc. *Planteamiento del problema.*

¿Cómo se estaba sintiendo este niño? ¿Cómo te sentirías tú si...? *Sensibilidad interpersonal y toma de perspectiva.*

¿Por qué puede ser que este niño se portase así? ¿Qué crees tú que hubieras hecho si...? *Atribuciones causales y toma de perspectiva.*

¿En qué estabas pensando? o ¿Qué querías conseguir, al portarte así? *Conciencia de objetivos personales.*

¿Y crees que lo conseguiste? *Autoevaluación.*

¿Y crees que comportarse así estuvo bien hecho? *Activación de conocimiento de reglas sociales y autoevaluación.*

¿Qué otra cosa podrías haber hecho que te permitiera alcanzar tu objetivo y cumplir las normas? *Pensamiento reflexivo, autocontrol y planificación, productividad.*

Encontramos, por tanto, que enseñar pensamiento de Solución de Problemas Interpersonales es una estrategia necesaria para enseñar comportamientos concretos habilidosos: negociación, ayuda, cooperación, etc. En nuestro programa, trabajamos primero este tipo de pensamiento, a través de los pasos didácticos, en situaciones diversas, antes de enseñar tres habilidades sociales clásicas: asertividad, negociación y prosocialidad. Al abordar su enseñanza, la encuadramos en los pasos hábiles del pensamiento reflexivo como marco general, lo que dota de continuidad a este aprendizaje, teniendo en cuenta además que el programa dura tres cursos académicos.

Finalmente, nuestro programa trabaja sobre *competencia social*, entendiendo ésta como un amplio área que supone procesos y estructuras de habilidades cognitivo-comportamentales (p.e. el pensamiento de solución de problemas interpersonales) que sustentan unas relaciones interpersonales de calidad, que obtienen reconocimiento de las personas que rodean al niño o niña, e impactan en su desarrollo perso-

nal a largo plazo. Las habilidades sociales suponen recursos importantes frente a los problemas y tareas vitales. Como ámbito socioafectivo de trabajo escolar, se diferencia del cognitivo-académico, aunque se relacionan ambos estrechamente, ya que existen numerosos datos de que un alumno que es socialmente competente es probable que obtenga un buen rendimiento académico. Y es probable que presente un autoconcepto positivo elevado, sobre todo en autoeficacia.

LOS TRABAJOS SOBRE EL CLIMA DEL AULA

Nos preguntamos ¿cuál es el contexto escolar necesario para el aprendizaje de competencia social e interpersonal? Todos conocemos las dificultades para intervenir en el modo de pensar o de comportarse en las relaciones de niños y adolescentes. Pensamos que debiéramos crear un entorno escolar favorecedor para incrementar la eficacia de la enseñanza de estas habilida-

des. Deseamos insertar este trabajo en el día a día de la actividad de la clase, basándonos en el profesor como modelo y agente de esta enseñanza. Esta meta presenta una alta validez social. Interesa a los profesores desde un primer momento.

Aquí introducimos un segundo marco vinculado al objetivo de conseguir un clima de clase acogedor, donde los alumnos se sientan aceptados como persona y se impliquen en las actividades académicas. Nos parece importante la recreación de un clima relacional donde se estrechen amistades, pueda el alumno expresarse libremente, se estimulen los sentimientos, la pertenencia al grupo. Además, la percepción del clima de la clase está estrechamente ligada a la existencia de habilidades de solución de conflictos en los estudiantes, y a la utilización de conducta social apropiada (Erwin et al, 1995). Son los autores llamados *humanistas* los que han desarrollado más este tipo de literatura.

¿Qué cualidades reconoce este enfoque como características del profesor humanista? Basándonos en Bosworth (1995) citemos las siguientes: *demostrar respeto* y educación al alumno, lo que implica escucharlo, dedicarle tiempo y voluntad de atenderlo personalmente; *valorarlo individualmente*, es decir, tener relación personal con él, reconocer sus logros y cambios; sensibilidad para *ayudarle en sus problemas personales* es decir, disponibilidad para dedicarle tiempo, oírle y ayudarle en sus dificultades no académicas; sensibilidad para *ayudarle en sus problemas académicos* animándole, guiándole en sus dificultades, o explicándole el material de manera más comprensible.

Considerar al alumno como persona portadora de derechos, escucharlo, darle crédito y prestarle ayuda, son consideraciones obviamente necesarias en la tarea de cualquier docente, pero a veces están muy lejos de la realidad. La rutina, la sobrecarga de esfuerzo, las dificultades y el desánimo hacen mella en los docentes,

por breves momentos o por temporadas más largas, oscureciendo esta visión dignificadora del alumno y de la tarea del profesor. Además, no se trata sólo de pedir al profesor que preste apoyo emocional, sino que el profesor motivado e interesado por sus alumnos, moviliza recursos de amplio efecto como explicaciones, preguntas, *feedback* y modelado, que elevan el nivel de la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, nuestro programa se alinea con los que trabajan por dignificar la tarea del profesor y la percepción del alumno, considerando necesario este clima de afecto, cuidado e interés personal en el aula que trabaja con el programa, ya que sus objetivos y procedimientos se sitúan directamente en el plano de las relaciones interpersonales, que vamos a mejorar, volviéndolas más perceptibles y valiosas. Como decía un profesor de 6.º de EGB en uno de los grupos de trabajo: «aunque parezca una verdad de perogrullo he descubierto al alumno como persona. Creo que ahora me intereso más sinceramente y me comunico mejor con ellos». Otro testimonio de una profesora joven de 3.º de ESO: «yo era una profesora-libro, enfrente de ellos, pendiente de exponer mis conocimientos. No podía imaginar sentirme tan feliz, capaz de hablar sin límite con ellos temas que les interesan profundamente, ni podía suponer que ellos fueran tan interesantes y atractivos, me enseñan, aprendo cada día y vengo con ilusiones y energía a cada clase».

Y ¿cuáles son las cualidades que, en resumen, debería presentar un buen clima relacional en un aula? Desde una concepción amplia, un clima positivo ha sido visto como el ambiente existente en un aula que proporciona sentimientos de seguridad, competencia y orden, creando expectativas de éxito en relación con el esfuerzo puesto en las tareas académicas. Este ambiente incrementa la motivación y el rendimiento académico. Pero también existen trabajos que vinculan el clima o atmósfera

de la clase con una mayor comunicación, cooperación, y actitudes morales (Rutter et. al., 1979), una actitud del profesor franca y respetuosa con el alumno, que evite la crítica y el sarcasmo (Murphy et. al., 1986), una mejora de las relaciones sociales y de las habilidades de solución de conflictos (Erwin et. al., 1995); en suma, un clima de clase portador de derechos reconocidos para el alumno, de comunicación interpersonal y relaciones fluidas, de desarrollo y autorrealización personal para cada alumno.

Solomon y su equipo (Battistich, V.; Solomon, D.; Dong-il, K.; Watson, M.; y Schaps, E., en prensa) encuentran que los estudiantes que perciben la escuela como un entorno de cuidado y apoyo en el cual participan activamente y tienen oportunidades de ejercer esa influencia, se sienten más unidos a la escuela como comunidad y aceptan sus normas y valores. Estos valores se refieren al respeto y consideración mutua, a la importancia de reconocer y valorar las contribuciones individuales de sus miembros, el que todos tengan la oportunidad de hacer tales contribuciones y la obligación de cada miembro de atender las necesidades y bienestar del conjunto.

Estos investigadores evalúan la relación de la variable pobreza con el sentido de comunidad, encontrando que la experiencia de la escuela es menos agradable y recompensante para los estudiantes pobres que para los de otras escuelas. Pero, a pesar de este efecto deteriorante, existe un aspecto animoso que es la evidencia de que este efecto negativo puede ser mitigado si la escuela tiene éxito en crear una comunidad de apoyo y cuidado para sus miembros. Para ello debieran examinarse algunas prácticas instruccionales para alumnos en desventaja. Por ejemplo, la provisión de autonomía y oportunidades para la implicación activa en toma de decisiones, procedimientos que incrementan, entre otros, el sentido de comunidad de la escuela, no es consistente con las prácticas

instruccionales comunes con estudiantes de bajo rendimiento, que tienden a enfatizar la adquisiciones de habilidades básicas y conocimiento factual en actividades altamente estructuradas y repetitivas. Citamos especialmente este estudio puesto que nosotros trabajamos con alumnos de educación compensatoria, es decir, alumnos en desventaja sociocultural que tienen este mismo problema.

En nuestro programa adoptamos la posición de considerar un prerrequisito para trabajar habilidades de solución pacífica de problemas, negociación, asertividad y prosocialidad, el alcanzar un clima de la clase humanizador y de consideración hacia el alumno. Teniendo en cuenta que este trabajo lo desarrollamos en la vida cotidiana de la clase, movilizándolo los procesos de relación interpersonal, alcanzar un clima de comunicación, respeto, implicación de los alumnos y bienestar afectivo en las relaciones, nos parece indispensable para poder desarrollar el trabajo más específico que centramos sobre los conflictos y dificultades de la convivencia. En otras palabras, no se puede enseñar a niños pensamiento reflexivo de solución de problemas si en clase existen peleas, rechazos, victimizaciones, o competitividad e individualismo, porque estas características disfuncionales dificultarán e interferirán con el trabajo. Sobre todo cuando nos movemos en la propia dinámica de la clase, no en tiempo fuera del currículum, ni sobre algunos niños seleccionados.

EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL

Por último, queremos citar otro marco conceptual del programa, el enfoque sociocultural que tomamos como referencia para explicar (Trianes, 1996 b) el papel del profesor como mediador de la mejora curricular que deseamos introducir, como agente que educa con su palabra y con su

conducta modélica. Le ayudamos a instrumentalizar el lenguaje para favorecer la comprensión e interiorización del alumno de estrategias cognitivas, proporcionándole guías que, como el diálogo pautado de la solución de conflictos interpersonales (ver figura 1), ayuda al alumno a crear una estrategia mental, e incluso un nuevo tipo de pensamiento. Este diálogo primero es empleado en los análisis guiados por el profesor, aplicados a historias o a conflictos despersonalizados; aparece después su empleo espontáneo en los conflictos naturales en grupo (p.e. en las peleas en el recreo), hasta aparecer síntomas de reflexión autónoma en alumnos individuales. Hacemos consciente al profesor de que esta progresión apunta a la interiorización de la estrategia. Como decía un profesor, hablando del efecto del trabajo con el programa en un determinado curso de nivel 6.º de EGB, «con los alumnos de esa clase siempre puedes hablar, que te razonan y no te responden cualquier tontería sin pensarla». En general, hacemos reflexionar al profesor sobre la utilización educativa del lenguaje reflexivo como instrumento para implantar en los alumnos este estilo de razonamiento, que incrementa el control y dominio sobre el ambiente.

También pensamos en este marco al considerar la importancia de diseñar actividades significativas que importan verdaderamente al alumno porque pertenecen a la vida real. Por ejemplo, el trabajo con los conflictos interpersonales que se producen, que en el programa se aborda primero mediante el análisis/reflexión, añadiéndosele después la puesta en práctica de las estrategias. Ésta es una actividad holística, que presenta múltiples vertientes, siendo contexto de aprendizaje de estrategias mentales y comportamentales, que implica verdaderamente a los alumnos en un trabajo compartido. Buscamos no perder este sentido de actividad significativa entre las promovidas por el programa.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN NUESTRO PROGRAMA

Partiendo de la forma de entender lo que es una intervención psicoeducativa, como hemos explicado antes, concebimos la formación de profesores u orientadores o cualquier otro personal educativo con arreglo a ciertas características que vamos a explicar primero, para luego mostrar cómo desarrollamos una sesión tipo.

Consideramos que la formación de profesores es un proceso multidireccional. Puede decirse que aplicar los marcos teóricos y de intervención a la realidad de una escuela, supone un proceso de solución de problemas basado en pensamiento analítico y crítico sobre la intervención, los recursos disponibles y las consecuencias previsibles. Aquí, los investigadores aportan los marcos conceptuales y el conocimiento existente sobre el trabajo que se va a desarrollar. Los profesionales aportan el valor de la experiencia debida a la práctica.

¿Cómo desarrollamos este punto de vista? A través de algunas consideraciones que vamos a explicar a continuación:

- Los profesionales deben percibir que son valiosos compañeros de los investigadores en el desarrollo y evaluación de la intervención. Su papel es muy relevante en redefinir o concretar los objetivos y estrategias, de acuerdo a sus necesidades, teniendo en cuenta los recursos disponibles y las dificultades existentes. Consideramos *factores de riesgo*: altos niveles de violencia instaurada en la vida del centro, bajo rendimiento académico, problemas externalizantes de conducta (impopularidad, hiperactividad, conductas perturbadoras en clase, inatención, y otras), interacción con compañeros antisociales, escaso cuidado de las familias y exposición a violencia familiar de los alumnos (Zins, Travis, Freppon, 1997). Entre *los factores protectores* pueden incluirse bajos niveles de violencia, habilidades de interacción social, manejo competente de conflictos y emociones, solución de problemas interperso-

nales, comunicación, asertividad, autoestima, implicación de los padres y otros (Consortium, 1994).

- Especialmente consideramos que debe negociarse la evaluación, lo que redundará en beneficio de ambas partes ya que, aunque sea tarea de los investigadores y sirva a los intereses de la investigación, puede ajustarse mejor a la realidad de la vida de la clase y recoger la satisfacción de los consumidores, lo que la enriquece, finalmente.

- Además, es conveniente que la participación de los profesionales se instaura en lo que podríamos llamar una cultura de investigación e innovación. Aprovechamos las vías existentes en Educación en nuestra comunidad, es decir los CEP y otros cursos reconocidos por la Junta de Andalucía, les hacemos venir a la Facultad y participar de sus recursos, emitimos certificados de colaboración en investigaciones y, en algunos casos, nos planteamos publicar conjuntamente. Los marcos institucionales convierten las sesiones de formación en intrínsecamente valiosas para su currículum y les hacen sentir participantes del movimiento general de innovación y mejora profesional del momento. Además de todo, en las sesiones de formación, tratamos de construir una sensibilidad hacia la investigación, el formularse preguntas y cuestiones a resolver, expresar actitudes innovadoras e investigadoras frente al desarrollo de la intervención, que es innovadora en lo docente.

- La forma como entran a formar parte de la intervención es voluntaria. Pero en todos los casos existe un contacto previo en forma de reunión mantenida en el centro, o comunicación con otros colegas que trabajan en el programa. Hay un interés previo en forma de curiosidad o hay una empatía respecto a los intereses de la intervención, en algunos casos. También hemos tenido, en algún grupo, algún profesor desinteresado que acudía por el beneficio del certificado para su currículum, pero este tipo de participante no ha persistido en el grupo de formación.

- Otro aspecto que es crucial es el apoyo colegial. Los grupos de formación mantienen relaciones de trabajo productivas y satisfactorias. En ellos, puesto que asisten profesores de un mismo centro, se dan intereses comunes y similares problemas o dificultades, por lo que existe un entendimiento que facilita la comunicación. La discusión entre colegas es un ingrediente clave que aporta solución de problemas en grupo: intercambio de puntos de vista, observación de estrategias y recursos de compañeros, generación de alternativas, selección por razonamiento colectivo. Al mismo tiempo, el grupo es un contexto donde se muestra el propio trabajo u opiniones, proporcionando motivación y satisfacción por el reconocimiento público del trabajo realizado.

Teniendo en cuenta que este apoyo y trabajo colegiado no es frecuente en los centros escolares, resulta un ingrediente clave para asegurar el éxito de la intervención y la comprensión e implicación del profesor en el desarrollo del programa día a día. Las escuelas raramente estimulan los trabajos de grupo, la colaboración, la creatividad, el compartir y resolver problemas entre los colegas. Una creencia implícita parece ser que el buen profesor es autosuficiente y no hace preguntas, y otra que las dificultades se resuelven mejor en solitario (Zins et al, 1997). Quizás es por ello por lo que el grupo de trabajo sobre el programa es valorado en las encuestas finales como altamente satisfactorio y como una oportunidad para el desarrollo profesional y el mantenimiento de la motivación a largo plazo.

¿Cómo desarrollamos una sesión de trabajo? Veamos un modelo típico. La metodología es activa puesto que intentamos:

- a) proporcionar experiencia de métodos activos que queremos que luego el profesor emplee en su trabajo con el programa;
- b) provocar la mayor implicación e interés;
- c) estimular la discusión y el intercambio de ideas y experiencias;
- d) proporcionar contenidos teóricos para aclarar dudas o sustentar afirmaciones basadas en la experien-

cia práctica. Los investigadores cuidamos al máximo la comunicación de los contenidos teóricos y de conocimiento científico, procurando transmitir su relevancia y relacionarlos con la práctica docente.

Entre estos métodos activos empleamos:

- Lectura de textos provocando preguntas, solicitando que se defiendan posiciones, o que se formulen cuestiones en contra, o que se valoren sus ventajas e inconvenientes, etc.

- Actividades que llamamos «vivenciales» pues intentan crear una vivencia sobre la que basar el conocimiento. Por ejemplo, provocar una interacción negativa con el grupo de algún participante haciéndole hablar ante los demás que están de acuerdo en contradecirle (sin que él lo sepa). Se analiza así el impacto de la interacción interpersonal y cómo afecta a variables como atribuciones, sentimientos de autoeficacia, etc.

- Actividades del programa que se realizan previamente con los profesores como participantes; con esto se ven las dificultades que plantean y surgen ideas útiles para la realización de la actividad en la propia clase.

- Simulaciones de situaciones pasadas que son aportadas por algún participante, en las que alguien hace de profesor y los demás de alumnos. Son útiles para el análisis de dificultades experimentadas.

- Discusiones en general sobre actividades, tópicos o ideas. Se realizan con tiempo limitado (puesto que las sesiones duran una hora u hora y media, por término medio) y con participación sistemática de todos los asistentes.

La primera parte de la sesión trata de un tópico teórico según la metodología mencionada. La segunda parte, de duración variable, se dedica: 1) a evaluar cómo se han llevado a cabo las actividades propuestas en la sesión anterior, 2) a analizar y adaptar las actividades que se acuerda que se van a realizar en el próximo período.

Los grupos de trabajo están formados por profesores de un mismo centro o de centros físicamente muy cercanos (ya que el CEP pide un número mínimo de partici-

pantes). Lo ideal es subdividirlos en etapas o ciclos. Educación Infantil, junto con 1.º y 2.º de Educación Primaria pueden constituir un grupo de trabajo, mientras que 1.º y 2.º de Educación Secundaria (ESO) de 12 y 13 años, y los restantes grupos de Educación Primaria (de 8 a 11 años) pueden formar otro grupo para trabajar el programa.

DISEÑO Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

DISEÑO DE NUESTRO PROGRAMA

Está diseñado para ser aplicado a lo largo de tres cursos académicos. Se trata de una jerarquía de objetivos a conseguir a largo plazo, que se acoplan al ritmo de las actividades académicas. Se centra primero (el módulo 1) en la clase, para modificar su clima relacional, ya que pensamos que no puede trabajarse con éxito la competencia interpersonal si no existe un clima adecuado de convivencia en el aula. Queremos resolver primero, si existen, problemas de niños rechazados, intimidación, conductas molestas o perturbadoras, o simplemente frialdad, rutinización o dificultades de comunicación del profesor con sus alumnos. Una vez instaurado un clima humanizador y de intercomunicación satisfactoria, en el que se suelen integrar alumnos que creaban problemas en un principio, en el módulo 2 se pasa a un trabajo más centrado en los alumnos, para enseñar pensamiento reflexivo y habilidades de asertividad y negociación.

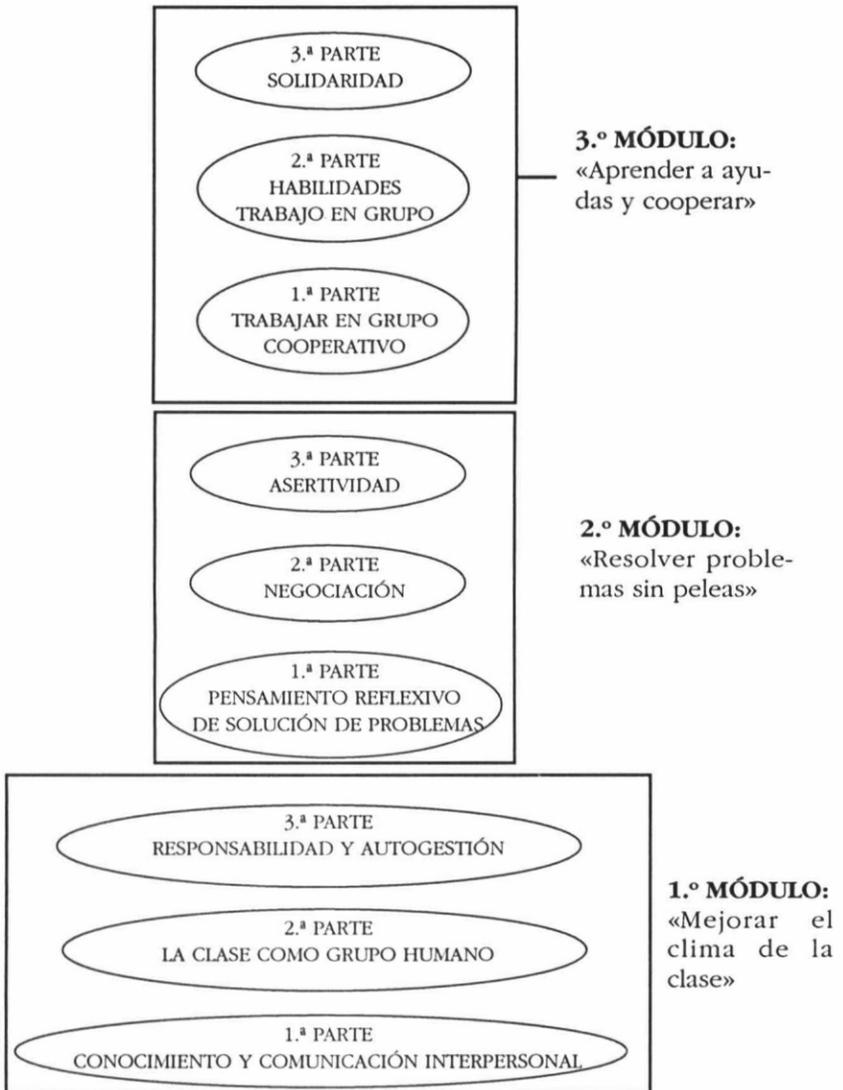
En el módulo 3 se vuelve a intervenir sobre la estructura de la clase, promoviendo aprendizaje cooperativo como contexto para trabajar ayuda y cooperación y para el mantenimiento de los logros conseguidos. Entendemos que estos comportamientos prosociales deben estar entre los objetivos finales (por ser complejos y suponer habilidades previas) y que pueden aprenderse y practicarse en el trabajo en grupos cooperativos, pues las

oportunidades son muy restringidas en otras estructuras de clase (individualista o competitiva). Al mismo tiempo esta estructura cooperativa permite repasar y mantener el trabajo general sobre clima, pensamiento reflexivo, asertividad y negociación.

Se concibe esta secuencia obligada, es decir, conviene trabajar los módulos en el orden fijado puesto que suponen una construcción progresiva de competencia social, como se ha explicado, en el contexto de la clase. Esta construcción progresiva de competencia social se plasma en la Figura II.

FIGURA II

La estructura jerárquica del Programa de Educación Social y Afectiva en el aula (Trianes y Muñoz, 1994; Trianes, 1996a)



Señalaremos que el diseño publicado de este programa se adapta especialmente para edades entre 8 y 14 años. Llevamos tres cursos desarrollando, en sendos grupos de trabajo, materiales específicos para, por una parte, la Educación Infantil; por otra, para la Secundaria Obligatoria en su tramo de 15-16 años y el Bachillerato. Probablemente en este curso académico publicaremos ambos materiales. Concibimos un currículum completo que podría desarrollarse desde la escuela infantil, donde se trabajarían diferentes tipos de objetivos en las diversas edades, contando con

el paquete central que representa el actual diseño para edades escolares.

ESTRUCTURA DE NUESTRO PROGRAMA

En la figura III podemos observar la denominación de cada parte del Programa así como su principal objetivo y una visión somera de la distribución de sus actividades. No explicamos más para no redundar información en un artículo que debe ser breve.

FIGURA III

Estructura, objetivos y procedimientos del Programa (adaptado de Muñoz, Trianes y Jiménez, 1996, p. 90)

Módulo	Partes	Objetivos	Procedimientos
MÓDULO 1: MEJORAR EL CLIMA DE LA CLASE	Comunicación y conocimiento interpersonal La clase como grupo humano en desarrollo Autogestión en la marcha de la clase	Favorecer el conocimiento recíproco y las amistades Consciencia de pertenencia a grupos. Responsabilidad social Establecimiento de normas de grupo. Autonomía y autogestión	Juegos de comunicación y expresión emocional Análisis/reflexión de historias. Diálogo pautado por parte del profesor Debate norma a norma. Autorregistros. Revisiones de grupo
MÓDULO 2: SOLUCIONAR LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS SIN PELEARNOS	Conocimiento e inferencia de emociones y afectos Aprender pensamiento reflexivo y negociación	Expresión y reconocimiento de sentimientos Interiorizar pensamiento reflexivo en pasos manejables	Juegos de comunicación de emociones e información íntima Análisis/reflexión de problemas reales. Debate moral Dramatizaciones con Retroinformación
MÓDULO 3: APRENDER A AYUDAR Y A COOPERAR	Empezar a trabajar en grupos cooperativos Aprender habilidades para trabajar en grupos cooperativos Podemos ayudar y cooperar en cualquier lugar	Implantar en las materias escolares la metodología del aprendizaje cooperativo Aprender a ayudar, a discutir, a planificar, a evitar los obstáculos, etc. Generalizar los comportamientos de ayuda y los sentimientos prosociales	Tecnología del aprendizaje cooperativo Análisis en grupo y práctica con retroinformación Análisis y dramatizaciones. Registros. Revisiones de grupo.

PROCEDIMENTOS DEL PROGRAMA

Vamos a exponer los principales procedimientos empleados en las actividades del programa, cada uno de los cuales procede de un marco teórico diferente que no vamos a tocar por no alargar este artículo. Todos ellos son reconocidos como instrumentos potentes, basados en teorías psicológicas que gozan de popularidad, y son recomendados en los propios diseños curriculares del Ministerio de Educación, por su adaptación a los procedimientos ordinarios docentes.

LAS NORMAS DE GRUPO

El trabajo con las normas de la clase es utilizado en los numerosos programas que se ocupan de mejorar la disciplina del centro. Nosotros lo utilizamos a finales del módulo 1. Utilizamos la creación de normas y procedimientos para organizar la convivencia en la clase, al servicio de mejorar el clima relacional, objetivo central que perseguimos en este módulo. Los alumnos fijan las reglas, entendidas como estándares de conducta para regular la convivencia, y acuerdan los procedimientos que utilizarán para que las reglas se cumplan. Establecemos la siguiente rutina para el desarrollo de este procedimiento en el programa:

- Discusión sobre metas y necesidades de la clase como grupo humano
- Selección de meta. Análisis de problemas y dificultades que afectan a la vida de la clase
- Discusión y establecimiento de las normas necesarias para conseguir las metas
- Discusión y establecimiento de procedimientos de control de las normas
- Autoevaluación continua del sistema por parte del grupo

Si buscamos hacer del alumno una persona reflexiva y autogestionada, establecer las normas o reglas, debemos comenzar por el análisis de las necesidades y dificultades del grupo clase, ya que es este análisis el que justifica y explica el porqué de la norma. Este juego de análisis/reflexión sobre el valor de la norma es importante porque (Eggen y Kauchak, 1997):

- ayuda a comprender que las normas no son arbitrarias, sino que pueden proteger derechos e intereses de los individuos de una comunidad o grupo
- al discutir sobre una norma en particular, los alumnos piensan sobre sus derechos y deberes, lo que estimula la autorregulación y el desarrollo moral
- los alumnos que comprenden las razones del establecimiento de una norma, y que participan en ello, es más probable que la obedezcan. Además el establecimiento de normas clarifica lo que se espera del alumno, que responde mejor a ambientes estructurados razonablemente, que a ambientes desordenados o de *laissez faire*.

En el programa, una vez discutidas y establecidas las normas de manera vinculada al análisis de necesidades y recursos, se establecen procedimientos para llevar a cabo la implantación del sistema, su control y seguimiento. Las normas están formuladas para ser cumplidas y se trata de responsabilizarse de su seguimiento. Evaluar la marcha cotidiana de la clase es un ejercicio que estimula el autocontrol y autorregulación, y promueve responsabilidad social e implicación en el proceso, como hemos visto en nuestra experiencia.

El último paso supone discutir los procedimientos que se refieren a qué hacer cuando la norma se incumple. Aquí predomina una visión del alumno como capaz de ser responsable de sus acciones. E intentamos despertar el compromiso del grupo, en el sentido de que el problema de tal niño (p.e. un alumno con conducta moles-

ta y perturbadora hacia los demás), no es sólo de él, sin el grupo clase puede hacer algo para solucionar el problema. Es coherente con la ideología del Programa el intentar que los procedimientos se basen en el diálogo, la confianza y la responsabilización de los individuos, pero cada clase es un sistema vivo que, dirigido por el profesor, adopta soluciones ajustadas a sus posibilidades y deseos.

En este proceso, como en todo el programa, es el profesor el artífice de la transformación de la clase en un grupo de individuos que van desarrollando progresivamente pensamiento crítico y responsabilidad interpersonal y social.

EL ANÁLISIS/DISCUSIÓN DE CONFLICTOS

El segundo procedimiento que vamos a comentar es *el análisis discusión/en grupo*. Lo empleamos a lo largo de todo el programa en muchas de las actividades. Este procedimiento presenta unas sólidas raíces en enfoques relevantes de la psicología de la educación y el desarrollo. Recordemos que ha sido y es, un método clásico del estudio de la comprensión y resolución de problemas morales. Ha sido empleado también como método para hacer avanzar el razonamiento moral de alumnos en diferentes edades (Díaz Aguado y Medrano, 1994).

Además, la discusión en el grupo de alumnos, siguiendo las ideas de Piaget o Bruner, ha sido concebida como un procedimiento básico del descubrimiento guiado donde se proporcionan múltiples representaciones del contenido, lo que permite una visión más desarrollada de la tarea que puede surgir tras el conflicto de puntos de vista. En todo caso, puede decirse hoy que las discusiones en el grupo de alumnos son un instrumento instruccional diseñado para estimular el pensamiento, cambiar actitudes y creencias y desarrollar

habilidades interpersonales (Oser, 1986). Son estas dos últimas versiones las que nos interesan como procedimiento en el programa. Le vemos las siguientes ventajas a la discusión guiada:

- los alumnos aprenden a darse crédito y escucharse unos a otros
- aprenden a expresarse, convencer o justificar sus opiniones y puntos de vista
- desarrollan comprensión y tolerancia hacia opiniones y puntos de vista diversos
- aprenden procesos democráticos
- aprender a examinar críticamente su propia comprensión, actitudes, valores así como los de los otros compañeros (Eggen y Kauchak, 1997).

También puede emplearse la discusión de conflictos socioemocionales o de necesidades y recursos (como se hace en el programa) con alumnos de edades inferiores, o con dificultades especiales. Nosotros la empleamos desde los cinco años, adaptándola. En el caso de la discusión sobre conflictos sucedidos, tiene la ventaja de que:

- proporciona un contexto protegido donde puede revivirse el conflicto sin las virulencias del momento en que sucedió
- estimula la regulación y el autocontrol emocional al someter a la disciplina del lenguaje emociones y sentimientos vividos
- estimula la reflexión y permite aprender de la experiencia, pensando en grupo sobre estrategias que pueden aplicarse en otras situaciones similares
- da idea de la relatividad de las emociones y sentimientos

LAS REPRESENTACIONES

En cuanto al tercer procedimiento del programa que vamos a comentar: *las dramatizaciones o representaciones*, tienen

conexión con la técnica psicológica del *role-play*, de amplia tradición en psicología clínica, y cerca de otras como el empleo de instrucciones o el ensayo conductual, basadas todas ellas en el aprendizaje social y el modelado como marco conceptual. A nosotros nos interesa como procedimiento educativo que empleamos, en general, como complemento al análisis reflexivo, para que el trabajo no se quede ahí sino que permita practicar la conducta hábil, si es que el alumno no la tiene en su repertorio o no está acostumbrado a mostrarla, por los motivos que sean.

En la práctica, las representaciones se aplican a conflictos de la vida real o a historias. Pueden aplicarse desde la Educación Infantil hasta la Secundaria. Tratándose de niños pequeños debe cuidarse (Díaz-Aguado, 1992):

- la definición de los conflictos debe hacerse al nivel del desarrollo real y potencial de los niños a los que va dirigida

- la representación debe dar oportunidad al niño de desempeñar papeles antagónicos a los que desempeña cotidianamente. Por ej. si el conflicto es sobre tema racial, un alumno payo puede representar el papel de un alumno gitano y viceversa

- la representación debe dar oportunidad al niño de experimentar comprensión hacia el punto de vista del otro, y sentimientos como empatía, ayuda, etc.

- debería enseñarse previamente habilidades de comunicación, u otras que pudieran ser requisitos de la comprensión-representación del conflicto

La representación puede tomar forma de contar una historia o cuento, en los más pequeños, lo cual puede distanciar más al niño del problema contado, permitiéndole cierta observación o análisis que no le es posible cuando está sumergido en el problema. Contar y representar cuentos permite, por otra parte, como dice esta misma autora: *a)* transformar conceptos abstrac-

tos y complejos en más comprensibles teniendo en cuenta el nivel de desarrollo próximo del alumno, permitiéndole conectar sus contenidos con las propias experiencias; *b)* estimular la vivencia emocional de las situaciones representadas, y *c)* explorar sus posibles soluciones.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El cuarto procedimiento empleado en el programa es el *aprendizaje cooperativo*. Este enfoque es hoy bien conocido. Nosotros trabajamos con grupos cooperativos en el módulo 3, en el que, una vez implantada la estructura cooperativa en el trabajo de las materias escolares, abordamos el desarrollo de habilidades que sustentan o apoyan este trabajo en grupo cooperativo como: planificar el trabajo, aprender a discutir y negociar en el grupo, a cooperar, a mantener el esfuerzo y conseguir los objetivos, etc.

Según el conocimiento existente en la investigación, estas técnicas han demostrado ser efectivas para: 1) promocionar el desarrollo cognitivo, en términos generales: estrategias de aprendizaje, cambio cognitivo en función del conflicto y la controversia, etc.; 2) mejorar variables sociales como aceptación de los otros, participación, responsabilidad y sentido de grupo, credibilidad e interés hacia los otros, etc.; 3) incrementar aspectos del rendimiento y motivación escolar, como la motivación de logro, la motivación intrínseca hacia aprender, el rendimiento en áreas como matemáticas, el gusto por el colegio, entre otras; y 4) mejorar aspectos socioemocionales como la autoestima escolar, los estereotipos racistas, la valía personal, etc.

En general, los métodos de aprendizaje cooperativo implican estructurar el aula en grupos de composición heterogénea: de 4 a 6 alumnos de diferente nivel de rendimiento, diferente sexo, diferente proce-

dencia social, y que incluyan alumnos de necesidades educativas especiales, si los hay, integrados en el aula (Slavin, 1987, 92). Estos grupos heterogéneos de alumnos deben tener como requisitos, que nosotros incluimos en nuestra práctica para funcionar efectivamente (Johnson y Johnson, 1992):

- compartir una suerte común, lo cual se refiere a tener objetivos comunes, y una evaluación común (aunque pueden existir evaluaciones individuales complementarias)

- esforzarse en conseguir beneficios recíprocos. Debe ser un objetivo del grupo el ayudarse unos a otros en función del progreso del grupo (y la evaluación)

- trabajar en una perspectiva a largo plazo. No se puede llamar grupo de aprendizaje cooperativo al montado para un trabajo puntual en una asignatura

- compartir una identidad de grupo. Esto se consigue manteniendo la composición del grupo en el tiempo, además de fomentando la cohesión y el sentido de grupo, explícitamente

- tener responsabilidad y tareas en el quehacer del grupo. Uno de los problemas que pueden aparecer es precisamente el que algún miembro del grupo no trabaje. Esto sucede casi siempre por estar mal distribuidas las obligaciones y responsabilidades, y por falta de control de esta situación, que debe evitarse.

De este modo, el trabajo en grupo genera una interdependencia positiva (Johnson y Johnson, o.c.), es decir, hace que sus miembros vean necesario coordinar sus esfuerzos con los de los demás para completar la tarea, enriquece y fomenta actitudes de colaboración y respeto mutuo. Puede decirse que el ayudar y explicar a otro niño beneficia al que lo hace desde distintos puntos de vista, incluyendo el hecho de asimilar mejor los conceptos que explica, sentirse más eficaz y aprender a ponerse en el punto de vista de otro niño,

pudiendo desarrollar empatía. En general, la oportunidad de trabajar con iguales afecta a áreas de la competencia social como el desarrollo de la toma de perspectiva, la responsabilidad social, el razonamiento moral, el aprendizaje de estrategias sociales de negociación, entre otras. Encontramos que el trabajo en grupo cooperativo satisface plenamente a alumnos y profesores y constituye una etapa final de nuestro programa que puede dejar en el aula un funcionamiento diferente y una metodología sumamente útil para el día a día del trabajo escolar.

LOS RESULTADOS

Estamos ahora en plena ebullición de análisis de resultados, que tendremos listos, con probabilidad, a mediados del curso próximo. Ahora podemos referir algunos resultados que ya tenemos publicados. En primer lugar, veamos qué tipo de evaluación estamos haciendo. Como otros investigadores, hemos partido de una evaluación basada en medidas cuantitativas, evolucionando hasta incluir instrumentos como entrevistas y encuestas abiertas, que suponen medidas y análisis cualitativos. El motivo ha sido cierta insatisfacción, sobre todo para los profesionales de educación, hacia los datos cuantitativos. Su interés por aprehender datos más globales y comprensibles nos ha movido a incluir este otro tipo de medidas, que aún no hemos terminado de analizar.

La evaluación que llamamos cuantitativa, en términos generales, ha constado en cada caso con cuatro tipos de medidas: centrada en *autoinforme*; centrada en *la percepción de los iguales* (sociométricos); centrada en *la percepción del profesor*; y centrada en *el clima de la clase*, visto por alumnos y profesor. En la Figura IV se exponen las principales pruebas y variables que hemos utilizado en las evaluaciones publicadas del módulo 1.

FIGURA IV

Principales pruebas y variables empleadas en las evaluaciones realizadas del primer módulo

AUTOINFORME:

MESSY alumnos: «The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters» de Matson, Rotatori y Helsel, 1983. Presenta los siguientes factores:

- Habilidades sociales apropiadas (23 ítems)
- Asertividad inapropiada (16 ítems)
- Impulsividad (5 ítems)
- Sobreconfianza en sí mismo (5 ítems)
- Celos/soledad (4 ítems)
- Miscelánea (9 ítems)

Autoconcepto social: hemos utilizado diferentes pruebas dependiendo de la edad.

PROFESORES:

MESSY profesores. Presenta los siguientes factores:

- Impulsividad/Asertividad inapropiada
- Habilidades Sociales apropiadas

La «Escala de Observación de la Interacción Social» por el profesor, de Trianes y Muñoz, 1996, evalúa impulsividad, agresividad, inhibición, amistosidad y cooperación.

SOCIOMÉTRICO:

Utilizamos los criterios de «ser buen alumno» y «ser buen compañero». Escala tipo Lickert que evalúa a todos los niños de la clase.

CLIMA DE LA CLASE:

Escala del clima de la clase de Trickett y Moos, 1994.
Escala de Trato del Profesor de Weinstein, et. als., 1987.

En cuanto a resultados significativos obtenidos, resumiremos las dos evaluaciones diferentes publicadas hasta el momento presente, que se refieren al módulo 1. En la primera (Trianes, 1994), participaron cuatro aulas de 5.º de EGB (unos 25 alumnos cada una), dos de las cuales aplicaron íntegramente el módulo 1 y otras dos no. Encontramos, a través del análisis de varianza y de covarianza (utilizando las puntuaciones antes como covariantes), que las aulas que habían trabajado el módulo 1 del Programa, incrementan la media de evaluaciones del criterio «buen compañero»

en el sociométrico, mientras que la de «buen alumno» no cambia. Este resultado nos parece particularmente satisfactorio. En primer lugar, el incremento diferencial del criterio «buen compañero» nos parece una medida específica del impacto del programa, que trabaja precisamente las relaciones interpersonales; en segundo lugar, habida cuenta de la dificultad de obtener cambios en la percepción de los compañeros dentro del aula, creemos que el haberlo conseguido ha sido debido a que era nuestro objetivo precisamente movilizar esos procesos de percepción interpersonal.

En la Escala MESSY valorada por el alumno las aulas de no tratamiento aumentan su media en el factor: «Habilidades Sociales Inapropiadas», y en el factor «Celos», lo que apuntan a un «empeoramiento» a final de curso de la competencia social percibida por los alumnos en estas aulas no tratadas. Téngase en cuenta que están al comienzo de la adolescencia. En este caso puede adscribirse al módulo 1 un valor de prevención indirecta, de amortiguador de la crisis adolescente, que provoca quizás el cambio negativo en las aulas no tratadas.

En cuanto a la Escala MESSY valorada por el profesor, las aulas tratadas ganan en «Habilidades Sociales Apropriadas» mientras que un aula no tratada empeora. En el factor «Impulsividad/Asertividad Inapropiada» hay un descenso generalizado no directamente atribuible a la aplicación del programa. Encontramos aquí como en otras ocasiones (Jiménez, Trianes y Muñoz, enviado para su publicación; Gallardo, 1993) que las medidas valoradas por el profesor tienen mayor protagonismo que las autoinformadas, a estas edades escolares, para registrar cambios en la competencia social y para encontrar diferencias.

En la segunda evaluación realizada (Trianes, Muñoz y Sánchez, 1995) utilizamos también análisis de covarianza y de la varianza. El diseño fue de tres grupos: A: que trabajó 2 años con el módulo 1 del programa; B: que trabajó este mismo módulo un curso académico, y C: no tratamiento. Los grupos tenían entre 32 y 36 niños y fueron extraídos al azar de una muestra total de 167 niños de 6.º de EGB.

Obtuvimos como resultados significativos: las Habilidades Sociales Apropriadas de la MESSY del profesor fueron más altas en los dos grupos tratados, mientras que el grupo no tratado empeoró, ya que incrementó las Habilidades Inapropiadas y los Celos. En el grupo que trabajó dos años, los profesores valoraron más amistosidad y cooperación (profesores distintos en el segundo año). Y respecto al clima de la cla-

se, estos alumnos del grupo más veterano encuentran que ha disminuido el control autoritario por parte del profesor y que las normas y reglas están más claras, resultado que comparten los del grupo que trabajó un año también. Ambos factores son de la escala de Moos.

En general, y sin entrar en detalles que pueden consultarse en las publicaciones citadas, encontramos un efecto positivo en las aulas de aplicación del programa que se centra en la percepción del profesor, y la del grupo clase, más que en la del propio alumno. Las medidas de autoinforme, como hemos encontrado en otros trabajos, no arrojan apenas diferencias entre los alumnos. Manejamos varias hipótesis al respecto. Una se refiere a la deseabilidad social, que puede ser que homogeneice las respuestas, que representarían así, más que lo que el niño hace, el conocimiento que tiene de la respuesta apropiada. Otra hipótesis se refiere a que los niños piensan en otros contextos, no sólo el escolar, al contestar preguntas de autoevaluación social, con lo que es difícil que esa medida correlacione con otras que se refieren al contexto escolar. Incluso podemos pensar que la formulación de los ítems puede no estar adaptada para producir una percepción significativa relacionada con la vida cotidiana del alumno. Piénsese que estos contextos derivados presentan características sociales y culturales específicas. Por lo tanto, normas, valores, expectativas, representaciones y usos sociales que definen la conducta considerada socialmente adecuada, varían en estos contextos socioculturales.

Para terminar, estos resultados positivos reflejan el trabajo de los profesores, verdaderos protagonistas de la intervención. De los datos cualitativos que estamos analizando, se desprende que ellos terminan el curso con una alta motivación e interés por el Programa que les impulsa a seguir trabajando el curso siguiente. Valoran altamente el grupo de trabajo en cuanto a apoyo a largo plazo. Cambian sus

teorías implícitas y piensan de manera más positiva para la intervención.

Y apuntamos el valor que puede tener este material para la prevención de comportamientos inadaptados socialmente, como la violencia interpersonal, el racismo y los comportamientos destructivos socialmente, mediante la enseñanza de objetivos interpersonales sofisticados, al amparo de la LOGSE, que supone un marco legislativo que facilite y promueva el desarrollo de estas intervenciones.

BIBLIOGRAFÍA

- BATTISTICH, V., SOLOMON, D., DONG-IL, K., WATSON, M. y SCHAPS, E. (en prensa): «School as Communities Poverty Levels of Students Populations and Students' Attitudes, Motives and Performance: A Multilevel Analysis», *American Educational Research Journal*.
- BOSWORTH, K.: «Caring of others and being cared for: Student talk caring in school», *Phi Delta Kappan*, 1995, 76, pp. 686-693.
- CAMP, B. W. y BASH, M. A.: *Think Aloud. Increasing social and cognitive skills. A problem solving program for children*, Classroom program grades 1-2, Champaign, IL, Research Press, 1985a.
- *Think Aloud. Increasing social and cognitive skills. A problem solving program for children*, Classroom program grades 3-4, Champaign, IL, Research Press, 1985b.
- ELÍAS, M. J., WEISSBERGER, R. P., HAWKINS, J. D., PERRY, C. L., ZINS, J. E., DODGE, K. A., KENDALL, P. C. and cols.): «Corsortium of the School-Based promotion of Social Competence», *The school-based promotion of social competence: Theory, research, practice and policy*, en HAGGERTY, R. J., SHERROD, K., GARMEZY, N. y RUTTER, M. (Eds.): *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms and interaction* (pp. 268-316), N. York, Cambridge University Press.
- DÍAZ AGUADO, M. J.: *Programas para favorecer la integración escolar: manual de intervención*, Madrid, Estudios ONCE, 1994.
- *Programa para favorecer el desarrollo de la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1992.
- *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*, Madrid, CIDE, 1993.
- DÍAZ AGUADO, M. J. y MEDRANO, C.: *Educación y razonamiento moral*, Bilbao, Mensajero, 1994.
- DODGE, K. A.: *A Social Information Processing Model of Social Competence in Children*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1986.
- DODGE, K. A.: «Problems in social relationships», en MASH, E. J. y BARKLEY, R. A. (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (pp. 222-244), Nueva York, Guilford Press, 1989.
- EGGEN, P. y KAUCHAK, D.: *Educational Psychology: Windows on Classroom*, N. Jersey, Prentice Hall; (edición original 1994), 1997.
- ELARDO, P. T.: «Proyect AWARE: A school program to facilitate social development of children», Carolina del Norte: *Fourth Annual H. Blumberg Symposium*, 1974.
- ERWIN, D. et. al.: *Improving School Climate and Strengthening Relationships among the School Community. Master's Research Project* (Documento de Reproducción de la ERIC, n.º De 392548), 1995.
- EVERTSON, C., y RANDOLPH, C.: «Classroom management in the learningcentered classroom», en (Ed.) A. ORSTEIN, *Teaching: Theory and Practice*, Needham, Heights, MA, Allyn y Bacon, 1995.

- FELDGAIER, S. y SERAAFICA, F. C.: «Interpersonal Problem Solving: A developmental analysis», comunicación presentada a la *Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*. Hartford, CT, 1980, abril.
- GESTEN, E. L., y WEISSBERG, R. P.: «Social problem solving training and prevention: Some good news and some bad news», comunicación presentada a la *Reunión Anual de la American Psychological Association*, New York, 1979, septiembre.
- GOLDSTEIN, A. P., GERSHAW, N. J. y SPRAFKIN, R. P.: «Structured learning: research, and practice in psychological skill training», en (Eds.), L. L'ABATE y M. A. MILAN, *Handbook of social skill training and research* (pp. 284-302, Nueva York, Wiley, 1985).
- JIMÉNEZ, M.: «Promoción de las habilidades de solución de problemas interpersonales y prevención de la inadaptación social en ciclo medio», *Tesis doctoral*, Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, (microficha núm. 123), 1994.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R.: «Positive interdependence: key to effective cooperation», en (Eds.), R. HERTZ-LAZAROWITZ y N. MILLER, *Interaction in cooperative groups*. N. York, Cambridge University Press, 1992.
- MICHELSON, L., SUGAI, D. P., WOOD, R. P. y KAZDIN, A. E.: *Social skills assessment and training with children*, New York, Plenum Press, (traducción, Barcelona: Martínez Roca, 1987), 1983.
- MUÑOZ, A.: «Entrenamiento en solución de problemas interpersonales en preescolar con el Programa de Spivack y Shure», *Tesis doctoral*, Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. (microficha núm. 123), 1992.
- MURPHY, J., WEIL, M., y MCGREAL, T.: «The basic practice model of instruction», *Elementary School Journal*, 87 (1996), 83-95.
- OSER, F.: «Moral education and values education: The discourse perspective», en (Ed.) M. WITTRICK, *Handbook on research on teaching* (3.ª ed. 917-941), Nueva York, McMillan, 1986.
- PELECHANO, V.: «Inteligencia social y habilidades interpersonales», *Análisis y Modificación de Conducta*, 10 (26), 393-420, 1984.
- «Salud mental, prevención e innovación social», *Análisis y Modificación de Conducta*, 12 (34), 485-506, 1986.
- PURKEY, S. y SMITH, M.: «Effective schools: A review», *Elementary School Journal*, 83 (1983), 427-452.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J., y SMITH, A.: *Fifteen thousand hours*, Cambridge, MA; Harvard University Press, 1979.
- SELMAN, R. L., BEARDSLEE, W., SCHULTZ, L. H., KRUPPA, M., y PODOREFSKY, D.: «Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models», *Developmental Psychology*, 22 (4), 450-459, 1986.
- SLAVIN, E.: «Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet», *Elementary School Journal*, 88 (1987), 329-337.
- SLAVIN, R. E.: «When and why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives», en (Eds.) R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller, *Interaction in cooperative groups*, N. York, Cambridge University Press, 1992.
- SOLOMON, D., WATSON, M., BATTISTICH, V., SCHAPS, E., y DELUCCI, K.: «Creating caring community: Educational practices that promote children's prosocial development», en (Eds.), F. K. Oser, A. Dick y J. L. Patry, *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis* (pp. 383-395). San Francisco, Jossey-Bass, 1992.
- SPIVACK, G., y SHURE, M. B.: *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive*

- Approach to Solving Real Life Problems*, San Francisco, Jossey Bass, 1974.
- «The cognition of social adjustment: Interpersonal cognitive problem solving thinking», en (Eds.) B. B. Lahey y A. E. Kazdin, *Advances in Clinical Child Psychology* (vol. 5, pp. 323-372), New York, Guilford Press, 1982.
- SWANSON, A. J. y SIEGEL, L. J.: «Interpersonal Problem Solving in preschool aged children», comunicación presentada a la *Annual Meeting of the Midwestern Association*. St. Louis, MO, 1980, mayo.
- TRIANES, M. V.: «Educación de competencia para las relaciones interpersonales en niños de compensatoria», *Infancia y Sociedad*, 27-28 (1994), 261-282.
- *Educación y Competencia Social: Un Programa en el aula*. Málaga, Aljibe, 1996a.
 - «Se pueden conseguir unas relaciones interpersonales de calidad dentro del aula? Breve historia de una línea de trabajo», *Cultura y Educación*, 3 (1996b), 37-48.
- TRIANES, M. V. y MUÑOZ, A.: *Programa de Educación Social y Afectiva*, Málaga. Puerta Nueva, Delegación de Educación y Cultura, 1994.
- TRIANES, M. V., RIVAS, T., y MUÑOZ, A.: «Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales en preescolar», *Análisis y Modificación de Conducta*, 16 (50), 587-625, 1990.
- «Eficacia diferencial de una intervención psicoeducativa en niños preescolares inhibidos e impulsivos», *Análisis y Modificación de Conducta*, 17 (50), 895-916, 1991.
- TRIANES, M. V., MUÑOZ, A. y SÁNCHEZ, A.: «A social Competence Program to prevent racism and xenophobia», comunicación presentada a la *European Conference for Research on Learning and Instruction*, Nimega (Holanda), 1995, agosto.
- ZINS, J. E., TRAVIS, L. T., y FREPPON, P. A.: «Linking research and educational programming to promote social and emotional learning», en (Eds.) P. Salovey, y P. Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence*, N. York, Basic Books, 1997.



EL PROYECTO SEVILLA ANTI-VIOLENCIA ESCOLAR. UN MODELO DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA CONTRA LOS MALOS TRATOS ENTRE IGUALES

ROSARIO ORTEGA RUIZ (*)

El artículo presenta una síntesis del proyecto *Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)*, un programa de trabajo investigador sobre el problema de los malos tratos entre escolares que incluye, además de una exploración sobre la naturaleza y la presencia de este problema en las escuelas de Educación Primaria y Secundaria, una propuesta de trabajo educativo de carácter preventivo para mejorar el clima de relaciones interpersonales en el centro escolar. Se hace un análisis del modelo teórico que sustenta el trabajo educativo de la propuesta, en el cual se considera la escuela como una comunidad de convivencia que tiene en la actividad educativa la clave para el desarrollo de procesos sociales entre los cuales aparece el maltrato entre iguales. Un análisis de los distintos sectores sociales: profesorado, alumnado, familias y orientadores escolares, unido al análisis de las funciones y roles que cada uno de ellos desarrolla, se consideran los ejes del proyecto. Se presenta también el esquema general del modelo de intervención que tiene, en la innovación curricular en general y en su función tutorial y orientadora en particular los ejes de actuación. A partir de este análisis, el proyecto se articula en cuatro programas modulares: la

gestión democrática de la convivencia, el trabajo en grupo cooperativo y la educación en sentimientos y valores y un programa de trabajo directo con escolares que ya sufren o provocan maltrato, o programa de atención a necesidades especiales de escolares en riesgo social.

EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES

Nuestro interés investigador por el tema del maltrato entre iguales partió de trabajos anteriores realizados sobre el mismo marco de las relaciones entre los iguales, pero en el que habíamos estudiado la importancia de las buenas relaciones, la conversación fluida y el buen trato que los niños/as se proporcionan entre sí mientras juegan (Ortega 1991, 1992, 1994c). Trabajando en el análisis de los procesos de comunicación y negociación de significados, normas y planes que tienen lugar en el marco interactivo de los juegos infantiles, hemos aprendido a observar el microsistema de relaciones entre iguales. Hemos llegado a verlo como un ámbito comunicacional y práctico que trasciende la mera ejecución de conductas concretas y se convierte

(*) Universidad de Sevilla.

en un espacio simbólico, en el que circulan elementos culturales, normas, sentimientos, actitudes y valores que son de gran relevancia porque influyen en el desarrollo de la personalidad social y moral de los niños/as.

El microsistema de los iguales, cuando se estabiliza como consecuencia de la constancia temporal de las experiencias diarias, se configura como un espacio de referencia que proporciona a los chicos/as claves para organizar su comportamiento social aportándole indicadores sobre lo que es prudente hacer, lo que es interesante o indiferente y lo que es moralmente correcto. Pero no siempre los acontecimientos que tienen lugar dentro del grupo de iguales proporcionan a éstos los elementos de referencia idóneos. Si la microcultura de los iguales incluye claves de dominio y sumisión interpersonal que van más allá de lo moralmente tolerable, el grupo puede convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social. Los relatos históricos y la memoria adulta suelen recordarnos la existencia de convenciones y formas de trato abusivo entre los chicos/as en todos los tiempos. La existencia de vínculos relacionales basados en comportamientos agresivos injustificados o simplemente en bromas pesadas y crueles aporta al grupo de iguales referencias simbólicas que actúan como contravalores.

El problema del maltrato entre escolares se presenta como un comportamiento o actitud ofensiva de unos escolares hacia otros. Olweus (1993) ha descrito el maltrato entre iguales como un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros. La escasez de habilidades sociales de la víctima o la brutalidad de los agresores son responsables de que algunos escolares permanezcan más tiempo de lo tolerable en una situación social que termina siendo devastadora para la víctima,

pero también tremendamente negativa para los violentos y quizás también para los espectadores.

Aunque este tipo de problema parece ser muy antiguo no se produce sólo en la escuela, no ha llamado la atención de los investigadores en nuestro entorno hasta muy recientemente. En nuestras escuelas, estas situaciones de maltrato entre iguales afectan a un número significativo de escolares de Educación Primaria Secundaria. Aunque los datos varían muy significativamente respecto de la edad, el género, así como respecto de las formas y la gravedad del daño que implica, podemos decir de forma general que entre un 5 y un 15 por 100 de los escolares sufren frecuentes episodios de malos tratos por parte de sus compañeros; o son ellos los que causan daño psicológico, físico o moral a otros, muy frecuentemente. Un número más elevado de ellos, entre el 30 y el 40 por 100 afirman que esto les ha sucedido a veces, o que ellos mismos participan en relaciones que causan algún daño a otros (Ortega, 1994a y 1994b y Ortega y Mora-Merchán 1997).

El chico/a que es prepotente con el compañero o compañera que encuentra más débil o con menos capacidad de respuesta a sus agresiones, se autojustifica acusando de provocación a la víctima o afirmando que se trata de una broma. El chico/a abusón busca la complicidad de otros y consigue la tolerancia de los adultos mediante la minimización de la intencionalidad de herir. Para las víctimas, sobre todo cuando estos comportamientos son repetitivos, puede resultar durísimo ser objeto de abuso, no sólo por lo que supone de daño físico y psicológico, sino también por el daño moral que les provoca la humillación de ser considerado un estúpido, un débil o un marginado social.

Por otro lado, el maltrato entre iguales se ve favorecido por el aislamiento en el que se desenvuelve el propio sistema de los iguales. En este sentido, al igual que el

maltrato doméstico, tiene, en la privacidad, un factor añadido que aumenta el riesgo de daño psicológico que toda violencia conlleva. Porque, más allá del episodio agresivo, la víctima se atemoriza cuando compara su propia indefensión con el comportamiento general de los chicos/as y por el silencio que el propio agresor le exige o ella misma se impone por vergüenza. Y es que el grupo de iguales, para ciertos procesos, se convierte en un escenario cerrado y clandestino, no sólo porque los protagonistas ocultan estos asuntos a sus profesores, sino porque el resto de los escolares, los espectadores, con frecuencia también callan.

Para el/la escolar sometido a este tipo de violencia por sus compañeros/as la convivencia diaria en el centro educativo se convierte en un infierno; su personalidad se vuelve insegura y ansiosa; en un intento por no enfrentarse a sus agresores, suele desear no ir al colegio y a veces consigue quedarse en casa con distintas excusas. Todo ello termina afectando a su concentración y rendimiento en las tareas académicas. Lleno/a de temores, que intenta contener y disimular, suele percibir su situación como causada por su propia debilidad social y su escasa capacidad para afrontar las relaciones interpersonales, sin contemplar que éstas son especialmente injustas y duras para él/ella. Su autoestima se devalúa y la imagen de sí mismo/a se deteriora, lo que le aísla cada vez más.

En el otro extremo, pero formando parte de un perverso vínculo social, el chico/a que agrede impunemente a otro, el que abusa de sus iguales actuando al margen del respeto a las normas de convivencia, se socializa con una conciencia de clandestinidad e impunidad que afecta gravemente a su desarrollo sociopersonal: se va convirtiendo poco a poco en un chico/a que se cree que las normas están para saltárselas y que no cumplirlas o abusar de otros puede llegar a proporcionar una suerte de prestigio social. Todo

ello va deteriorando su desarrollo moral y aumentando el riesgo de acercamiento a la precriminalidad si no encuentra a tiempo elementos educativos de corrección que reconduzcan su comportamiento antisocial.

Aunque, como hemos señalado, este tipo de problemas, en su versión más grave o de victimización, no afecta a muchos escolares, a los que les afecta les hace mucho daño. Desgraciadamente, esta dañina relación de abuso y maltrato entre iguales suele producir una suerte de vinculación patológica entre la víctima y su vergüenza amparada en el secreto. La dependencia y el miedo al ridículo por parte de la víctima, así como en la impunidad del agresor o agresores, y en la pasividad de los demás compañeros espectadores pasivos de la crueldad de unos hacia otros.

Los estudios sobre maltrato entre escolares se han centrado en el descubrimiento y caracterización del problema en relación a sus protagonistas principales: la víctima y el agresor, pero un hecho relevante del fenómeno es el que se refiere a la influencia que este tipo de problemas tiene sobre la generalidad de los chicos/as durante la escolaridad obligatoria. Alrededor del 47 por 100 de los/as escolares consideran que se trata de un problema muy frecuente y que precucya a un número muy significativo de escolares que, cuando menos, son conocedores de estos nefastos abusos de poder de unos compañeros hacia otros o han participado alguna vez en uno u otro lado de la relación.

LA ESCUELA: UN SISTEMA DE CONVIVENCIA COMPLEJO

La escuela es una de las instituciones sociales más importantes para el desarrollo de la sociedad porque en ella tienen lugar procesos de instrucción y de socialización que son, junto con los que se producen en

la familia y los que se realizan en el marco general de la cultura, responsables de la integración social de los jóvenes. Pero las finalidades educativas que la escuela persigue no se lograrán sólo a partir de la transmisión de conocimientos que realiza el profesorado, ni del aprendizaje de contenidos curriculares, sino que es la compleja red que forman los sistemas de relaciones personales y los procesos psicosociales de convivencia y comunicación, sobre los que se producen las tareas y las actividades, lo que va articulando el proceso instructivo y socializador.

Los escolares organizan su vida social en torno a esquemas previos y actividades diseñados por el profesorado en la creencia de que estos esquemas favorecen el aprendizaje. El resultado final es que los diseños de la organización social de la escuela no sólo sirven para la adquisición de los conocimientos y las habilidades que se busca transmitir, sino que también dan lugar a sistemas de comunicación, reparto del poder, hábitos de convivencia, etc., en los que se incluye algo más que contenidos curriculares. De esta manera, durante la escolaridad, la vida de relación interpersonal pasa por esquemas o marcos sociales en los que los chicos/as disfrutarán de distintos tipos de relaciones, de las que conviene destacar dos: la relaciones con el profesorado y las relaciones con los compañeros/as. En lo que queda de artículo nos referiremos fundamentalmente a este sistema.

El diseño de las tareas escolares ha prestado poca atención a los elementos afectivos y a las relaciones interpersonales y cuando se ha interesado por ellas ha privilegiado a las relaciones profesor/alumnos/as, considerándolas casi el único vehículo para transmitir la información, las actitudes y los valores, que la escuela se propone como metas. Sin embargo, resulta evidente que los niños/as aprenden no sólo de su relación con los adultos; muchas de las informaciones, actitudes y valo-

res que se adquieren en la escuela se elaboran en el complejo y casi desconocido sistema de las relaciones con los iguales. La escuela y su currículum, convertidas en condiciones de vida de relaciones personales, ofrecen pautas de desarrollo y aprendizaje a las que los escolares se adaptan; muchas de estas pautas nos son conocidas, pero otras permanecen en el anonimato en el llamado currículum oculto (Torres, 1991).

Las relaciones entre los propios escolares son con frecuencia, un campo oscuro para los profesores y las autoridades educativas. Una falsa y excesiva creencia en la autonomía personal o el simple desinterés por los procesos no instructivos, han rodeado de un halo de ignorancia a las relaciones afectivas y sociales de los compañeros/as. El mundo de los iguales, unos centímetros más abajo de la mirada de los adultos responsables de la escuela, ha sido bastante ignorado o incomprendido quizás como consecuencia de la obsesiva necesidad de lograr los objetivos cognitivos del currículum académico. Se ha ignorado el tema o se ha asumido que la mejor forma de tratar a los compañeros entre sí es utilizar la rivalidad que espontáneamente puede aparecer, si el trabajo académico incluye la competitividad entre sus claves simbólicas (Johnson, 1981). El resultado es que en nuestro entorno cultural, hasta muy recientemente, las ciencias de la educación han considerado poco relevante el factor interpersonal entre iguales, siendo, como es, uno de los procesos determinantes en educación escolar (Coll, 1984).

LOS COMPAÑEROS ESCOLARES Y EL ESQUEMA SOCIAL DE DOMINIO-SUMISIÓN

Los escolares, agrupados en el escenario de las aulas y los patios de recreo cons-

tituyen una entidad psicosocial que merece ser considerada como tal, porque dentro de estos escenarios tienen lugar fenómenos psicológicos que influyen de forma significativa en el proceso de socialización que se produce en la escuela. Son escenarios en los que la homogeneidad en el estatus social, la variedad de roles que se despliegan, el tipo de comunicación que se desarrolla, los valores morales, las convenciones y normas que se establecen, favorecen unos determinados procesos de desarrollo personal y dificultan otros.

Los vínculos interpersonales que crean los escolares, en la medida en que se van saturando de hábitos convencionales, normas y significados compartidos, constituyen la subcultura de los compañeros, necesaria y útil para el desarrollo en todas las dimensiones, pero especialmente para aquellas que tienen más incidencia en la socialización. Dentro de los sistemas de iguales se sacralizan algunos de los comportamientos sociales considerados específicos de cada generación lo que proporciona a los sujetos la creencia de que se trata de su propio y más genuino sistema social de referencia individual (Hartup 1978).

En el devenir cotidiano de la convivencia de los escolares se incluyen pautas de comportamiento y actitudes que cuando son coherentes con los valores morales que una sociedad considera justos, o se desvían relativamente poco, pueden aportar esquemas a seguir, que reafirman en el chico/a la seguridad personal mediante la conciencia de pertenencia a un grupo de referencia, pero que cuando se alejan mucho de las convenciones de prudencia y moralidad de la sociedad, pueden convertirse en un proceso peligroso para la socialización: es lo que ocurre con el aprendizaje de modelos excesivamente agresivos o francamente violentos.

Uno de los esquemas que se aprenden en el ámbito de los iguales es el de *dominio-sumisión*. El esquema de dominio-sumisión es un matiz de poder y control

interpersonal que se practica inserto en el proceso natural de socialización y debe explorarse de forma adecuada, porque si no es así, el chico/a está a expensas de que el compañero/a que se sienta más fuerte o con mayor habilidad, pueda someterlo en el fragor de un tipo de relación que incluye, en alguna medida, el poder social. Los juegos infantiles son escenarios en los que se debate, a veces de forma corporal, el modelo social sobre quién manda y quién obedece entre iguales. Los chicos/as desde muy pequeños aprenden, mediante experiencias lúdicas y otras actividades conjuntas, a saber hasta dónde se puede llegar simbólica y prácticamente, en el esquema de dominio-sumisión, lo que les permite ir aprendiendo a controlar su propia agresividad y a poner límites a los impulsos rudos o violentos de los demás.

Pero a veces, el sistema de relaciones de los iguales se configura bajo un esquema de dominio-sumisión que incluye convenciones moralmente pervertidas e injustas, en las que el poder de unos y la obligación de obedecer de otros se constituyen como esquemas rígidos de pautas a seguir, de las cuales es difícil defenderse desde la propia inmadurez personal. Protegidas por el aislamiento social, estas rígidas pautas de poder y control adoptan formas variadas, pero en su conjunto se caracterizan porque en ellas una persona es dominante y otra es dominada; una controla y otra es controlada; una ejerce un poder, más o menos abusivo y la otra debe someterse a unas normas que no comparte, en las que no ha participado y que claramente le perjudican. Se trata del problema del abuso o la prepotencia social, un tipo de vinculación social claramente perverso que en los países anglófonos recibe el nombre de *bullying*. (Smith y Sharp, 1994).

Cuando se explora a fondo el problema del maltrato entre escolares, con la intención de poner límites a su presencia, se observa que afecta al clima general de la

convivencia escolar y que requiere un tratamiento educativo integral que incluya su complejidad. Esto no significa que no deban observarse también las características individuales de los protagonistas como elementos importantes, sino que la lectura educativa más coherente es la que abarca el conjunto completo de los factores que intervienen.

LAS MALAS RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS: UN PROBLEMA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Nuestro trabajo de investigación sobre las malas relaciones entre los escolares parte del modelo ecológico (Bronfennbrenner, 1979) y pretende incluir, en el análisis de los datos que la exploración nos va aportando, elementos comprensivos de la psicología sociocultural que tiene su origen en el paradigma vygotskiano (Vygotski, 1934). Consideramos, pues, el fenómeno del maltrato entre escolares como un fenómeno que ocurre dentro de un microsistema de convivencia, el de los iguales que asisten a la misma escuela, que está rodeado de otros sistemas sociales, igualmente interactivos y significativos, que ejercen influencias relevantes en el microsistema que estudiamos. Este, a su vez, aporta determinados efectos sobre el funcionamiento general de la propia escuela como comunidad de convivencia en la que se inscribe.

El microsistema de las relaciones entre los escolares es deudor, en sus contenidos y procesos, tanto del sistema general en el que se inscribe, la comunidad escolar concreta, como de los otros microsistemas que se articulan a él para componer el ecosistema general de la convivencia en la escuela: las relaciones del profesorado entre sí, las que la escuela establece con las familias y con la sociedad en general, etc...

Es la nuestra, por lo tanto, una perspectiva ecológica e interactiva, si por ello

entendemos que tratamos de comprender las malas relaciones entre escolares dentro de un marco contextual más amplio, el de la escuela como un sistema complejo de convivencia. Además, como se ha dicho anteriormente, atribuimos a la convivencia diaria, a sus convenciones y normas y a la significatividad que éstas llegan a tener para cada individuo, una importancia capital en el complejo proceso de socialización que tiene lugar en la escolaridad obligatoria. Se entenderá, pues, que hayamos considerado como punto de arranque el concepto de *comunidad escolar*, y que lo hayamos hecho como marco desde el cual interpretar el fenómeno y desde el cual tratar de prevenirlo.

El modelo de análisis *comunitario*, importado de otras áreas de ciencia social y salud, nos resulta particularmente útil en nuestro trabajo investigador, porque nos permite abordar la intervención incluyendo las influencias que, sobre un fenómeno tan complejo como el de las malas relaciones, pueden tener los sistemas psicosociales en los que el fenómeno tiene lugar. Desde este modelo, cada escuela se presenta como una comunidad que se configura a partir de la coexistencia y la mejor o peor articulación de tres elementos psicosociales básicos: el profesorado, que constituye una unidad en sí, aunque ésta no sea homogénea, pero que adquiere entidad diferenciada respecto de los otros elementos. El alumnado, que además de ser el eje sobre el que gira toda la actividad de la escuela, se constituye como un sistema social diferenciado. Las familias, con las que la escuela establece distintos tipos de relaciones, unas más posibilitadoras que otras para los objetivos educativos de la escuela.

Cada escuela es un mundo; un micro-mundo social que es precisamente el que aporta a cada escolar las posibilidades de socialización. De la confluencia de los sistemas psicosociales básicos brotan claves normativas a las que cada escolar debe ajustarse para educarse y, a veces, simple-

mente para sobrevivir sin sufrir demasiado daño. De la configuración social de la escuela, como ámbito de convivencia, van a desprenderse las claves socializadoras. Desde esta perspectiva conceptual, hemos establecido dos planos de análisis; el plano de los procesos interpersonales, es decir, el que se refiere a la interacción entre los tres subsistemas personales: alumnado, profesorado y relaciones con los padres; y el que se refiere a los procesos de actividad a los que da lugar el desarrollo del currículum.

LOS PLANOS DE ANÁLISIS DE LA ESCUELA COMO SISTEMA DE CONVIVENCIA

La conjunción del plano humano y el plano de la actividad nos aporta una visión compleja, pero coherente, de la organización de la convivencia escolar, en la cual puede observarse todos los factores que en ella son relevantes. En el plano primero habría que describir y comprender cómo se configuran los procesos de comunicación: roles, poder, estatus, sentimientos, actitudes y valores, dentro de cada uno de los subsistemas personales y entre ellos. Por ejemplo, no es lo mismo una comunidad escolar compuesta por un equipo docente de formación semejante, con un equilibrio razonablemente aceptado en el juego de roles que cada uno desempeña, con un estilo de comunicación equilibradamente objetivado, con procedimientos formales de resolución de conflictos, etc., que una comunidad escolar cuyos profesores no tengan conciencia de ser un equipo, no dispongan de un aceptable nivel de comprensión sobre los roles y funciones que desempeñan los distintos subgrupos y personas, cuyos vehículos de comunicación y poder no sean bien conocidos por las personas, no se disponga de espacio, tiempo y procedimientos para resolver conflictos y no se comprenda bien el funcionamiento del poder y sus normas.

Igualmente puede decirse del subsistema que hemos denominado el alumnado y el modelo de relación de la escuela con las familias. Disponer de una conceptualización clara sobre los elementos relevantes de cada uno de los subsistemas personales y los que se refieren a la interacción de los mismos, permite disponer de un esquema de referencia sobre la naturaleza y funciones de las relaciones interpersonales en la escuela. Cuando se dispone de este esquema de referencia, se puede analizar el fenómeno psicosocial de las malas relaciones, de forma que el propio análisis deje abiertos, a los ojos investigadores, los canales para hacer llegar los procedimientos e instrumentos preventivos o reeducadores si se detectan procesos conflictivos en cualquiera de los niveles y se sospecha que estos conflictos alimentan o influyen en las malas relaciones dentro del microsistema de los iguales.

El segundo plano se refiere a los sistemas de actividad que la comunidad educativa despliega mientras trata de cumplir los objetivos del currículum. Es de todos conocido que la enseñanza y el aprendizaje pueden ejecutarse de distintas formas; con un modelo más individualista, centrado en la búsqueda individual de los logros; con un modelo más neutro, tratando de que cada escolar llegue hasta donde pueda por sí mismo y con ayuda del profesor/a; o con el modelo cooperativo, buscando el diálogo y la construcción conjunta del conocimiento. También el profesorado tiene libertad para elegir unos u otros contenidos, así como para gestionar su aula de la forma que considere más idónea para cumplir los objetivos del currículum.

Dentro de este plano, y considerando no ya el nivel de diseño formal del currículum, sino el más cercano referido al desarrollo del mismo, hemos encontrado tres procesos curriculares que adquieren relevancia si queremos tratar de una forma sistémica e interactiva el problema de las relaciones interpersonales entre los escola-

res; se trata de la gestión de la convivencia en el aula, de la propia actividad de enseñanza-aprendizaje y de la educación en sentimientos y valores. Estos tres procesos articulan experiencias que son relevantes para la prevención del maltrato entre compañeros/as.

Todo ello supone asumir que es al equipo docente al que corresponde el tercer nivel de concreción curricular y que es por tanto el responsable del desarrollo de programas específicos que se ajusten a las necesidades del alumnado de su propio centro.

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PREVENTIVA CONTRA EL MALTRATO ENTRE ESCOLARES

El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE), que parte de un trabajo investigador en el que se han explorado los problemas de violencia interpersonal entre escolares en veintitrés escuelas de Educación Primaria y Secundaria en Sevilla y su área metropolitana, ha previsto, (como segunda fase un modelo de intervención educativa en algunas escuelas, para mejorar las relaciones interpersonales y prevenir los problemas de maltrato entre escolares, la inclusión de tres programas preventivos y uno de atención directa a los escolares que sufren problemas de maltrato o los provocan.

El despliegue simultáneo de los tres programas permite a la comunidad escolar embarcarse en un proceso global de trabajo educativo sobre la convivencia, en todos los aspectos, que aporta el carácter preventivo. La implantación del cuarto programa de trabajo directo con los escolares implicados en problemas de maltrato entre iguales o en riesgo de padecerlos, completa el modelo. De esta forma el problema se aborda en sus dos dimensiones: como problema que afecta a chicos/as concretos y

como problema escolar que afecta, en alguna medida, a la comunidad escolar en su conjunto. Veamos un resumen sobre cada uno de los programas.

- El programa para la *gestión de la convivencia* supone la definición de cómo se organiza la vida en las aulas. La descripción y comprensión de la gestión de la vida social y educativa en cada aula permite disponer de un perfil sobre lo que habitualmente sucede y predecir lo que es posible que suceda en términos de relaciones de unos con otros, no sólo entre el profesor/a y sus alumnos/as, sino en el microsistema de relaciones entre escolares, que es el que ahora nos interesa destacar. No deberíamos esperar que sucedieran los mismos fenómenos de malas relaciones entre los compañeros/as de una clase en la que los alumno/as tienen la oportunidad, el espacio y el tiempo necesario para negociar las normas y resolver los conflictos de forma democrática, que en el aula donde no existe formalmente programado este espacio y tiempo. El reconocimiento explícito de que la convivencia produce procesos colectivos que trascienden el mero comportamiento individual y, por tanto, son fuente de logros y satisfacciones individuales, pero también de conflictos y desencuentros entre los miembros del grupo, es un instrumento conceptual necesario para abordar los problemas que pueden surgir. Se trata de otorgarle a la gestión de la convivencia el papel que le corresponde entre lo que es importante tener en cuenta para comprender la vida en el aula.

- El programa de *trabajo en grupo cooperativo*, para abordar la actividad de enseñanza y aprendizaje, supone considerar el proceso comunicacional que es la actividad de enseñar en su interacción con la de aprender, como tareas que se realizan dentro del microsistema de los iguales. Lo que cuenta para los chicos/as, en el día a día de la vida escolar, son las actividades que deben realizar porque así han sido

programadas por sus profesores. El currículum, visto desde la experiencia directa, está compuesto por el conjunto de actividades secuenciadas de tal forma que los escolares van adquiriendo conocimientos, desarrollando actitudes y formando su personalidad, en todos los sentidos. En este ámbito, no es lo mismo un aula cuya actividad inductiva se produzca de forma competitiva, acentuando el éxito o el fracaso individual que un aula en la que se conciba el trabajo académico como cooperación y producción conjunta. La naturaleza interactiva de carácter competitivo o cooperativo se convierte en un instrumento al servicio de la comprensión de la complejidad del problema de las malas relaciones entre escolares y de la aparición o no de violencia escolar.

- El programa para la *educación de sentimientos y valores* ligados a las relaciones interpersonales parte del análisis, en este mismo plano interactivo de los elementos del currículum de los sentimientos, emociones y valores que van ligados a la actividad y a la comunicación que los iguales realizan en su vida cotidiana en el aula y en el centro. Aunque el tratamiento curricular, en el primer nivel de concreción, ha incluido la educación de las actitudes como contenidos académicos y la educación en valores como transversalidad, es interesante, desde nuestro punto de vista, desarrollar un programa concreto de trabajo escolar cuyos contenidos se refieran a las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores. Se trata de trabajar directamente con el llamado conocimiento interpersonal o psicológico, de profundizar de forma expresa en el conocimiento de sí mismo/a y de los otros/as en todas sus dimensiones, pero especialmente como seres cuyas emociones y sentimientos afectan a la vida de relación social; de comprender que podemos hacer daño si no aprendemos a conocerlos y respetarlos y también de aprender a apreciar los propios sentimientos y valores, para evitar ser

herido y lesionado en los derechos personales. No será igual un tratamiento educativo que espere que estos aspectos se mejoren como consecuencia de la espontaneidad del trato que brota del resto de las actividades, que un tratamiento que tenga como objeto de trabajo el análisis de las emociones, los sentimientos, las actitudes y los valores ligados a las relaciones interpersonales concretas que acontecen en el día a día en la convivencia.

LA INTERVENCIÓN DIRECTA CON LOS ESCOLARES EN RIESGO DE SUFRIR PROBLEMAS DE MALTRATO

Si algo caracteriza los estudios sobre maltrato entre escolares es que éstos han sido seguidos siempre por propuestas de programas de trabajo directo de carácter terapéutico o reeducador. Las investigaciones previas (Roland y Munthe, 1989; Olweus, 1993 y Smith y Sharp, 1994) han demostrado que el problema del maltrato puede ser atajado cuando se emplea en ello recursos técnicos y profesionales adecuados. En este sentido, son conocidos los métodos de mediación, los programas de habilidades sociales con escolares tímidos o poco ágiles para resolver sus diferencias con los otros, el método de reparto de atención y responsabilidad para trabajar con pandillas de violentos que diseñó Pikas (1987), los programas de juegos de roles y de resolución simulada de conflictos, etc. Todos estos métodos de intervención requieren formación y entrenamiento específico para trabajar directamente con unos chicos/as que por una u otra razón padecen ya o están en riesgo de padecer trastornos psicológicos y problemas de adaptación social que sobrepasan las habilidades exigibles a los docentes. Se trata siempre de programas de una duración limitada en el tiempo, pero que requieren una especialización y un dominio de técni-

cas de trabajo social y psicológico bastante específicas, por lo que no es conveniente incluirlas como parte del trabajo curricular del equipo docente.

En nuestro caso hemos tratado de adaptar el modelo Sheffield ¹ a las posibilidades que se abren a partir del cambio producido en el sistema educativo, respecto de la función orientadora y tutorial. En este sentido, la función orientadora está concebida en el actual sistema, con la finalidad de ayudar a la comunidad escolar en general y al equipo docente en particular a mejorar las condiciones en las que hay que desplegar el currículo pero también a atender a las necesidades educativas especiales de los escolares que no pueden adaptarse, sin ayuda, a las exigencias curriculares. Los chicos/as que, por sus condiciones sociales previas, o porque ya se ven envueltos en problemas de integración social con sus iguales son candidatos a ser considerados como escolares que requieren una atención especial y son, por tanto, merecedores de la atención orientadora de los nuevos profesionales de la psicopedagogía en los centros escolares. No tendrá el mismo éxito una escuela que diseña un plan de trabajo directo con los escolares que padecen acoso o brutalidad por parte de otros compañeros/as y los que, por distintas razones, tienen un comportamiento intimidatorio y agresivo hacia otros, que un centro que no emplea recursos para la atención especializada con estos escolares.

El papel profesional de los orientadores escolares, agentes externos en la Escuela Primaria y miembros del propio equipo docente en los Institutos de Educación Secundaria se ha configurado básicamente como asesores para la optimización de todos los procesos que afectan el desarrollo curricular, pero particularmente los que se refieren a la función tutorial y de atención a los alumnos/as con necesidades especiales. En este sentido, y de manera si-

milar a como decíamos antes respecto de los programas modulares que se despliegan dentro de la función docente, no será igual una comunidad escolar en la que el orientador/a esté bien informado; participe de la toma de decisiones; conozca bien los casos de chicos/as que están en situación de riesgo de padecer maltrato de otros o ser ellos mismos los que maltraten a sus compañeros/as; sepa aconsejar adecuadamente a los docentes y el mismo/a esté en condiciones de proponer intervenciones correctoras, si fuera necesario, que una comunidad en la que el orientador/a se considere ajeno a estos problemas, esté mal informado y no establezca una relación coherente entre su trabajo orientador y la función tutorial de los docentes.

EL DESARROLLO DEL PROYECTO SEVILLA ANTI-VIOLENCIA ESCOLAR (SAVE)

La investigación sobre relaciones entre iguales en el marco escolar y muy especialmente el estudio de las relaciones conflictivas, las agresiones y los hechos violentos entre escolares implica un trabajo a distintos niveles que puede realizarse simultáneamente y que debería tender a complementarse. En primer lugar, y dado que éste es un problema complejo que todavía no se conoce suficientemente bien, se impone una reflexión teórica desde la cual interpretarlo, a partir de la cual señalar sus factores, sus formas y elaborar hipótesis sobre sus causas y sus consecuencias.

Como afirma Moreno (1997), más allá de la espectacularidad de algunos casos de violencia escolar, que son los que aparecen en los medios de comunicación, éste es un problema que afecta a la convivencia y al clima social de la escuela, comprometiendo, en diferente nivel y de forma distinta, a la práctica totalidad de la comunidad educativa: los agresores, las víctimas y los que

(1) The Des Sheffield Bullying Project. P. K. SMITH y S. STAMP (1991).

son espectadores; se impone la elaboración de modelos de intervención plausibles tanto, para realizar un planteamiento preventivo, como para tratar de eliminarlo de la convivencia escolar, cuando ya está presente. El proyecto *SAVE*, se ha concebido para atender ambos niveles, sin olvidar que se arranca de un proyecto de investigación que está tratando de clarificar el encuadre teórico desde el cual comprender la naturaleza del problema del maltrato entre escolares que hay que definir en términos adecuados (Ortega, 1997; Mora-Merchán y Ortega, 1997 y Ortega y Mora-Merchán, 1997).

Aunque el referente del modelo está en las propuestas que sobre el problema hacen Olweus (1987 y 1993) y Roland y Munthe (1987), el proyecto *SAVE* tiene su antecedente más directo en el proyecto Sheffield (Smith y Thompson, 1991; Smith y Sharp, 1994; Sharp y Smith, 1994; Cowie, Smith, Boulton y Laver, 1994 y Cowie y Sharp, 1996). El proyecto Sheffield, y su filosofía de política educativa general contra la violencia escolar –*Whole Policy*–, nos ha servido tanto para confirmar nuestra perspectiva ecológica como para asumir que se trata de establecer programas modulares que permitan a cada comunidad escolar sentirse protagonista del cambio curricular y del ritmo que quiere establecer en su lucha contra el maltrato como problema escolar.

El modelo de intervención que el proyecto *SAVE* está siguiendo, supone el despliegue de una serie de medidas educativas diseñadas para trabajar en los dos planos (el de la comunidad y el de la actividad) y a partir de los cuatro procesos curriculares que antes se han enunciado (la educación en sentimientos y valores; la actividad de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la convivencia). En el plano de lo personal considerando al profesorado, al alumnado y a las relaciones del centro con las familias como sistemas sociales que interactúan entre sí y de cuya relación habrá que esperar un clima de convivencia determinado. En el plano de los sistemas de actividad del currí-

culum considerándolos como ámbitos de convivencia en donde se materializan las relaciones interpersonales y, por tanto, en donde puede actuarse preventivamente promoviendo experiencias que favorezcan la mejora del clima afectivo, de actitudes y valores positivos de unos escolares hacia otros.

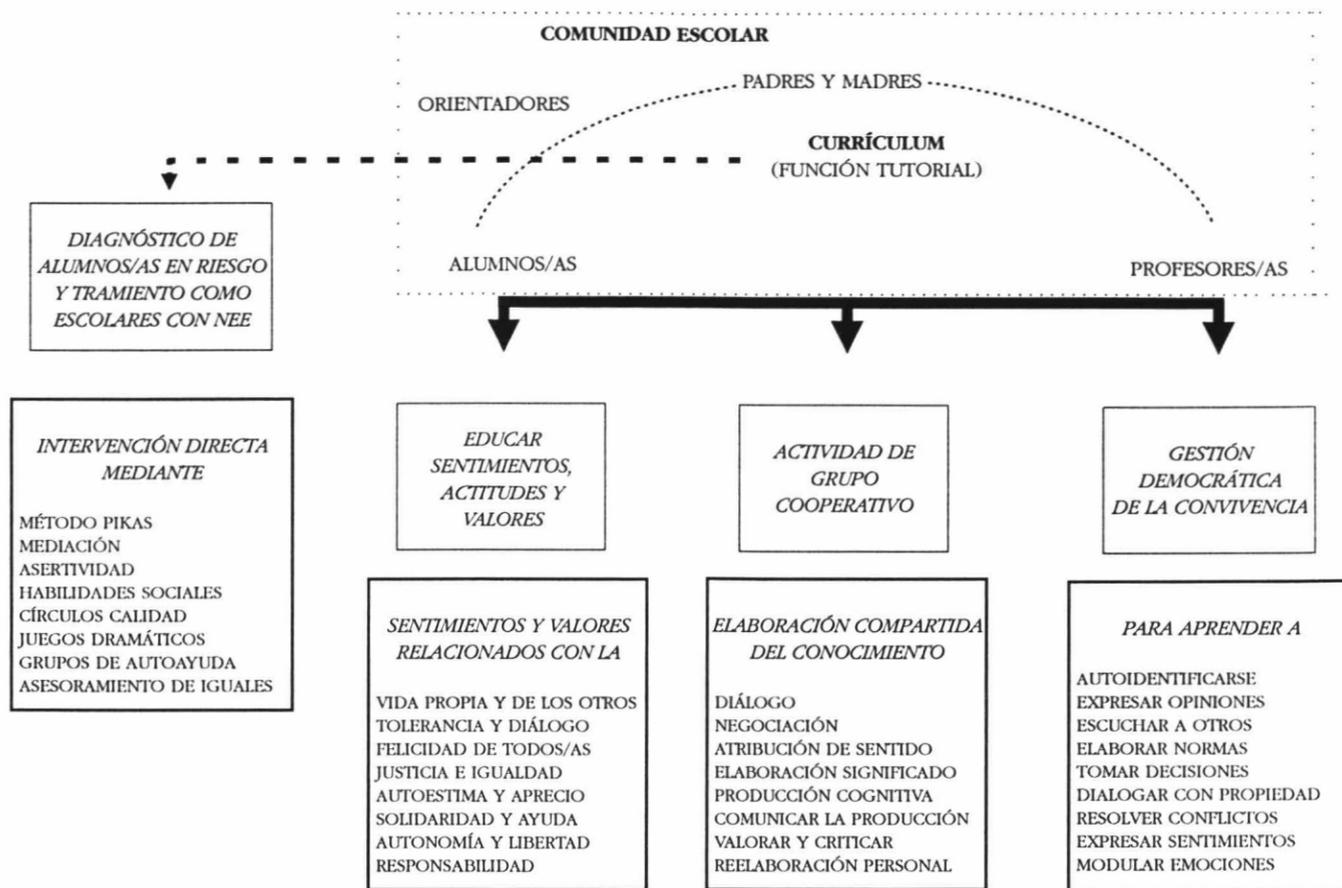
A partir del análisis conceptual que realizamos sobre la comunidad escolar y de su valoración como un sistema complejo de relaciones interpersonales, el proyecto *SAVE* ha diseñado un plan de actuación preventivo de intervención educativa. Este plan busca la coherencia simbólica y la actuación autoelegida por parte de los protagonistas: profesores/as, padres y madres y alumnos/as. Un esquema del modelo puede verse en la Figura I.

El proyecto *SAVE* se está desarrollando en diez de las veintitrés escuelas que previamente han sido exploradas sobre el maltrato entre escolares en la primera fase del proyecto. Cada escuela ha elegido uno, dos, tres o los cuatro programas de intervención preventiva y en todas ellas el equipo de Orientadores Escolares de la zona o el centro está trabajando en el proyecto, desplegando su forma particular de orientación y asesoramiento a la función tutorial. En cada escuela participa un número irregular de profesores, pero son los suficientes como para ser considerados un equipo docente realizando un proyecto de innovación educativa.

El proceso de implantación del modelo pasa por fases sucesivas y arranca de la exploración sobre los problemas de maltrato entre iguales. Una vez que el equipo de investigación realiza la exploración y el equipo docente conoce los resultados, éste decide por sí mismo, si quiere construir un proyecto de trabajo en equipo para mejorar el clima de relaciones interpersonales y prevenir la violencia escolar, a partir del modelo que se les presenta. Cada escuela debe asumir de forma colegiada su propio proyecto de trabajo, como asume en general su propio Proyecto Curricular de Centro (*PCC*).

FIGURA I

Esquema general del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE)



La filosofía de la que parte este modelo supone que es la propia incorporación de los distintos sectores humanos de la comunidad –profesorado, alumnado y familias– a tareas concretas contra la violencia escolar, la que debe ir elevando el nivel de conciencia personal sobre la naturaleza del problema y sus consecuencias. Se considera que cuando se realizan actividades concretas que inciden en la mejora de la calidad de la convivencia, el problema del maltrato aparece como lo que es, un comportamiento aberrante que hay que eliminar.

Como puede verse en la parte superior del esquema (Figura I), el modelo incluye la articulación de los distintos sistemas sociales que son responsables de la convivencia humana en la escuela. Es lo que hemos llamado anteriormente el plano de *los procesos interpersonales*: profesorado, alumnado y familias que constituyen sistemas de relaciones cada uno de los cuales, al interactuar con los otros, va desplegando procesos de los cuales se derivará el clima de convivencia en el que tiene que desarrollarse el currículum en todas sus funciones. Para los objetivos del proyecto es particularmente necesario que los agentes educativos consideren que la función tutorial forma parte del currículum y que de ella se deriva la función orientadora y asesora que realiza el equipo psicopedagógico. De esta manera, el sistema organizativo se concreta a varios niveles: el Proyecto Educativo de Centro (*PEC*), en el que participan profesorado, alumnado y las familias; el Proyecto Curricular de Centro (*PCC*), que fija los objetivos, los contenidos y los métodos de trabajo, que el profesorado debe ajustar a las condiciones específicas de su alumnado y que debe contar con las necesarias concreciones curriculares para integrar a los chicos/as con necesidades educativas especiales y finalmente, el nivel de programas concretos, que puede ser asumido por un grupo significativo de profesores, para atender as-

pectos específicos, como el que aquí estamos estudiando.

Los equipos docentes que se incorporan al proyecto *SAVE* deciden la forma en que quieren ir incorporando los programas a su proyecto curricular. En la parte central del esquema puede verse las vías de entrada a la intervención a partir de tres líneas que se corresponden con los tres procesos de trabajo preventivo dentro del currículum: *la gestión democrática de la convivencia; el trabajo en grupo cooperativo y la educación en sentimientos y valores*. Se trata del segundo plano de análisis al que nos referíamos antes: es el plano de los *sistemas de actividad*. Tres paquetes de medidas que pueden concebirse como programas de trabajo, en términos de lo que Coll (1987), denominó el tercer nivel de concreción curricular.

Los programas podrían darse simultáneamente en el tiempo, pero también pueden ir implantándose progresivamente, en la medida en que los equipos docentes que se ocupan de cada uno de los grupos escolares, y que deben trabajar unidos en la implantación del modelo, consideren oportuno ir implementando. Por ejemplo, un equipo docente, que tiene previamente experiencia de trabajo en grupo cooperativo y que maneja bien estas actividades, puede hacerlo extensivo o a todas las áreas del currículum y/o a todo el ciclo escolar de su competencia y, una vez que domina los instrumentos necesarios, tratar de implantar el programa de gestión democrática de la convivencia. Igualmente puede decirse del programa de educación en sentimientos y valores; si se implanta en primer lugar este programa, su propia dinámica puede conducir al equipo docente a tratar de modificar el sistema de actividades de enseñanza-aprendizaje y la gestión de la convivencia.

En cada escuela, la implantación del modelo exige la inclusión de los orientadores escolares en sus dos vertientes profesionales, es decir, actuando de dinamizadores de

la innovación curricular que el proyecto propone y en la asesoría a los equipos docentes y a las familias, y en su trabajo directo con escolares en riesgo.

INSTRUMENTOS CONCEPTUALES PARA DESARROLLAR LOS PROGRAMAS

En la parte inferior del esquema (Figura 1) pueden verse algunas de las medidas concretas que el proyecto propone para cada uno de los programas. Se trata de lo que llamamos *maletas de instrumentos* o herramientas conceptuales para desarrollar el proyecto de forma individualizada en cada escuela. Así, puede verse que la gestión de la convivencia debe incluir la búsqueda de habilidades en los alumnos/as para identificarse de forma personal, expresar sentimientos y modular emociones, aprender a respetarse a sí mismo/a y a los demás, a reconocer la opinión y los sentimientos de los otros como algo digno de ser tenido en cuenta etc.; lo que será necesario para que los conflictos que surgen con los demás se puedan resolver sin llegar a la violencia.

Dentro de la maleta de instrumentos para organizar la *gestión de la convivencia* se incluyen objetivos y contenidos a desarrollar que fortalecen las relaciones sociales, evitan que se enconen los conflictos y proporcionan cauces para que, cuando estos sucedan, puedan resolverse democráticamente por la vía de la palabra: la discusión y los argumentos verbales. La propuesta concreta del modelo *SAVE* es que la gestión de la convivencia exige la programación de un espacio, un tiempo y unas normas para que esta gestión tenga lugar. La asamblea o foro de aula es una de las medidas que solemos emplear pero cada equipo docente puede hacer la que considere más idónea.

La maleta donde se ordenan los recursos necesarios para el *trabajo en grupo*

cooperativo dispone de las ideas básicas para que éste pueda desplegarse, aceptando la particular originalidad de cada equipo docente y cada profesor/a concreto. Se expone en ella la secuencia más razonable para realizar trabajo en grupo cooperativo en cualquier materia del currículum. Las claves básicas son que cada actividad o tarea escolar, aunque se origine en un trabajo individual, disponga de una parte significativa de trabajo en cooperación; que la colaboración implique negociación del significado sobre el contenido que se está trabajando conjuntamente y que siempre debe haber una expresión pública del trabajo colectivo, en la cual el éxito sea atribuido a la colaboración de todos sus miembros y al reconocimiento de la participación individual en el grupo. Desde estas claves instrumentales se puede realizar un variado conjunto de actividades dirigidas a la práctica totalidad del desarrollo de los contenidos académicos, pero cada equipo docente es libre de aplicarlo a un área u otra del currículum e ir incorporando, poco a poco a otras áreas, si encuentra éxito en el modelo.

La maleta de educación en *sentimientos y valores* contiene algunas claves sobre ello que deberán ser adaptadas por los equipos docentes de cada escuela; es el tercer programa del proyecto, que contiene instrumentos para desarrollar experiencias educativas destinadas a reflexionar, practicar y asegurarse de que los escolares reconocen en sí mismos/as y en los otros emociones, sentimientos, actitudes y valores morales que tienen que ver con el trato que damos y recibimos de los otros mientras convivimos con ellos.

En todas las escuelas los orientadores escolares conocen y apoyan el trabajo de los docentes y comienzan a poner en práctica el tratamiento a los niños/as en riesgo como escolares con necesidades especiales. Más difícil está siendo la incorporación de las familias, aunque hay algunos centros que han llevado la reflexión sobre el

problema a las escuelas de madres y padres y que asisten a los encuentros generales sobre el proyecto.

El trabajo de profesores/as y orientadores está siendo reconocido como proceso de innovación curricular y formación en servicio por los Centros de Profesores (CEP) que colaboran, supervisando la labor formativa que los docentes y los orientadores realizan dentro del proyecto. Mientras, el equipo de investigación de Universidad de Sevilla, que patrocina el proyecto, actúa ofreciendo soporte, orientación y refuerzo al trabajo educativo, apoyando la labor docente y orientadora, aportándoles materiales y ayuda teórica, cuando lo solicitan, mediante el contacto periódico con los equipos docentes y los equipos de orientadores escolares. Este contacto periódico supone un apoyo, ya que permite contrastar ideas y recibir retroalimentación sobre cómo se actúa en cada centro. En este sentido, están resultando también interesantes los encuentros con profesores/as que realizan proyectos similares en otros países; la conciencia de pertenecer a colectivos que se ocupan del mismo problema, a nuestro modo de ver, se puede convertir en un motor de estímulo para trabajar en un asunto tan complicado como el de la violencia escolar.

Es muy pronto para evaluar ninguno de los aspectos del proyecto; deberán pasar al menos dos años de implantación antes de evaluar resultados. De momento estamos satisfechos con la marcha de los procesos que, a su vez vamos rectificando en el sentido de su mejora a partir de la evaluación espontánea que el propio profesorado va haciendo de su intervención. Entre los indicadores que van apareciendo destacaríamos: la confirmación de que es la comunidad escolar completa la que debe implicarse en el problema tan complejo como el de la violencia escolar y concretamente el de los malos tratos entre compañeros; sin la colaboración de todos los sectores el proyecto se ralentiza, se

ahoga en dificultades de todo tipo: la inclusión en el currículum real, es decir, en las actividades, tareas y experiencias que tienen lugar en el día a día de la vida escolar es muy importante; las actitudes que los equipos docentes despliegan ante el proyecto y su implicación profesional puede ser determinante.

BIBLIOGRAFÍA

- BRONFENBRENNER, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1979.
- COLL, C.: «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar». *Infancia y Aprendizaje*, 1984, 27-28, 119-138.
- *Psicología y Currículum*, Barcelona, Laia, 1989.
- COWIE, H., SMITH, P. K., BOULTON, M. y LAVER, R.: *Cooperation in the Multi. Ethic Classroom*, London, D. Fulton, 1994.
- COWIE, H. y SHARP, S.: *Peer Counselling in School*, London, D. Fulton, 1996.
- HARGREAVES, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Ed. Narcea, 1977.
- HARTUP, W. W.: «Children and their friends», en H. McGURK (ed.): *Issues in Childhood Social Development*, London, Methuen, 1978.
- JOHNSON, D. W.: «Student-student interaction: The neglected variable in education», *Educational Researcher*, 1981, 10, pp. 5-10.
- MORA-MERCHÁN, J. A. y ORTEGA, R.: «Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares», *Revista de Educación*, (en este número), 1997.
- MORENO, J. M.: «¿Una nueva tragedia en la escuela?», *El País. Suplemento de Educación*, 1997, pp. 31 (1-4-97).
- OLWEUS, D.: «Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention

- program», in D. PEPLER and K. RUBIN (eds.): *The development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.
- *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*, Oxford, Blackwell, 1993.
- ORTEGA, R.: «El juego sociodramático y el desarrollo de la comprensión y el aprendizaje social», *Infancia y Aprendizaje*, 1991, 55, pp. 103-120.
- *El juego y la construcción social del conocimiento*, Sevilla, Alfar, 1992.
 - «Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros», *Revista de Educación*, 1994a, 304, pp. 253-280.
 - «Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB», *Infancia y Sociedad*, 1994b, 27-28, pp. 191-216.
 - «El juego sociodramático como contexto para la comprensión social», en P. DEL RÍO, A. ALVAREZ y J. V. WERTSCH (ed.): *Explorations in Socio-Cultural Studies*, 1994c, Vo. IV, pp. 79-87.
- ORTEGA, R. y MORA-MERCHÁN, J.: «El aula como escenario de la vida afectiva y moral», *Cultura y Educación*, 1996, 3, pp. 5-18.
- «Report on a Spanish Study about Bullying in Five Schools», en P. K. SMITH (ed.) (en prensa), 1997.
- ROLAND, E. y MUNTHE, E.: *Bullying. An International Perspective*, London, D. Fulton, 1989.
- SMITH, P. K. y THOMPSON, D.: *Practical Approaches to Bullying*, London, Fulton, 1991.
- SMITH, P. K. y SHARP, S.: «Bullying in UK schools: The DES Sheffield Bullying Project», en *Early Child Development and Care*, 1991, Fol. 77, pp. 47-55.
- *School Bullying*, London, Routledge, 1994.
- TORRES, J.: *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1991.
- VYGOTSKI, L. S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1934.

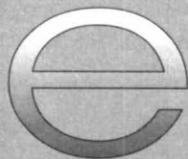
estudios

CARMINA PASCUAL BAÑOS

Análisis contextual de la formación del profesorado
de Educación Física

MICHAEL APPEL

La política educativa y el programa conservador en
Estados Unidos





ANÁLISIS CONTEXTUAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

CARMINA PASCUAL BAÑOS (*)

Este artículo se ocupa del análisis del contexto económico, político, sociocultural y educativo en el que tiene lugar la formación del profesorado de primaria, así como de la relación e incidencia que cada uno de estos aspectos tiene en dicha formación. Este análisis contextual es el punto de partida para hacer una valoración crítica de esta realidad y reflexionar sobre cuáles son las carencias y necesidades de formación de los maestros, dicho de otro modo, intento responder a la pregunta qué sería relevante que los estudiantes aprendieran en la formación inicial del profesorado de Educación Física, a la luz de la situación contextual estudiada, desde un punto de vista crítico. Ahora bien, esta pregunta se puede responder desde una concepción reproductora de los modelos culturales socialmente dominantes, pero también, y esta es mi postura, cuestionando el *statu quo*, desde un modelo transformador de la cultura.

EL MACROCONTEXTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE PRIMARIA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Al igual que otros países capitalistas, España atraviesa una crisis socioeconómi-

ca que directamente afecta a la educación y a la formación del profesorado: desempleo, aumento de la inflación, disminución de los beneficios y congelación de los sueldos, cambios en los modelos de participación y segmentación del mercado de trabajo, cierre de empresas, aumento de la deuda externa y una mayor reafirmación de la propiedad privada sobre los aspectos sociales (García, 1991; Cachon, 1991; Wexler, 1987; Bates, 1990; Rattray-Wood y Parrott, 1989; McCormick y James, 1983).

La crisis económica actual, como ya se ha mencionado, también ha afectado a la educación, en tanto en cuanto se considera que los modelos educativos vigentes hasta ahora han fracasado, porque no han cubierto las expectativas de los gobiernos de los países occidentales desarrollados de cara a resolver la crisis económica, a través de una enseñanza encaminada a ocupar un lugar de trabajo y a hacer más competitivas las empresas. Es decir, muchos de los problemas surgidos en el terreno económico se imputan a las deficiencias en el sistema escolar, concretamente a la inadecuación entre una oferta escolar obsoleta y las necesidades de un sistema económico en continuo crecimiento y transformación (Ortega, 1992).

En el contexto de EE.UU., House (1992, p. 54) dice al respecto:

(*) Universidad de Valencia.

En el análisis conservador, la mala calidad de la educación llevaba a un escaso desarrollo de habilidades laborales, que conducía a la imposibilidad de conseguir trabajo y al desempleo, y esto, a la vez, a sueldos bajos y a la pobreza, que abocaba a la asistencia social, la disolución familiar, la delincuencia y a una economía nacional en descenso.

Todo ello hace que se estén planteando cambios en los sistemas educativos en estas sociedades, como por ejemplo en Gran Bretaña, EE.UU., Noruega, etc. (Wexler, 1987; Rust y Blakemore, 1990) y que nos preguntemos por qué se están haciendo estas reformas, para qué y qué tipo de formación del profesorado se espera en estos momentos de cambios.

En nuestro país, al igual que en otros países de características similares, también estamos asistiendo a una reforma del sistema educativo (García, 1991). Todas estas reformas a las que hacemos alusión, tienen, en palabras de Smyth (1989), unos principios comunes que están relacionados con intereses económicos. Así, puede sernos de utilidad para conocer cuál es la preocupación de los gobiernos de países capitalistas en torno a la educación, la declaración que hizo el ministro de Empleo, Educación y Formación australiano J. Dawkins, recogida por Fitzclarence (1989), en la que manifestaba su preocupación por el aumento de la calidad de la enseñanza en las escuelas y por la búsqueda de procedimientos que mejoraran la formación inicial y permanente del profesorado y así contribuir a la reestructuración económica de Australia (Kelly, 1990) y cubrir las demandas sociales, económicas y de los cambios educativos que se están produciendo.

En este mismo sentido, en España, el que fue ministro de Educación y Cultura José María Maravall, en el prólogo de la Propuesta para debate elaborada por el Ministerio de Educación y Cultura (1987: 17), a propósito de la Reforma Educativa decía:

La extensión de los servicios educativos no es sólo un factor de bienestar social y una contribución a la elevación del nivel cultural del país. Es además una exigencia que deriva de la necesidad de contar con el capital humano que resulta indispensable para cualquier nación que aspire a afirmar su *presencia en el ámbito económico internacional* durante el período en el que el factor humano, la inteligencia, está en vías de reemplazar a la energía y el capital como principales factores productivos. (cursiva nuestra).

Para Gil (1991, p. 14) se realizan reformas educativas porque sin ellas se pierde el tren del progreso, no obstante, la Reforma Educativa, refiriéndose a nuestro país, «es un sucedáneo de la reforma social. Se reforma en educación para no reformar salarios, relaciones de propiedad, etc.».

Resumiendo, de acuerdo con la afirmación de Fitzclarence (1989), la política educativa de los países capitalistas occidentales, en los últimos años, está siendo de un mayor pragmatismo y una mayor eficiencia ante las constantes presiones sociales para cumplir objetivos políticos ocupacionales de las empresas (ver Brown, 1973), y ante la necesidad de desarrollar una economía que pueda competir con otros países en el ámbito internacional. El debate en educación, por lo tanto, se sitúa fundamentalmente en procurar una educación tecnológica y científica, del que se derivan, entre otras, dos consecuencias: la primera, que el tipo de conocimiento considerado válido para que se incluya en los currícula escolares, está relacionado con la ciencia y la tecnología como disciplinas de elevado estatus y, la segunda, que se incrementa la presión y el control sobre el profesorado para que de este modo aumente la eficiencia de la enseñanza (Tinning, 1988), encaminada a cubrir objetivos económicos y pragmáticos a través de la adquisición de las destrezas técnicas necesarias para ocupar los correspondientes puestos de trabajo (Fitzclarence, 1989; Apple, 1982). En este sentido,

Densmore (1990) destaca el aumento considerable de administradores escolares y curriculares que se ha producido en los últimos años cuya misión es ejercer un mayor control sobre el profesorado. En definitiva, existe una mayor burocratización y racionalización del trabajo bajo el lema «mejorar la calidad de la enseñanza» (Wexler, 1987; Ortega, 1992).

Por lo tanto, a raíz de lo anterior, en una primera aproximación se podría deducir que la educación física como disciplina sin implicación relevante en el conocimiento científico y tecnológico ni, por consiguiente, en la mejora del sistema productivo de un país, en la actualidad, es poco el interés *real* que despierta en el desarrollo de la política educativa. No obstante, de forma contradictoria, en los últimos años ha aumentado este interés. Las causas, en mi opinión, se relacionan con el potencial consumista que rodea el mundo de la actividad física y el deporte, con la relación entre la actividad física y la salud y con ello la posibilidad de disminuir gastos en la sanidad y con la relación del deporte, máxima representación para muchos de la actividad física, y la reproducción de los valores más genuinamente capitalistas. En los tres casos son los intereses económicos los que rigen las decisiones políticas en el ámbito educativo.

Por otro lado, debido al aumento de la competitividad internacional, se produce una mayor competitividad profesional y escolar, un mayor individualismo (Wexler, 1987; Sparkes, en prensa *a*; Grumet, 1989) y una «carrera» hacia la obtención de títulos académicos y de los mejores expedientes para conseguir mejores puestos de trabajo (Bourdieu y Passeron, 1990). Una sociedad basada en una economía competitiva hace que los currícula se construyan, cada vez más, alrededor de principios de

autoestima personal y, capacidad individual (Apple, 1982). De modo que la educación está encaminada a la incorporación al mundo del trabajo, a diferencia del concepto de educación que plantea Dewey: «En una sociedad democrática la meta de la educación es la continua y significativa reconstrucción del hombre en la sociedad» (cit. por Kelly, 1990: 4).

En el caso del profesorado, la competitividad para obtener mejores sueldos y promoción personal está más acusada en países como EE.UU. y Gran Bretaña que en España, sin embargo, en el caso de nuestros/as estudiantes estamos siendo testigos de una «lucha» por la consecución de buenas calificaciones, ya que el expediente es el primer paso para la obtención de un puesto de trabajo, becas, etc.

En lo que se refiere al marco sociocultural consideraré, al igual que hace Kelly (1990), los tres fenómenos que tienen una mayor transcendencia cultural, social y educativa en la etapa que podemos llamar capitalismo tardío o multinacional: la era de la información (Dahlgreen, 1987); la sociedad semiótica (Wexler, 1987); el mundo postmoderno¹ (Harvey, 1989; Jameson, 1984; Giroux, 1990b).

Uno de los fenómenos que está caracterizando las últimas décadas gira en torno a la información relacionada con: la cantidad de información que se emite, qué se informa y las formas de vida que se derivan del modo de transmisión de ésta. Concretamente, Postman (1985) manifiesta su preocupación ante la acumulación de información y su repercusión individual y social, en el que la televisión adquiere el principal protagonismo. La cultura de masas es la cultura que ofrece la televisión a la que todo el mundo tiene acceso, este fenómeno está ocupando un número muy elevado de horas en la vida de los niños y

(1) El Postmodernismo es la cultura de las sociedades capitalistas avanzadas, según los editores de *Precis 6* (en HARVEY, 1989, p. 39), es decir, la cultura lógica del capitalismo de los últimos años (JAMESON, 1984).

niñas, adolescentes y adultos (Harvey, 1989; Ortega, 1992). Wexler (1987) y Postman (1985) coinciden cuando manifiestan su preocupación porque en la televisión las interpretaciones vienen ya dadas. Este último autor (1985: 136), nos dice que la gramática de la televisión «...no permite acceder al pasado. Todo lo que se presenta a través de imágenes en movimiento, se experimenta como que está ocurriendo "ahora"...».

En esta línea, Ortega (1992) pone de manifiesto que en la actualidad la escuela no tiene el monopolio de la educación en un país, ya que existen otros agentes e instituciones (formales e informales) que ocupan un lugar de preferencia en la formación de los escolares, como es el caso de los medios de comunicación de masas. De acuerdo con el autor, éstos proporcionan modelos y grupos de referencia que son, generalmente, más operativos que los que provienen de la institución escolar. Además gozan de una predisposición positiva por parte de los/las niños/as y jóvenes porque carecen de la obligatoriedad presente en la educación escolar y porque poseen prestigio social a diferencia de lo que ocurre con la escuela.

Este fenómeno está teniendo una gran repercusión en la educación física ya que el tratamiento que hacen estos medios de la actividad física y el deporte resulta a los/as niños/as, jóvenes, e incluso adultos/as, más «excitante» que las clases de educación física que un/a maestro/a pueda dar en el patio de su escuela con una colchoneta y tres o cuatro balones. Es bastante común ver en estos medios deportistas que ejercen de mitos tratados como héroes, la utilización del deporte como camino hacia el éxito personal y social para aquéllos que lo practican (modelo de cuerpo socialmente aceptado; prácticas que se derivan: consumo de «actividad física y/o deportes», alimentos, ropa, coches, etc.), cambios de valores y actitudes de los individuos hacia valores relacionados con el

resultado más que con el «buen hacer», ya que el éxito o el reconocimiento social se consigue cuando se gana y no cuando se juega bien, y ganar no siempre es una consecuencia de esto último (Arteta, 1994).

Abundando en el tema, Jameson (1984) incide en que los medios de comunicación de masas (televisión, video) son medios predominantemente de reproducción cultural, que conducen a un empobrecimiento y a una homogeneización de la cultura. Por ejemplo, en educación física esta homogeneización se ha plasmado a través de la moda de asistir a gimnasios para practicar aeróbic, musculación, culturismo o la moda de hacer *jogging*.

Continuando con la problemática que se deriva de la televisión, Harvey (1989), reconoce que la información se presenta de forma simple, fragmentada y descontextualizada y que el tratamiento de los temas carece de profundidad, lo que supone una forma superficial de abordar cualquier asunto. En parecidos términos Kirk (1992b) delata la pérdida de interés en el conocimiento histórico, en la contextualización, motivada, según él, por la cultura de la televisión que muestra los sucesos en presente. Es por esto por lo que la formación del profesorado debe colaborar en la superación de estas carencias.

Relacionado también con la televisión aunque no sólo con ella, conviene destacar otro fenómeno de la sociedad semiótica: la industria de la publicidad (Jameson, 1984) cuyo desencadenante es otra de las conductas más importantes en este período: el consumismo (Tinning, 1987a; 1987b). La televisión se encarga de producir necesidades, deseos y fantasías para sostener la suficiente demanda en el consumo y mantener los niveles de producción capitalista (Harvey, 1989). Todo ello tiene relación con el cambio producido en los valores actuales que se identifican, entre otros, con el éxito rápido y con el crecimiento económico fácil. El tema de la publicidad y el consumismo que se deriva

de la misma, adquiere un interés especial en el ámbito de la educación física y el deporte, ya que pone de moda una serie de prácticas relacionadas con el «culto a la esbeltez», como el consumo de alimentos adelgazantes y productos cosméticos, el «consumo» de ejercicio físico para conseguir el modelo de cuerpo socialmente aceptado, etc. La moda de «hacer deporte» para estar sano y para conseguir una «aparición física adecuada» abre las puertas al éxito individual en una sociedad en la que la imagen ejerce un gran poder. Como decíamos en líneas anteriores, esta práctica, que en muchas ocasiones se denomina equivocadamente deportiva, paralelamente a puesto de moda ciertos comportamientos, como la asistencia a gimnasios, el consumo de vestimenta estandarizada para su realización, el consumo de productos energéticos comercializados, etc. (Pascual, 1996a).

Otro fenómeno del ámbito sociocultural que queremos destacar es el denominado postmodernismo. Este hace referencia a los cambios culturales que se están produciendo en las sociedades occidentales entre un importante sector de la sociedad, que se traducen en un aumento de la sensibilidad hacia determinados temas, en las prácticas sociales y en la formación de discursos que hacen claras las diferencias de la etapa postmodernista respecto de la etapa anterior denominada modernista (Eagleton, 1985; Harvey, 1989; Jameson, 1984; Hargreaves, 1993).

Así por ejemplo, en los últimos años están adquiriendo más peso específico los movimientos sociales de grupos de minorías (feministas, gays, lesbianas, negros/as, ecologistas, nacionalistas, etc.) con el consiguiente aumento de la literatura y una creciente sensibilización para evitar la discriminación en razón del género, la raza, religión, cultura, ideología (Wexler, 1987; Harvey, 1989; Gimeno, 1992), por lo que podríamos hablar de una cultura incipiente de la diferenciación. Esta preocupación o

mejor algunas de estas preocupaciones, están siendo trasladadas a las escuelas a través del interés de la política educativa por la educación del género, el respeto multicultural, la preocupación por el tratamiento del racismo, el aumento de la sensibilidad hacia los/las deficientes, la protección del medio ambiente, etc. (Kirk, 1992a; Sparkes, en prensa b; Hargreaves, 1990).

En lo que a educación se refiere, está siendo objeto de un aumento de expectativas debido a una serie de factores (la igualdad de oportunidades, bienestar social, la identificación del éxito escolar con el logro social, etc.) (Ortega, 1992). Esto ha hecho que haya aumentado el número de estudiantes en la enseñanza secundaria (postobligatoria) y en la universidad con la consiguiente masificación en estas instituciones. En otro orden de cosas, la educación escolar es un derecho social en las sociedades democráticas, hecho que ha tenido como consecuencia que los estados quieran poseer el control sobre la misma, con las siguientes repercusiones en la profesión docente:

- La pérdida de estatus desencadenada por un aumento considerable del número de profesores/as.
- La conversión del profesor/a en funcionario/a con la consiguiente pérdida de autonomía profesional, la burocratización de su trabajo y el aumento de funciones múltiples. Todo ello ha sido motivado por la asunción, por parte de los estados, de la responsabilidad de la educación escolar y la correspondiente organización de los sistemas escolares como un servicio integrado en la red de la burocracia pública.
- Una pérdida de prestigio y de relevancia social de la profesión debido a la insatisfacción generada por los resultados obtenidos.

Para el autor, esta situación hace que la posición del profesorado sea difícil y decepcionante, ya que, por un lado, debe ir

adaptándose a situaciones nuevas, insatisfactorias y transitorias y, por otro, está sufriendo la crítica y la devaluación de su cometido profesional. En el caso de nuestro país, la reacción general del profesorado ante las reformas es la de prestarles poca atención, aceptándolas de forma pasiva y/o esperando que bien la administración o las editoriales, se encarguen de proporcionar los medios para enfrentarse a la nueva situación. Esto es debido, a la ansiedad que les produce el poco conocimiento y la falta de control sobre la organización de las mismas.

Así pues, el profesorado en la actualidad se encuentra ante una multiplicación de funciones, agobiado por la diversidad de las tareas que debe realizar (muchas de ellas de carácter burocrático), en muchas ocasiones inseguro en la realización de las mismas y con una deslegitimización para asumirlas como función profesional propia.

Por otro lado, de acuerdo con la aportación de Pérez (1990; 1992), el/la niño/a, sobre todo de clase media y alta, se caracteriza por poseer una gran cantidad de información fragmentada, superficial e inconexa sobre el mundo y por recibir un elevado número de estímulos externos. Por lo tanto, sus carencias se observan sobre todo en la capacidad de organizar e integrar esa información de modo que puedan darle un sentido, y en el desarrollo emocional, de valores y actitudes (Goleman, 1996; Marina, 1996), más que en la cantidad de información o en el nivel de desarrollo de las materias instrumentales. Por consiguiente, una de las funciones de la escuela debería ser proporcionar «la reconstrucción crítica del conocimiento vulgar que el niño asimila acríticamente en los intercambios de su vida cotidiana» (Pérez, 1990: 84) y la otra, proporcionar una formación básica (ética, afectiva, social, intelectual y motora) para que los/as niños/as puedan participar de forma activa y autónoma en los asuntos que le competen

como ciudadano/a, con especial hincapié en la superación de las desigualdades existentes motivadas por los orígenes socioeconómicos del alumnado. La escuela debe hacer frente a estas desigualdades (en la cantidad de información recibida, déficits afectivos, de habilidades básicas, en la ausencia de motivación y actitud favorable para continuar el aprendizaje, etc.) compensando las deficiencias y teniendo en cuenta la situación real en la que cada niño/a se encuentra.

En medio de este panorama centraré ahora la atención en el/la estudiante para profesor/a, para preguntar sobre: ¿cómo éste/a se integra en la sociedad actual, una sociedad en crisis, con cambios continuos, que emite mensajes contradictorios: por un lado, la invitación agresiva y permanente al consumismo, la pasividad, la comodidad, y, por otro, la llamada al autocontrol, la disciplina y la responsabilidad individual, de forma que el individuo es el único responsable ante las elecciones que va a hacer (Tinning, 1987b), eludiendo la responsabilidad que el Estado, la sociedad y las clases dominantes tienen como productores y potenciadores de este modelo. En torno a este mismo problema Fitzclarence (1990:3) nos dice:

«¿Qué ocurre cuando los estudiantes abren los ojos hacia el futuro y ven el vacío entre el mensaje oficial sobre el tipo de vida que les espera, (desempleo, etc.) que se desprende de la estructura educativa, y el tipo de mensaje que están leyendo en sus experiencias diarias? (paréntesis añadido)».

Otro elemento de interés en este análisis que afecta al formación inicial del profesorado de educación física es que la materia ha sido y es un área marginal del currículum escolar tanto en nuestro país como en otros países (Gran Bretaña, EE.UU., Francia, Australia, etc.), tal y como es recogido por autores como Evans y Davies (1986), Kirk y Tinning, (1990b) y Sparkes, Templin y Schempp (1990). Esta

situación de marginalidad² ha influido a la hora de conseguir una posición en relación a otras materias en cuanto a ostentar el poder y en cuanto a la distribución de los recursos destinados a cada una de ellas en las escuelas. Por ello Sparkes, Templin y Schempp (1990), afirman que la carrera docente para aquellos que enseñan algunas de las materias con bajo estatus, como la educación física, es muy problemática, tal y como se refleja en el trabajo sobre historias de vida de profesores/as de educación física realizado por Sparkes y Templin (1992).

El problema del estatus de la educación física está relacionado fundamentalmente, con el discutido y controvertido carácter educativo de ésta, tema que intentaré desarrollar a continuación y que resulta al menos, paradójico. Por un lado, se ha cuestionado por algunos su interés desde el punto de vista educativo, pero por otro, sigue siendo una materia obligatoria, aunque para muchos profesores, alumnos y padres una «maría» o materia de segunda categoría.

Como afirma Kirk (1990), la presencia de la educación física en el currículum escolar y su contribución en la experiencia educativa del alumnado es un asunto controvertido; otros autores niegan dicha contribución, como el filósofo de la educación

R. S. Peters (1966) o García Hoz (1966) (ver Contreras, 1993a), y autores que justifican su carácter educativo como Carr (1983), K. Thompson (1980) y Arnold (1991)³.

Kirk (1990) recoge una serie de aspectos elaborados por Proctor que explican las limitaciones existentes para que la educación física se desarrolle como un área curricular «normal».

La primera, es que la educación física se considera una materia «amorfa», es decir, el conjunto de las diferentes actividades no se consideran como un todo coherente. La segunda limitación se relaciona con que la educación física tiene una imagen tradicional cuya misión ha sido la de entrenar en lugar de educar. La tercera, es la imagen estereotipada del profesorado de esta materia. En esta línea, destacaremos las palabras de Withehead y Hendry:

«...la imagen dada por los medios de comunicación y la evidencia acerca de las percepciones del profesor de educación física, presentan un individuo musculoso, sociable, dominante, agresivo, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien. (cit. por Kirk, 1990, p. 59)».

La cuarta, tiene que ver con el escaso desarrollo del currículum en la educación

(2) La marginalización tiene relación con lo que Young llama estratificación del conocimiento. «La dimensión de estratificación, se refiere al estatus diferencial o el valor social acordado para diferentes tipos y áreas de conocimiento» (YOUNG, 1973, p. 354). Es decir, en virtud de los intereses políticos y económicos se consideran unos conocimientos más importantes que otros, con más estatus social o menos, pero es necesario que nos preguntemos ¿quién y en virtud de qué se determina qué materia o conocimiento tiene un estatus alto o bajo? APPLE, 1986, p. 61). De esto se deriva el papel del Sistema Educativo en la reproducción social, cultural y económica (APPLE, 1982; BOURDIEU y PASSERON, 1990).

(3) Como el propósito de este apartado no es desarrollar la discusión en torno al valor educativo de la educación física, nos limitaremos a decir aquí que la educación física tiene valor educativo porque desarrolla tanto un conocimiento práctico como teórico, es decir, se ocupa de «saber cómo» llevar a cabo algunas acciones además de comprender y saber explicar cómo éstas se han llevado a cabo y su finalidad, así como del estudio de las actividades físicas en tanto que fenómenos culturales de cierta relevancia. Si atendemos al equilibrio en el desarrollo personal en el que la educación debe ocuparse tanto del conocimiento teórico o «intelectual», como motor y afectivo, pensamos que la educación física contribuye al desarrollo de algunas de estas facetas y es la única disciplina escolar que se ocupa de la perfección del ámbito motor del ser humano.

física, aunque en los últimos años se han producido importantes trabajos en Australia, Gran Bretaña, EE.UU., Canadá y Nueva Zelanda. La quinta, hace referencia a la escasa integración de la educación física con otras asignaturas del currículum, en cuanto a identidad profesional, horas de dedicación, horarios, etc. Y, por último, la visión tradicional de la educación física como actividad trivial o de juego que todavía existe, a diferencia de otras materias consideradas «más serias».

De todo lo anterior cabría resaltar la importancia de la formación inicial del profesorado especialista de educación física (y también de la formación permanente) por la función social añadida que tiene: contribuir al cambio en la visión «ortodoxa» de la educación física y al aumento de su estatus educativo.

No obstante, a pesar de esta situación, la educación física ha estado y está presente en los currícula escolares debido al carácter instrumental que se le ha atribuido: el mantenimiento de la salud, el control de los cuerpos, el orden y la disciplina (ver Foucault, 1980; Kirk y Tinning, 1990a; Varela, 1991a) y a pesar de que se haya cuestionado su papel «educativo». Es más, actualmente en nuestro país, en la política educativa oficial, al menos de forma aparente, se observa un intento de potenciar este área marginada (LOGSE; R.D. 1006/1991 de 14 de junio de enseñanzas mínimas para la Educación Primaria; R.D. 1344/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria; la crea-

ción del título de Maestro-Especialidad de Educación Física⁴ y la consiguiente creación de plazas de profesores especialistas de educación física para la Educación Primaria⁵; cursos de especialización para profesores de Educación General Básica⁶).

Esto, nos lleva a plantearnos preguntas como: ¿por qué este cambio de actitud en la política educativa?, ¿qué intereses hay detrás de esta situación de cambio?, ¿qué circunstancias sociales, culturales, políticas y económicas lo han favorecido?, ¿existe una verdadera intención de cambio o esta intención es sólo aparente?

Intentaré a continuación, volver al asunto de por qué se observa en la actualidad un cambio en la política educativa del país con relación a nuestra materia, el cual se ha manifestado en diferentes ámbitos: la Educación Primaria, la formación inicial de los maestros de este nivel educativo, con la creación de la especialidad de educación física y los INEFs (Institutos Nacionales de Educación Física) con la publicación del Real Decreto 1423/1992 de 27 de noviembre *Sobre incorporación a la Universidad de las enseñanzas de la Educación Física* (BOE 23/12/1992).

La formación corporal y el deporte son fenómenos culturales que poseen cada vez más peso específico en la sociedad actual, debido a que cada vez es mayor el número de personas interesadas en el tema. El tratamiento de los medios de comunicación de masas, sobre todo la televisión y la publicidad, han ejercido una gran influencia en el desarrollo de este fenómeno a la vez

(4) Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. BOE n.º 244, 11/10/1991.

(5) Orden de 24 de abril de 1990, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se convoca concurso-oposición para la provisión de 180 plazas de Profesores de Educación General Básica en la Comunidad Valenciana. Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 9-5-1990, 3304-3315.

(6) Orden de 17 de marzo de 1988 de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se convocan cursos de especialización en Educación Física para profesores de Educación General Básica de la Comunidad Valenciana. Diario de la Generalitat Valenciana, 3-5-1988, 2072-2076 (88/1122).

que se han encargado de potenciar el consumo a través de este tipo de prácticas, e imponer la «moda de los deportes» y del «comportamiento deportivo». Por otro lado, se ha acrecentado la preocupación de algunos gobiernos de los países occidentales por el aumento de los gastos correspondientes a la sanidad derivados entre otros por los estilos de vida de estas sociedades (alimentación, sedentarismo), que desembocan en enfermedades coronarias, diabetes, etc., para lo cual la actividad física es una práctica recomendable en relación con la salud. Todo este conjunto de situaciones ha hecho, en mi opinión, que se hayan producido ciertos cambios en la política educativa de nuestro país respecto a la educación física y cuyas funciones se resumen en las dos frases de Guerrero (1992:32): «representan el interés de los diferentes grupos económicos en el currículum y el ideal de servicio a la comunidad».

De todo lo anterior, la crisis económica y la conveniencia de reformas de los sistemas educativos para ajustarse a las necesidades de los países que quieren competir con otros en el mundo del trabajo, los cambios en la política educativa hacia un mayor control de la enseñanza, la influencia cada vez mayor de la televisión, la falta de expectativas de los/las jóvenes, etc., se deriva que la educación (la educación física) y la formación del profesorado, están en crisis y que por ello estamos asistiendo a una reorganización educativa en las sociedades occidentales que Wexler (1987) resume en los siguientes puntos:

1.º Por un lado, el ataque antihumanista y el esfuerzo por desmantelar una cultura homogeneizadora por parte de ciertos sectores de la sociedad.

2.º Por otro, el aumento de la racionalización en la política educativa en la búsqueda de una mayor «calidad» de la enseñanza al servicio de la tecnología. Competencia, eficiencia, y buen nivel de

destrezas, sustituyen a términos como conocimiento, desarrollo y comprensión.

3.º La mercantilización de la educación a través de la potenciación de la enseñanza privada. Ésta, se está considerando en EE.UU. como un modelo a seguir en la superación de los problemas educativos actuales (también en Gran Bretaña y España).

LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO Y ALGUNAS IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como ya ha sido mencionado, los países capitalistas, ante la impotencia de sus administraciones de satisfacer demandas contradictorias, recurren a las reformas educativas, bajo distintas motivaciones (mejorar la calidad, incrementar la eficacia del profesorado, ofrecer más oportunidades a los y las jóvenes, combatir las desigualdades existentes, etc.). Ahora bien, su función real, según Torres (1991), es la de contribuir a favorecer un sentimiento generalizado de que las cosas van a funcionar mejor, con el consiguiente mantenimiento de la credibilidad en las instituciones y en su competencia, o, según García (1991:150), la de «...procurar respiros transitorios a los gobiernos en su mediación imposible entre intereses confrontados»; por ejemplo, entre los intereses de las clases populares que demandan más escuela para reducir las desigualdades sociales y los de la clase media y alta, que demandan más escuela para ajustar de forma más eficiente los «productos» del sistema educativo al mercado laboral. Con todo ello, se establece lo que este autor denomina la «lógica de la reforma permanente», es decir, los gobiernos, ante la imposibilidad de solucionar sus problemas, van preparando las condiciones de la siguiente reforma o lo que es lo mismo *la reforma educativa permanente* (Lerena, 1986).

La reforma del Sistema Educativo del Estado Español debe ser pensada, por un lado, como corrección de los desajustes protagonizados por el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970 y, por otro, como devolución de esperanza, y creación de expectativas ante los problemas de los distintos colectivos sociales (profesorado, alumnado, empresariado, sindicatos, etc.).

Aunque la presente reforma, al menos en las declaraciones de intención, supone un cambio cualitativo respecto a la anterior, no obstante, en nuestra opinión, estos cambios han sido insuficientes y superficiales, eludiendo cuestiones fundamentales como cuál es la función de la escuela en el mundo de hoy, cuáles son las demandas a las que debe responder, qué contenidos culturales se deben considerar, etc. (Torres, 1991; Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'Estiu del País Valencià, 1988).

Dicho esto, vamos a analizar aquellos aspectos de nuestra Reforma que afectan directa o indirectamente a la formación del profesorado y a la educación física. En primer lugar, el espíritu de la LOGSE determina la nueva orientación en la formación inicial del profesorado que se materializa, en su preámbulo, al establecer que «la formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la igualdad, la tolerancia y la solidaridad», en segundo lugar, en el título IV *De la calidad de la enseñanza*, cuando se habla de fomentar la autonomía del profesorado y de los centros, el trabajo en equipo y de evitar cualquier tipo de discriminación, así como de potenciar la investigación y la elaboración de proyectos curriculares innovadores, y, por último, en

el título V *De la compensación de las desigualdades en la educación*, cuando en el artículo 63, se subraya la acción del sistema educativo para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, étnicos, etc. En consecuencia, el nuevo perfil del profesor que se vislumbra se aproxima más al de un *profesional crítico, reflexivo* que al de mero ejecutor de técnicas y destrezas de enseñanza. A este respecto, Montero y Vez (1990), basándose en el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza (1987) y en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) resumen que dicho perfil es el de un profesional reflexivo, cuya función es la de mediar la interacción del alumnado con el conocimiento, capaz de analizar su propia práctica y tomar decisiones curriculares, y la de colaborar con otros/as profesores/as y otros/as profesionales. No obstante, y a pesar de la declaración de intenciones anterior, se observan contradicciones como la ratificación del Título de diplomado requerido para impartir la enseñanza en la Educación Primaria (disposición adicional duodécima de la LOGSE), que ha sido objeto de críticas como la de Pérez (1990). Este autor destaca la contradicción existente entre el perfil de profesor/a de la reforma y el nivel de diplomatura de los estudios para la obtención de los títulos de Maestro de Educación Infantil y de Primaria, cuya función no se considera autónoma ya que depende de otros profesionales «superiores» que son los encargados de crear conocimiento, explicar las causas de los fenómenos y proponer normas de actuación que «otros» (los/las diplomados/as) deberán aplicar⁷ (ver también Blázquez, 1990).

(7) El profesorado de los centros de formación del profesorado de Educación General Básica del territorio español llevó a cabo diferentes reuniones (Jornadas de trabajo, Seminario estatal, ver MORENO, 1991) de las que surgió un documento en el que se solicitaba la licenciatura para estos estudios, pero tanto el Ministerio como el Consejo de Universidades desatendieron la propuesta.

Por otro lado, dado que en el artículo 16 de la LOGSE se hace referencia a que la enseñanza de la educación física será impartida por maestros especialistas, es necesaria una formación inicial de maestros de primaria especialistas en educación física, la creación de los nuevos títulos universitarios y el consiguiente cambio de los planes de estudios (art. 56, apartado 1 del Título IV de la Ley) para adaptarlos a la nueva situación.

En lo que respecta al proceso de elaboración de los nuevos planes de estudios encaminados a la obtención de dichos títulos (R. D. 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, BOE 11/10/1991), podemos distinguir, primero, entre cómo éste se ha llevado a cabo en lo que respecta a las materias troncales mínimas encaminadas a homologar dichos títulos y, segundo, el proceso de elaboración de las restantes materias, principalmente de carácter optativo, que oferta cada universidad. En el primer caso, este proceso ha sido el siguiente: a partir del marco de la LRU en la que se plantea la adecuación de nuevas titulaciones al mercado laboral, el grupo XV, creado en el seno del Consejo de elaborar un proyecto de titulación para la enseñanza primaria y secundaria. De acuerdo con el trabajo del grupo XV, el Ministerio de Educación y Cultura elabora un Dictamen que somete a la opinión pública para su debate y, por último, con esta información el Ministerio citado elabora la siguiente normativa: el Real Decreto 1497/87 de 27 de diciembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y el Real Decreto 1440/91

de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

En el segundo caso, a raíz de una normativa interna de cada universidad sobre procedimiento, elaboración y reforma de los planes de estudios, se constituye la correspondiente comisión encargada de realizar los planes de estudios, cuya característica principal, común a la mayoría de planes de estudios realizados, es que el producto final ha sido el resultado de la interacción entre las diferentes fuerzas de poder y de los grupos de presión de cada centro de formación, de los discursos dominantes de formación del profesorado que actúan como «régimen de verdad», de la estratificación del conocimiento que forma parte del «sentido común» (u «ortodoxia del saber») de los grupos participantes y de las limitaciones profesionales del propio profesorado (en el que incluimos al de educación física)⁸.

Esto nos lleva a analizar la jerarquización del conocimiento de los nuevos planes de estudios de los títulos de Maestro-Especialidad de Educación Física, en los que se observa (tanto en las materias troncales como en las materias fundamentalmente optativas propuestas por cada universidad) una jerarquización del conocimiento a favor de materias específicas relacionadas con aspectos técnicos, en perjuicio de materias que ayuden a proporcionar una mayor comprensión y contextualización de la educación física que se han omitido en la mayoría de planes de estudios como: la historia de la educación física, la sociología de la educación física, la epistemología de la educación física, etc., fruto de nuestra propia cultura profesional.

(8) No hemos analizado aquí los problemas macrocontextuales: crisis económica y contratación de nuevo profesorado ni los microcontextuales: espacios, horarios, etc. que derivan de la implantación de los planes de estudio.

En esta línea la siguiente implicación hace alusión a las fórmulas utilizadas por las Administraciones educativas para que el profesorado acceda a impartir el área de educación física en la Educación Primaria como maestros especialistas. Me estoy refiriendo, a la convocatoria de un elevado número de plazas antes de que finalicen sus estudios las primeras promociones de maestros especialistas en educación física, por lo tanto, los profesores de EGB que han optado a dichas plazas no han recibido una formación inicial como especialistas en esta materia, o como ha ocurrido en nuestra comunidad, han convertido al profesorado de EGB funcionario «mal adscrito», en especialistas de educación física, a través de cursos intensivos de especialización (700 horas) condensados en los meses de junio y septiembre durante dos años consecutivos, etc.⁹.

Otro asunto a destacar, esta vez de carácter general que afecta tanto a la educación física como a las otras áreas de conocimiento, es la inspiración psicologista dominante del modelo curricular de la Reforma. Bajo esta inspiración se omite el análisis social y educativo de los problemas prioritarios que en este ámbito tiene nuestro país (Torres, 1991; Varela 1991*b* y Salinas, 1991) y enmascara, bajo el nombre de la psicología, un *tecnocratismo* e intereses de tipo político o de grupos sociales dominantes que se caracterizan por no tomar decisiones políticas y económicas para compensar las desigualdades existentes. En este modelo, la acción educativa se centra en el niño, y se dirige a satisfacer sus intereses, a respetar su ritmo de aprendizaje, etc. Varela (1991*b*, p. 57) en el artículo titulado *El triunfo de las pedagogías psicológicas* dice al respecto:

«Se entiende así, fácilmente, que la significatividad de los contenidos, el interés que suscitan en los estudiantes, dependan, por una parte, de que se adapten a su nivel específico de desarrollo y, por otra, de cómo se organicen, formalicen y secuencialicen para ser transmitidos. Los criterios psicológicos y lógicoformales son, de este modo, los que proporcionan la clave de la significatividad de los saberes y no, como cabría esperar, su contrastada capacidad científica para dar cuenta de procesos históricos (políticos, sociales y materiales)».

Del mismo modo, el modelo curricular también ha sido criticado por la excesiva preocupación por los aspectos formales en detrimento de los procesos y por la exagerada preocupación por la fragmentación de los contenidos. En definitiva, se ha caído en un modelo técnico que ha sustituido la teoría del aprendizaje conductista por una teoría constructivista (Ver Contreras, 1993*a*; Arrieta, Cascante y Rozada, 1990).

Si nos centramos en el ámbito curricular de la educación física en la Educación Primaria, es necesario decir que en los textos legales se observa una mejora respecto a los anteriores «programas renovados», en cuanto a los objetivos generales formulados, la lógica en la distribución de los contenidos, la inclusión de elementos novedosos como: la actividad física relacionada con la salud, la resolución de problemas motores, el desarrollo de los valores y actitudes y de los aspectos conceptuales, el evitar discriminaciones a causa del género, la tipología, etc. (atención a las diferencias, adaptaciones curriculares). No obstante, tal y como denuncia Barbero (1990), existe una falta de compromiso del diseño en cuanto que «para evitar reduccionismos», se intenta compaginar diferentes modelos o funciones de la educación física (deportivo, gimnástico, psicomotriz, expresivo,

(9) La motivación para realizar estos cursos ha sido muy diversa: gusto por la educación física en algunos casos, pero en otros, aproximación geográfica a la residencia: familiar, malas adscripciones, etc., con la consiguiente repercusión en la calidad de la enseñanza.

compensatorio, catártico, higiénico, etc.). No es, pues, para el autor una propuesta liberal, positiva; más bien al contrario, elude afrontar un verdadero debate sobre lo que debe ser el contenido de la educación física para la Educación Primaria, ignorando que «algunos modelos son incompatibles entre sí o que surgieron como alternativa a aquéllos con los que se intenta compaginar» (Barbero, 1990: 16), dejando la puerta abierta para que el profesorado se deje llevar por la actividad dominante que, en nuestro ámbito, es el deporte, omitiendo otro tipo de contenidos culturales, (Torres, 1991).

Enlazando con lo anterior, el deporte adquiere una especial relevancia ya que se considera un valor social y la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad tal y como se refleja, sobre todo, en el art. 13, apartado i) de la LOGSE, en el que se hace una mención especial considerando el deporte no como una actividad «más» de la educación física, sino como una actividad «además» de la educación física que merece mención diferenciada. Barbero (1989, 1990) hace una crítica de este especial tratamiento del deporte en el *Diseño Curricular Base* centrándose en el uso que éste hace del término deporte (38 ocasiones), unas veces de modo ambiguo y otras contradictorio. Desde la posición de este autor, y desde una concepción compleja y problemática del deporte, éste no es compatible con el espíritu de la educación física en la Educación Primaria a pesar «del consenso del sentido común» que lo presenta como una serie de bondades, positivo y neutral.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA REPLANTEADA A LA LUZ DEL MARCO CONTEXTUAL

A lo largo de este artículo, he intentado contextualizar el ámbito de la forma-

ción del profesorado a través del análisis general de los aspectos económicos, políticos y socioculturales que caracterizan las sociedades como la nuestra, y su incidencia en la educación, la formación del profesorado y la educación física. Me he referido, además, a la situación de la Reforma del Sistema Educativo de nuestro país en lo que afecta a la formación inicial del profesorado y a la educación física en la Educación Primaria. Y por último, he analizado las funciones que debería llevar a cabo la escuela en la sociedad actual, la situación de nuestros estudiantes (problemas, carencias, necesidades) y el problema de la marginalidad de la educación física y sus posibles causas.

A la luz de todo ello vuelvo a plantear la pregunta: ¿cómo debería ser la formación inicial de los futuros maestros y maestras que van a impartir su docencia en educación física una vez analizado el contexto, la reforma educativa actual y las debilidades de la misma? o, dicho de otro modo, ¿qué tipo de formación del profesorado sería relevante para los/las futuros/as maestros/as de educación física teniendo en cuenta la situación de crisis actual (económica, sociocultural y educativa) y la legalidad vigente desde una posición transformadora de la sociedad?

Ante este estado de cosas, podemos adoptar una posición que evite cualquier tipo de cuestionamiento a la vez que dé por supuesto la bondad y el valor del *statu quo* de la sociedad, la educación y la formación del profesorado. O bien, adoptar una posición que consiste en cuestionar este orden establecido en tanto que puede ser mejorado o cambiado.

Mi posición se sitúa en la segunda opción. Teniendo en cuenta los argumentos anteriores y las carencias de formación de los estudiantes a las que ya hemos aludido, sería relevante una formación del profesorado en el que ocuparán un lugar especial, por un lado, *la relación o conexión* entre el conocimiento, por otro, *la contextualiza-*

ción del mismo (debido a la información fragmentada, superficial y descontextualizada del que son responsables la «Racionalidad Tecnocrática» en la que estamos inmersos, los medios de comunicación de masas y el modo de transmitir el conocimiento en la escuela) y por último, la reflexión, el diálogo (Fernández-Balboa y Marshall, 1994) y la democratización de las relaciones entre profesores/as y estudiantes en el aula (Pascual, 1996b), ya que se aprende no sólo los «qué» sino también los «cómo». Dicho de otro modo, la función del formador de profesores debe ser ayudar a *comprender* mejor la educación, la educación física y el mundo social en el que se desarrollan para que el estudiante pueda interpretar de forma *reflexiva y crítica* los símbolos de su cultura y actuar de forma consciente. Para ello el profesorado de educación física de estos centros de formación debe establecer relaciones y conexiones tanto en la información fragmentada previa que poseen los/las estudiantes, como en la nueva que se va proporcionando, así como, situar en contextos más amplios el conocimiento proporcionado, es decir, analizar los/aspectos socioculturales, políticos y económicos y su incidencia en la educación y en la educación física. Todo ello sin olvidar el aprendizaje de *técnicas de enseñanza* dentro de un marco teórico que les dé sentido y coherencia a éstas o dicho de otro modo, haciendo hincapié en la carga de valores que los diferentes modos de abordar los aspectos técnicos de la enseñanza tienen. Todo ello, ayudará a llevar a cabo las funciones docentes a las que se refería Pérez (1990; 1992) a saber: tomar decisiones sobre qué contenidos y experiencias pueden ser relevantes para reconstruir el conocimiento previo de los niños y niñas y, diseñar, experimentar y evaluar estrategias que cuestionen las preconcepciones con las que el alumnado llega a la escuela facilitando su reconstrucción.

Mención especial debemos hacer al desarrollo emocional y de los valores del

alumnado ya que son muchos los autores que han denunciado estas carencias (Goleman, 1996; Marina, 1996) y que apuntan a que la escuela debería asumir esta función, ya que en muchas ocasiones la familia está abandonando estas responsabilidades por diversas razones. Estas deficiencias repercuten en verdaderos problemas de autocontrol, responsabilidad, de disciplina, con las consiguientes consecuencias: fracaso escolar, drogas, delincuencia. Por lo que la formación de los futuros profesores debería encaminarse no sólo a la consecución de una adecuada formación profesional, sino también completar la formación personal que les permita convertirse en auténticos educadores.

Concretamente en el ámbito de la educación física, además de asumir las funciones anteriores, como relevantes, el/la futuro/a maestro o maestra debe conocer, experimentar y evaluar prácticas alternativas al discurso tecnocrático dominante en este área curricular, así como participar en cambiar la concepción ortodoxa (tradicional, bajo estatus educativo, etc.), que es la más extendida en el ámbito de la educación física. A este respecto Sparkes, Templin y Schempp (1990) cuestionan el papel de aquellos programas de formación inicial que reproducen esta concepción de marginalidad y tradicionalismo, en cuanto que proporcionan a los/las futuros/as profesores/as un panorama parcial y erróneo de las realidades de la vida en las escuelas. De acuerdo con estos autores, abogamos por el desarrollo de una perspectiva crítica que haga explícita la naturaleza micropolítica en una materia marginal, así como, defendemos que el profesorado de educación física pueda ser realimentado con un conocimiento básico que estimule su consciencia sobre cómo el poder y sus intereses operan en el Sistema Educativo.

Ahora bien, como dice Kirk (1990), dado que el estatus de la educación física está íntimamente relacionado con el contenido de la misma y su valor educativo de-

pende, en gran manera, de cómo nosotros los profesionales, pensemos en torno a ella y cómo la presentemos a los demás, es por lo que se hace necesario un esfuerzo por parte de este colectivo para que vaya cambiando lo que el autor denomina «el consenso del sentido común» o en otras palabras, la visión ortodoxa de la educación física, de su estatus y de su profesorado.

Ahora que estamos en período de reflexión y revisión de los nuevos planes de estudios, pueden ser de utilidad algunas recomendaciones en torno a las materias específicas y el modo de enseñarlas encaminadas a la obtención del Título de Maestro: especialidad en Educación física. Partiendo de la clasificación de Guerrero (1992) y de las sugerencias que hace en torno a las materias de los planes de estudios de las Escuelas Universitarias de formación del profesorado (o facultades de educación en su caso) quiero hacer las siguientes puntualizaciones: a) las materias «culturales» como la Historia de la educación física, la Sociología de la educación física o la Epistemología de la educación física, etc., dada su escasez, no sólo deberían aumentar, sino también el profesorado que las imparte debería contextualizar sus contenidos (aspectos económicos, políticos, socioculturales) y establecer conexiones entre los mismos para ayudar a comprender mejor el mundo social, la educación y la educación física. Igualmente se debería utilizar la reflexión y el diálogo como procesos para llegar al conocimiento (Fernández-Balboa y Marshall, 1994); b) las materias «profesionales» como la Didáctica de la educación física, además de asumir lo dicho en el apartado a), deberían enseñar, entre otros aspectos, las técnicas de enseñanza situadas en marcos conceptuales más amplios destacando que no son neutrales o exentas de valor y analizando las implicaciones que tienen estas técnicas desde una u otra orientación curricular y c) con relación a las materias sobre el conocimiento del contenido, (las habili-

dades básicas, las expresivas -expresión corporal-, etc.) deberían potenciarse aquellas relacionadas con el carácter expresivo y creativo del movimiento, así como las que facilitan la comprensión y utilización de estrategias para resolver problemas relacionados con éste.

Para concluir, el discurso de formación del profesorado que más se aproxima a aquello que desde mi concepción se debería enseñar en los centros correspondientes es el crítico o, en relación a éste, el modelo de formación del profesorado basado en la reflexión crítica desde el que se contemplará, por un lado, una orientación hacia un perfil profesional de los profesores como intelectuales, en el sentido al que aluden Giroux, (1990a) y Pérez, (1990) y, por otro, la sensibilización necesaria para que los/las profesores/as que imparten esta disciplina contribuyan a cambiar la imagen estereotipada de la educación física, elevar su estatus y, sobre todo, a darle un verdadero sentido educativo a sus prácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.: (ed.) *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on class, Ideology and the State*, London, Routledge and Kegan Paul, 1982.
- APPLE, M.: *Ideología y currículum*, Madrid, Akal/Universitaria, 1986.
- ARNOLD, P.: *Educación Física, movimiento y currículum*, Madrid, Morata, 1991.
- ARRIETA, J., CASCANTE, C. y ROZADA, J. M.: «The evolution in Spain of the theory and practice of curriculum», *Journal of Curriculum Studies*, Vol. Prueba de imprenta, 1990.
- ARTETA: «El ocaso del espectador de fútbol», *El País*, 23 julio, p. 10, 1994.
- BARBERO, J. I.: «La Educación Física, materia escolar socialmente construida», *Perspectivas*, 1989, Vol. 2, N.º pp. 30-34.
- «Sobre el papel del Deporte en la Educación Física», en ICE UNIVERSIDAD

- DE EXTREMADURA (ed.), *I Congreso Internacional de Educación Física de las E. U. de Formación del Profesorado de EGB*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, pp. 15-24. 1990.
- BATES, R.: «Educational Policy and the New Cult of Efficiency», en S. CODD, J. MIDDLETON y A. JONES (ed.), *New Zealand Education Policy Today: Critical Perspectives*, 1990, Wellington, Allen and Unwin, pp. 40-52.
- BLÁZQUEZ, F.: «Valoración General del Proyecto de Reforma del Sistema Educativo», en ICE UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA (ed.), *I Congreso Internacional de Educación Física de las E.U. de Formación del Profesorado de EGB*. 1990, Jarandilla de la Vera, ICE Universidad de Extremadura, pp. 5-14.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Reproduction in Education, Society and Culture*, 2.^a ed., London, Sage publications, 1990.
- BROWN, R. (ed.): *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock Publications, 1973.
- CACHON, L.: «Segmentación del mercado de trabajo y niveles educativos», en VARIOS AUTORES (eds.), *Sociedad, cultura y educación*, Madrid; 1991, CIDE, Universidad Complutense de Madrid, pp. 111-136.
- CARR, D.: «The Place of Physical Education in the School Curriculum», *Momentum*, 1993, Vol. 8, n.º 1, pp. 9-12.
- CONTRERAS, O.: *Proyecto Docente y de investigación*, Albacete, Universidad Castilla-La Mancha, 1993a.
- DAHLGREN, P.: «Ideology and Information in the Public Sphere», en J. SLACK y F. FEJES (ed.), *The Ideology of the Information Age*, Abblex Norwood, N. J., 1987, pp. 24-46.
- DENSMORE, K.: «Profesionalismo, Proletarización y Trabajo Docente», en TH. S. POPKEWITZ (ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*, Valencia, 1990, Universitat de València, pp. 119-147.
- EVANS, J. y DAVIES, B.: «Sociology, Schooling and Physical Education», En J. EVANS (ed.) *Physical Education, Sport and Schooling*, London, The Falmer Press, 1986, pp. 11-37.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. y MARSHALL, J. P.: «Dialogical Pedagogy in Teacher Education: Toward an Education for Democracy», *Journal of Teacher Education* (45) 3, 1994, pp. 172-182.
- FITZCLARENCE, L.: «It happens to be an emergency...», *Education Links*, 1989, vol. 36, pp. 4-6.
- «Winds of Change-a different student», *Geelong Advertise*, 1990, p. 3.
- FOUCAULT, M.: *Power/Knowledge: Selected Interviews and other Writings 1972-1977*, Recopilado por C. Gordon, Brighton, Harvester Press, 1980.
- GARCÍA, E.: «Reforma escolar, acumulación, legitimación y estado del bienestar», en VARIOS AUTORES (ed.), *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense, 1991, pp. 137-154.
- GARCÍA HOZ, V.: *Principios de Pedagogía Sistemática*, Madrid, Rialp, 1966.
- GIL, F.: «Análisis social de la realidad escolar», *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 190, N.º 1991, pp. 12-14.
- GIMENO, J.: «Curriculum y diversidad cultural», *Educación y Sociedad*, Vol. 11, pp. 127-154.
- GIROUX, H.: *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós/MEC, 1990a.
- *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*, Geelong, Victoria, Deakin University, 1990b.
- GOLEMAN, D.: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996.
- GRUMET, M.: «Generations: Reconceptualist Curriculum Theory and Teacher Education», *Journal of Teacher Education*, vol. enero-febrero, 1989, pp. 13-17.
- GUERRERO, A.: «Currículum y Profesionalismo; Los planes de estudio y la construc-

- ción social del maestro», *Educación y Sociedad*, Vol. 11, pp. 45-65, 1992.
- HARGREAVES, J.: «Schooling the Body» en R. TINNING (ed.), *Ideology and Physical Education*, Geelong, Victoria, Deakin University, pp. 43-61. 1990.
- HARVEY, D.: *The condition of postmodernity*, Oxford, Basil Blackwell Ltd., 1989.
- HOUSE, E. R.: «Gran política, pequeña política», *Cuadernos de Pedagogía*, Vol. 202, 1992, pp. 51-57.
- JAMESON, F.: «Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism», *New Left Review*, Vol. 146, 1984, pp. 53-92.
- KELLY, P.: *Subjectivity in Teacher Education: A Study of Discursive Self Production in Critical Pedagogy*, Trabajo de investigación, Victoria, Deakin University, 1990.
- KIRK, D.: *Educación Física y Currículum*, Valencia, Universitat de València, 1990.
- *Defining physical education: The social construction of a school subject in postwar Britain*, London, The Falmer Press, 1992a.
 - «Curriculum History in Physical Education: A source of Struggle and a force for Change», en A. SPARKES, (ed.), *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions*, London, The Falmer Press, 1992b, pp. 210-230.
- KIRK, D. y TINNING, R.: «Introduction: Physical Education, Curriculum and Culture», en R. TINNING y D. KIRK (ed.), *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical issues in the contemporary crisis*, London, The Falmer Press, 1992a, pp. 1-22.
- LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel, 1986.
- MARINA, J. A.: *El laberinto emocional*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- MEC: *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, Madrid, MEC, 1989.
- *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*, Madrid, MEC, 1989.
 - *Libro blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, MEC, 1989.
- MCCORMICK, R. y JAMES, M.: *Curriculum Evaluation in Schools*, London, Routledge, 2.a ed, 1983.
- MONTERO, L. y VEZ, J.: «El reto de la formación inicial de los profesores en España», en T. R. BONE y McCALL (ed.), *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, Glasgow, Sales and Publications Jordanhill College of Education, pp. 58-67. 1990.
- MORENO, A.: «El futuro de las Escuelas Normales», *Cuadernos de Pedagogía*, 1991, Vol. 196, pp. 69-71.
- MRP. ESCOLA D'ESTIU: *Sistema Educatiu, Escola Popular i Pedagogía crítica*, Valencia, MRP Escola d'Estiu del País Valencià, 1988.
- ORTEGA, F.: «Unos profesionales en busca de profesión», *Educación y Sociedad*, 1992, Vol. 11, pp. 8-21.
- PASCUAL, C.: «Ideologías, actividad física y salud», *Revista de Educación Física*, 1996a, Vol. 60, pp. 33-35.
- «La negociación del currículum en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Un ejemplo», en AA.VV. *Actas III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*, Guadalajara, Universidad de Alcalá, 1996b, pp. 309-316.
- PÉREZ, A.: «La formación del profesor y la Reforma educativa», *Cuadernos de Pedagogía*, 1990, pp. 84-87.
- «La formación del profesor como intelectual», ponencia presentada en el *Symposium Internacional Teoría Crítica y e Investigación Acción*, Valladolid 2-4 marzo, 1992.
- PETERS, R. S.: *Ethics and Education*, London, Allen and Unwin, 1966.
- POSTMAN, N.: *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, New York, Penguin, 1985.

- RATTRAY-WOOD, L. y PARROT, J.: «Crisis de Sociedad y Administración Educativa» en BATES, R. et al. (eds.), *Práctica crítica de la administración educativa*, Valencia, Universitat de Valencia, 1989, pp. 26-73.
- RUST, V. D. y BAKEMORE, K.: «Educational Reform in Norway and in England and Wales: A corporatist interpretation», *Comparative Education Review*, 1990, Vol. 34 (4), pp. 500-510.
- SALINAS, D.: «¿Fuente sociológica o función social del currículum?», *Cuadernos de Pedagogía*, 1991, Vol. 190, pp. 15-18.
- SMYTH, J.: «Foreword», en J. SMYTH y L. BEYER (ed.), *Critical reflection and the culture of schooling empowering teachers*, Geelong, Victoria, Deakin University, 1989, pp. 1-7.
- SPARKES, A.: (en prensa a), «The Culture of Teaching, Critical Reflection and Change: Possibilities and Problems», *Educational Management and Administration*.
- (en prensa b), «Self, Silence and Invisibility as a Beginning Teacher. A life History of Lesbian Experience», *British Journal of Sociology of Education*.
- SPARKES, A, TEMPLIN, T. y SCHEMPP, P.: «The problematic Nature of a Career in a Marginal Subject: some implications for teacher education programmes», *Journal of Education for Teaching*, 1990, Vol. 16 (1), pp. 3-28.
- SPARKES, A. y TEMPLIN, TH.: «Life histories and Physical Education Teachers: Exploring the Meanings of Marginality», en A. C. SPARKES (ed.), *Research in Physical Education and Sport*, London, The Falmer press, 1992, pp. 118-145.
- THOMPSON, K. B.: «Culture, Sport and the Curriculum», *British Journal of Educational Studies*, 1980, Vol. 28 (2), pp. 136-41.
- TINNING, R.: «Physical Education and the cult of slenderness», en DEAKIN UNIVERSITY, (ed.) *Teaching Physical Education. Reader*, Geelong, Victoria, Deakin University, 1987a, pp. 138-143.
- «Physical Education Teacher Education in the year 2001: An ambivalent vision», comunicación presentada en *ICHPER/CAHPER*, Vancouver Canadá, 1987b.
- «Student Teaching and the Pedagogy of Necessity», *Journal of Teaching in Physical Education*, 1988, Vol. 7, pp. 82-89.
- TORRES, J.: «La Reforma educativa y la Psicologización de los problemas sociales», en VARIOS AUTORES (ed.), *Sociedad, cultura y Educación*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense, 1991, pp. 481-504.
- VARELA, J.: «El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica» en VARIOS AUTORES (ed.), *Sociedad, Cultura y Educación*, Madrid, CIDE y Univ. Complutense de Madrid, 1991a, pp. 229-247.
- «El triunfo de las pedagogías psicológicas», *Cuadernos de pedagogía*, 1991b, Vol. 198, pp. 56-59.
- WEXLER, P.: *Social Analysis of Education*, New York, London, Routledge, 1987.
- YOUNG, M.: «Curricula and the Social Organization of Knowledge», en R. BROWN (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, London, Tavistock Publications, 1973, pp. 339-362.



POLÍTICA EDUCATIVA Y PROGRAMA CONSERVADOR EN ESTADOS UNIDOS

MICHAEL W. APPLE (*)

INTRODUCCIÓN

Cualquier debate sobre política educativa en los Estados Unidos o en otros países requiere tener en cuenta la complejidad de protagonistas e instituciones en ella presentes. Así mismo, debe situarse en el contexto de los movimientos sociales y de las profundas transformaciones socio/económicas que en la actualidad están cambiando el panorama en el que se inscribe la educación. Por último, no deben ser ignorados aspectos de desequilibrio de poder.

La educación es un lugar de esfuerzo y compromiso. Sirve, asimismo, como agente de amplias luchas sobre lo que nuestras instituciones deberían hacer, a quién deberían servir y quiénes deberían tomar esas decisiones. Y, sin embargo, la educación por sí misma es una de las grandes áreas en la que los recursos, el poder y la ideología específica de la política, la financiación, el currículum, la pedagogía y la evaluación son elaboradas. Por ello, la educación es tanto la causa como el efecto, el determinante y lo determinado. Consecuentemente, ningún artículo podría pretender un retrato completo de esta complejidad. En cambio, lo que yo pretendo es proporcionar una recapitulación de algunas de las tensiones más importantes

que rodean la educación en Estados Unidos. Tensiones que también están apareciendo rápidamente en otros países. Debo insistir en el poder emergente de los movimientos y organizaciones de ideología conservadora, ya que creo que, al igual que en otros muchos países, la política y la práctica educativas en Estados Unidos se están deslizando en estas direcciones conservadoras.

En este contexto, la palabra direcciones es crucial. La utilización del plural es también importante para mi argumentación, ya que hay múltiples tendencias, dentro del movimiento conservador.

Es imposible entender la política educativa actual en los Estados Unidos sin situarla en el contexto internacional. Detrás del empeño en estándares de rendimiento más altos, pruebas más rigurosas, formación profesional, y una relación más estrecha entre educación y economía en general, está el miedo a ver reducido su peso en el terreno de la competencia internacional, y a la pérdida de puestos de trabajo y dinero en beneficio de la economía japonesa y, de forma creciente, de «los dragones asiáticos», Méjico y otros países. Del mismo modo, la presión igualmente evidente en los Estados Unidos para restablecer una visión (parcial) de una cultura común, que ponga un mayor énfasis en la

(*) University of Wisconsin, Madison.

«tradición occidental», la religión, la lengua inglesa, e intereses similares, está profundamente arraigada en medios culturales en torno a Latinoamérica, África y Asia. Este contexto supone un telón de fondo para mi debate.

El movimiento conservador –que en algún lugar he denominado *la restauración conservadora* (Apple, 1993; 1996)– ha sido fruto del esfuerzo de la derecha para crear un pacto con una amplia base. Esta nueva alianza ha tenido éxito, en parte, porque ha sido capaz de ganar la batalla sobre el sentido común. Esto es, ha unido con creatividad diferentes tendencias y compromisos sociales y los ha organizado bajo su propio liderazgo en temas de bienestar social, de cultura, de economía y, como veremos en este capítulo, de educación. Su objetivo en política educativa y social es lo que podría denominarse «modernización conservadora» (Dale 1989b)¹.

Hay cuatro elementos importantes presentes en esta alianza. Cada uno tiene su propia historia relativamente autónoma y sus propias dinámicas; pero cada uno de ellos ha sido incorporado también dentro del movimiento conservador general. Entre estos elementos se incluyen: los neoliberales, los neoconservadores, los populistas autoritarios, y una fracción particular de la nueva clase media de movilidad social ascendente. Pondré especial atención en los dos primeros grupos, ya que ellos –y especialmente los neoliberales– tienen actualmente el liderazgo en esta alianza para «reformular» la educación. Sin embargo, de ningún modo quiero despreciar la influencia de los dos últimos grupos.

NEOLIBERALES

Los neoliberales son el elemento más poderoso dentro de la restauración conservadora. Están guiados por una visión del Estado débil. Es decir, lo que es privado es necesariamente bueno y lo que es público es necesariamente malo. Las instituciones públicas, tales como las escuelas, son «agujeros negros» en los que se invierte el dinero –y aparentemente desaparece– pero sin que nadie obtenga resultados adecuados. Para los neoliberales hay un modo de racionalidad que es más poderosa que ningún otro racionalismo económico. La eficiencia y una «ética» del análisis de coste-beneficio son las reglas dominantes. Todo el mundo actúa de forma que maximiza su beneficio personal. De hecho, detrás de esta postura existe la presunción empírica de que éste es el modo en el que *todos* los actores racionales actúan. No obstante, más que una descripción neutral del mundo de la motivación social, se trata de una construcción del mundo sobre la base de los patrones de valor propios de un tipo de clase eficientemente pudiente con cierto nivel adquisitivo (Apple 1996; Honderich 1990).

La visión de los estudiantes como capital humano apuntala esta postura. El mundo es, en términos económicos, intensamente competitivo, y los estudiantes –como futuros trabajadores– deben conseguir las habilidades y capacidades requeridas para competir eficaz y eficientemente². Más aún, el dinero invertido en educación que no esté directamente relacionado con esos objetivos económicos es sospechoso. De he-

(1) Debido al tamaño y complejidad de los Estados Unidos, no puedo considerar todos los temas e iniciativas de la política que en la actualidad están siendo discutidos o llevados a la práctica. Para descripciones más detalladas, ver los capítulos de investigación de política en PINK y NOBLIT (1995).

(2) Dado el actual empeño de los neoliberales en este asunto, puede darse el caso de que mientras que el libro de Bowles y Ginti, *Schooling in Capitalist America* era reduccionista, economicista y esencializante cuando apareció en 1976, hoy en día podría ser más certero. Ver BOWLES y GINTIS (1976). Para críticas a su postura ver APPLE (1986), APPLE (1995), y COLE (1988).

cho, en tanto que «agujeros negros», las escuelas y otros servicios públicos, tal y como están actualmente organizados y controlados, gastan los recursos económicos que deberían ir a la empresa privada. De éste modo, las escuelas públicas no sólo están malogrando a nuestros hijos como futuros trabajadores, sino que, como casi todas las instituciones públicas, absorben la vida financiera de esta sociedad. En parte, éste es el resultado de la «prisión del productor». Las escuelas están construidas para profesores y burócratas, no para los «consumidores». Las escuelas responden a las demandas de los profesionales y de otros funcionarios egoístas, y no a los consumidores que confían en ellas.

La idea del «consumidor» es importante en este punto. Para los neoliberales, el mundo es, en esencia, un gran supermercado. La «libre elección del consumidor» es el garante de la democracia. En efecto, la educación se ve, simplemente, como un producto más, como el pan, los coches y la televisión (ver Apple 1990). Poniéndola en manos del mercado, a través de los planes del cheque escolar y la elección de centro, tenderá a autoregularse. De este modo, la democracia se convierte en un conjunto de prácticas de consumo. En estos planes, el ideal de ciudadano es el comprador. Los efectos ideológicos de todo esto son trascendentales. La democracia, más que un concepto político, se transforma en un concepto puramente económico. El mensaje de tal clase de políticas es del tipo de las que pueden ser denominadas como «puntillismo aritmético», en los que el individuo desprotegido —en tanto que consumidor— es desprovisto de su raza, clase y género (ver Ball 1994 y Apple 1996).

Las metáforas del consumidor y del supermercado son bastante oportunas para el caso. Al igual que en la vida real, hay individuos que, de hecho, pueden ir al supermercado y elegir entre una amplia gama de productos similares o diferentes. También están aquéllos que únicamente

pueden dedicarse a lo que podríamos llamar el consumo «posmoderno»; permanecen fuera del supermercado y sólo pueden consumir la imagen.

La totalidad del proyecto neoliberalista está vinculado a un proceso de trasladar la responsabilidad de las decisiones de los grupos dominantes desde éstos al Estado y a la gente pobre (Apple 1995). Después de todo, no fue el gobierno quién tomó las decisiones de aventurarse en la fuga de capital y el traslado de fábricas a países que tenían sindicatos débiles, o que no los tenían en absoluto, países con menos normativas medio ambientales y con gobiernos represivos. Y no fue la clase trabajadora ni las comunidades pobres quienes decidieron perder sus empleos y fábricas, junto con la pérdida de esperanza, ni eligieron escuelas y comunidades en crisis, que fueron, entre otros, los resultados de aquellas decisiones. Tampoco fueron ellos los que eligieron suspender temporalmente de empleo a millones de trabajadores —muchos de los cuales tuvieron buenos resultados en la escuela— debido a las fusiones y compras con financiación ajena.

Con un interés mayor por el consumidor que por el productor, las políticas neoliberales necesitan observarse, a su vez, como parte de un ataque más amplio contra los empleados gubernamentales. En la educación, en particular, los neoliberales constituyen una ofensiva contra los sindicatos de profesores, que son observados como demasiado poderosos y demasiado costosos. Aunque quizás de un modo no deliberado, esta ofensiva necesita ser interpretada como parte de una historia más larga de ataques al trabajo de las mujeres, dado que la inmensa mayoría de los profesores en los Estados Unidos —como en muchos otros países— son mujeres (Apple, 1988).

Existen diversas iniciativas políticas que han surgido de las fracciones neoliberales en la nueva alianza hegemónica. La mayoría se ha dedicado a la creación de

vínculos más estrechos entre la educación y la economía o bien a situar las escuelas en el mercado. El primer grupo está representado por programas más difundidos sobre «la escuela para el trabajo» y «la educación para el empleo», y por vigorosos ataques para reducir costes en el «estado desmesurado». El otro grupo no está menos difundido y está llegando a ser cada vez más poderoso. Está representado por programas con propuestas para el cheque escolar y el derecho a la elección de centro, tanto a nivel nacional como en cada estado (Chubb and Moe 1990). Estos programas incluyen la financiación con dinero público de escuelas privadas y religiosas (aunque en los Estados Unidos estos objetivos son ampliamente rechazados). Detrás de estas propuestas hay un plan para supeditar las escuelas a la disciplina de la competencia de mercado. Esa clase de «soluciones cuasi de mercado» se encuentran entre los temas políticos más divisivos y más ardientemente debatidos en el país entero, con importantes casos pendientes en los juzgados que, relacionados con la financiación para las escuelas privadas y/o religiosas, a través de los mecanismos del cheque escolar, en la actualidad están siendo analizados con gran atención (ver Wells 1993, Smith y Meier 1995, y Henig 1994).

Algunos defensores de «la elección de centro» argumentan que sólo el derecho de los padres a expresarse y a la elección de centro ofrecerán una oportunidad para la «salvación educativa» para padres e hijos de minorías (Whitty 1997, p.17. Ver también, Chubb y Moe 1990). Moe, por ejemplo, defiende que la mayor esperanza del pobre para obtener el derecho a «abandonar las malas escuelas y conseguir las buenas» es a través de una «alianza no ortodoxa» (citado en Whitty 1997, p.17). Los pobres sólo podrían tener éxito aliándose con los Republicanos y el mundo empresarial los grupos más poderosos que supuestamente desean transformar el sistema.

Crece la evidencia empírica de que el desarrollo de los «cuasi-mercados» en la educación ha conducido a la exacerbación de las divisiones sociales ya existentes que rodean la clase social y la raza. Actualmente, existen argumentos muy convincentes del tipo: mientras que el objetivo supuestamente manifiesto de los planes del cheque escolar y la elección de centro es proporcionar a la gente pobre el derecho a abandonar las escuelas públicas, entre los efectos a largo plazo puede estar el aumento de «la fuga blanca» desde las escuelas públicas a las privadas y religiosas y crear las condiciones en las que los padres blancos acomodados puedan rehusar pagar impuestos para ayudar a las escuelas públicas, que están sufriendo cada vez más los efectos debilitantes de la crisis fiscal del estado. El resultado es una creciente discriminación en la educación (Apple 1996).

En su propio análisis de la realidad sobre la experiencia de los Estados Unidos, Whitty argumenta que aunque los defensores de la elección de centro asumen que la competencia intensificará el rendimiento y la responsabilidad de las escuelas, al tiempo que dará oportunidades a los niños desaventajados, que actualmente no las tienen, ésta puede ser una falsa esperanza (Whitty 1997, p. 58). Estas esperanzas no se están haciendo realidad ahora y es improbable que lo hagan en el futuro, «en el contexto de políticas que no hacen nada por desafiar las profundas desigualdades sociales y culturales». Como continua diciendo, «la toma de decisiones fragmentarias en una sociedad altamente estratificada puede, en apariencia estar dando igualdad de oportunidades a todo el mundo, pero trasladar la responsabilidad de la toma de decisiones de la esfera pública a la privada puede reducir, en la realidad, las oportunidades de acción colectiva para mejorar la calidad de la educación para todos» (Whitty 1997, p.58).

Esta postura es ratificada por Henig quien afirma que «la triste ironía del actual movimiento de la reforma educativa es que, a través de la sobre-identificación con las propuestas de elección de centro, el sano impulso por considerar modelos radicales para acometer problemas sociales puede ser canalizado a través de iniciativas que erosionen aún más el potencial para la deliberación y la respuesta colectivas» (Henig 1994, p.222). Cuando esta situación se combina con el hecho de que tales políticas neoliberales en la práctica pueden reproducir las jerarquías tradicionales de clase, raza y género, debería darnos que pensar (ver Apple 1996 y Whitty 1997).

Hay una segunda variante del neoliberalismo. Esta variante está dispuesta a gastar más dinero estatal y/o privado en escuelas, si, y sólo si, las escuelas satisfacen las necesidades expresadas por el capital. De este modo, los recursos se hacen disponibles para «reformas» y políticas que vinculen el sistema educativo con el proyecto de hacer nuestra economía más competitiva. Dos ejemplos pueden proporcionar una visión de esta postura. En un buen número de estados en los Estados Unidos ha sido aprobada legislación que conduce a las escuelas y universidades a crear vínculos más estrechos entre la educación y la comunidad empresarial. En el estado de Wisconsin, por ejemplo, todos los programas de formación de profesores deben incluir experiencias en «educación para el empleo» para todos sus futuros profesores; y las escuelas públicas elementales, medias y secundarias del estado deben incluir temas de educación para el empleo en su currículum oficial³.

El segundo ejemplo es aparentemente menos trascendente, pero en realidad es

una poderosa confirmación de la política y práctica educativas en el proyecto ideológico del neoliberalismo. Me estoy refiriendo, en concreto, a Channel One, una red de televisión privada que emite actualmente en centros donde está matriculado un 40 por ciento de los estudiantes de media y secundaria del país (muchos de los cuales están agobiados financieramente, dada la crisis fiscal). En esta «reforma», una compañía privada de medios de comunicación ofrece a las escuelas una antena satélite «gratis», dos reproductores de vídeo y televisores para cada una de sus clases. También se les ofrece una emisión gratis de noticias para los estudiantes. En compensación por el equipo y las noticias, todas las escuelas participantes deben firmar un contrato de tres a cinco años garantizando que sus estudiantes verán el Channel One todos los días (Apple 1993).

Esto suena relativamente benigno. Sin embargo, no sólo se trata de la tecnología «integrada», de modo que *únicamente* pueda ser recibido Channel One, sino que se emiten junto con las noticias *anuncios obligatorios* de grandes empresas de comida rápida, ropa deportiva y otros que los estudiantes deben ver también —por contrato—. Los estudiantes, en esencia, son vendidos a las grandes empresas como una audiencia cautiva. Considerando que la ley obliga a estos estudiantes a asistir a las escuelas, los Estados Unidos es uno de los primeros países en el mundo que conscientemente permite vender a su juventud como mercancía para esas numerosas compañías que están dispuestas a pagar el alto precio de los anuncios en Channel One para obtener una audiencia (cautiva) garantizada⁴. De este modo, bajo

(3) Muchas veces, sin embargo, estas iniciativas en realidad son «órdenes insolventes». Es decir, requisitos de este tipo se convierten en obligaciones, pero no se proveen los fondos adicionales para acometerlos. La intensificación de la tarea de los profesores a todos los niveles del sistema de educación que resulta de esta situación es muy evidente.

(4) Me he extendido en un análisis mucho más detallado de Channel One, incluidas las políticas de noticias, en APPLE (1993).

un número de variantes del neoliberalismo, no sólo se están transformando las escuelas en bienes de consumo, sino que en la actualidad también lo están siendo nuestros hijos (Apple 1993; ver también Molnar 1996).

Como ya he sugerido, el atractivo de las políticas de la restauración conservadora en educación descansa, en gran parte, en cambios notables en nuestro sentido común —acerca de qué es la democracia—; de si nos vemos a nosotros mismos como individuos posesivos («consumidores»); y, finalmente, acerca de cómo vemos funcionar el mercado. Subyacente a las políticas neoliberales en educación y sus políticas sociales en general, existe la creencia en la ecuanimidad y la justicia intrínsecas del mercado. En última instancia, el mercado distribuirá los recursos eficiente y equitativamente de acuerdo con el esfuerzo. El mercado, finalmente, creará puestos de trabajo para todo el que lo desee. Estos son los mejores mecanismos posibles para asegurar un futuro mejor para todos los ciudadanos (consumidores).

Por esta razón, sin duda debemos preguntarnos cómo se configura en realidad la economía que reina soberana en las posturas neoliberales. Lejos de la visión ideal pintada por los neoliberales, en la que los puestos de trabajo tecnológicamente avanzados reemplazarán a la rutina, el subempleo y el desempleo; de tal suerte que actualmente mucha gente percibe que sólo se va a liberar el mercado en lo relativo a nuestras escuelas e hijos, la realidad, de nuevo, es algo más. Tal como he demostrado en un análisis mucho más completo en *Políticas Culturales y Educación* (Apple 1996, pp.68-90), los mercados son tan poderosamente destructivos como productivos en la vida de la gente.

Tomemos como botón de muestra el mercado de trabajo remunerado, al cual los neoliberales tanto quieren que adosemos el sistema educativo. Incluso con el

crecimiento proporcional de los empleos relacionados con la alta tecnología, los tipos de empleo que están y estarán disponibles para una gran proporción de la población americana no serán puestos altamente cualificados ni técnicamente atractivos. Sucederá justamente lo contrario. El mercado de trabajo remunerado estará cada vez más dominado por el trabajo rutinario de bajo salario en los sectores de distribución, comercio y servicios. Esta situación aparece indudablemente clara por un hecho: para el año 2005 habrá más puestos de trabajo de cajeros que empleos para investigadores en informática, analistas de sistemas, fisioterapeutas, analistas de operaciones, y técnicos radiológicos *en su conjunto*. De hecho, se prevé que sea en el sector servicios donde se creen el 95 por ciento de todos los nuevos empleos. Este sector incluye la atención médica personal, las ayudas sanitarias a domicilio, los trabajadores sociales (muchos de los cuales están perdiendo sus empleos en la actualidad debido a los recortes en el gasto social), empleados de hoteles y albergues, empleados de restaurantes, de transportes, y servicios de comercio y religiosos. Más aún, ocho de las diez ocupaciones principales que más crecerán en empleo durante los próximos diez años son las siguientes: representantes de ventas, cajeros, administrativos, conductores de camión, camareros/as, enfermeras y auxiliares, empleados de comida elaborada, y conserjes. Es obvio que la mayoría de estos empleos no requiere altos niveles de educación. Muchos de ellos están mal pagados, no están sindicalizados y son a tiempo parcial, con poca o ninguna compensación. Y muchos de ellos están muy relacionados y condicionados por las variables de raza, género y clase en la división del trabajo. Esta es la economía emergente a la que nos enfrentamos, y no la visión exageradamente romántica descrita por los neoliberales, quienes nos apremian a confiar en el mercado.

Los neoliberales defienden que convirtiendo el mercado en el principal árbitro de lo que es socialmente valioso, quedará eliminada de nuestras decisiones educativas y sociales la política y su irracionalidad inherente. El análisis de coste-beneficio y la eficiencia serán los motores de la transformación social y educativa. No obstante, entre los principales efectos de tales estrategias de «economización» y «despolitización» está, el que sea aún más difícil la contención de las crecientes desigualdades en cuanto a recursos y poder, que tan profundamente caracterizan esta sociedad. Nancy Fraser describe el proceso del siguiente modo:

En las sociedades capitalistas dominadas por el hombre, lo que es «político» es generalmente definido por oposición a lo que es «económico» y a lo que es «doméstico» o «personal». Aquí pueden identificarse dos grupos principales de instituciones que despolitizan los discursos sociales: en primer lugar, hay instituciones domésticas, especialmente la conocida como la familia nuclear moderna restringida con un hombre como cabeza de familia; y en segundo lugar, instituciones oficiales con un sistema económico capitalista, especialmente los centros de trabajo, los mercados, a instituciones de crédito y las empresas y compañías «privadas». Las instituciones domésticas despolitizan ciertos temas personalizándolos y/o haciéndolos familiares; los identifican como temas doméstico-privados o personal-familiares, en contraposición con los temas públicos, políticos. Por otra parte, las instituciones oficiales con sistema económico capitalista despolitizan ciertos temas a través de su economización; los temas en cuestión se identifican como imperativos impersonales del mercado o como prerrogativas de la propiedad «privada», o bien como problemas técnicos propios de gestores y planificadores, todo ello en contraposición a los temas políti-

cos. En ambos casos, el resultado es una contorsión de la concatenación de las relaciones de finalidad para interpretar las necesidades de la gente; se truncan las cadenas interpretativas y se evita su dispersión a través de las fronteras que separan lo «doméstico» y lo «económico» de lo político (Fraser 1989, p. 168).

Para Fraser, este proceso de despolitización hace muy difícil que las necesidades de la gente con menos poder económico, político y cultural sean debidamente atendidas y que se actúe en consecuencia, de modo que se llegue al fondo del problema. Para Fraser, esto es debido a lo que sucede cuando los «discursos de necesidades» se traducen en jerga de mercado y en políticas guiadas por «lo privado».

Para nuestros objetivos, podemos referirnos a dos grandes tipologías de discursos de necesidades. En primer lugar hay modelos *oposicionales* de discursos de necesidades. Surgen cuando las necesidades se politizan desde abajo y son parte de la cristalización de nuevas identidades divergentes por parte de los grupos sociales subordinados. Lo que era visto en buena parte como un tema «privado» se sitúa ahora en el ámbito del debate político. El acoso sexual, la discriminación racial y sexual en el trabajo remunerado, y las medidas de discriminación positiva en las instituciones económicas y educativas son ejemplos de cuestiones «privadas» que se han desbordado y ya no pueden ser confinadas a la esfera de lo «doméstico» (Fraser 1989, p.172)⁵.

Un segundo tipo de discurso de necesidades podría denominarse discurso de *re-privatización*. Emergen como respuesta a los discursos oposicionales de reciente aparición, tratando de devolverlos al ámbito de lo «privado» o lo «doméstico». A menudo, están dirigidos a desmantelar o recortar los servicios sociales, desregular la empresa

(5) Ver también el debate de cómo los logros de una esfera de la vida social pueden ser trasladados a otra esfera, en BOWLES y GINTIS (1986) y APPLE (1988).

«privada» o detener lo que se percibe como «necesidades incontroladas». De este modo, los reprivatizadores intentarían evitar que cuestiones del estilo de la conflictividad doméstica, pueda introducirse en el discurso político, para lo cual tratan de definirla como un tema meramente familiar. O defenderán que el cierre de una fábrica no es una cuestión política, sino que, al contrario, es una prerrogativa irreprochable de la propiedad privada, o un imperativo inobjetable propio de un mecanismo de mercado impersonal (Fraser, 1989, p.172). En cualquiera de los dos casos, la tarea es tanto refutar la posible fuga de necesidades incontroladas como despolitizar los temas.

En la política educativa de los Estados Unidos hay varios ejemplos claros sobre estos procesos. En el estado de California, por ejemplo, un referéndum vinculante, que prohibió el uso de medidas de discriminación positiva por parte del gobierno del estado en las políticas de admisión de la universidad y otras por el estilo, se ganó por abrumadora mayoría, debido a que los «reprivatizadores» gastaron una enorme cantidad de dinero en una campaña de publicidad, que etiquetó tales políticas como «fuera de control» y como una intervención impropia del gobierno en decisiones que tan sólo afectan al «mérito individual»⁶. Las pautas del cheque escolar en educación —donde los temas polémicos acerca de a quiénes debe educarse, quiénes deberían controlar la política y la práctica escolares, y cómo debería financiarse la escuela, se dejan decidir al mercado— ofrecen otro ejemplo excelente de esa clase de intentos por despolitizar las necesidades educativas. Ambos muestran el poder creciente de los discursos de reprivatización.

Una distinción entre la legitimación del «valor» y del «sentido» es útil para en-

tender lo que está sucediendo en estos casos (Dale 1989a). Cada una supone una estrategia diferente, mediante la que los grupos de poder o los estados legitiman su autoridad. En la primera estrategia (el valor), la legitimación se consigue en la práctica dando a la gente lo que se le ha prometido. De modo que el estado social democrático puede proporcionar servicios sociales para la población a cambio de apoyo continuo. Que el estado lo cumpla es a menudo el resultado de los discursos opositivos que ganan más poder en el debate social y que tienen más poder para redefinir la frontera entre lo público y lo privado.

En la segunda estrategia (sentido), los estados y/o los grupos dominantes, más que proporcionar a la gente políticas que satisfagan las necesidades por ellos expresadas, intentan cambiar el *significado mismo* de la necesidad social en algo que es muy diferente. De este modo, si la gente con menos poder pide «más democracia» y un estado más receptivo, la tarea consiste en no dar «valor» a lo que representa esa demanda, especialmente cuando ésta puede conducir a peticiones incontroladas. La tarea es, más bien, cambiar lo que realmente *se considera* como democracia. En el caso de las políticas neoliberales, la democracia es redefinida en la actualidad como garantía de elección de centro en un mercado sin trabas. En esencia, el Estado se retira. La medida en que se aceptan tales transformaciones de las necesidades y los discursos de necesidades, muestra de nuevo el éxito de los reprivatizadores al redefinir las fronteras entre lo público y lo privado, y demuestra cómo el sentido común de la gente puede ser dirigido a posiciones conservadoras durante épocas de crisis económica e ideológica.

(6) En el momento de escribir este artículo, el referéndum ha sido denunciado en los juzgados. Su institucionalización ha sido suspendida hasta que se determine su constitucionalidad.

NEOCONSERVADURISMO

Siendo que los neoliberales líderes mayoritarios de la alianza conservadora, el segundo elemento importante dentro de dicha alianza es el neoconservadurismo. A diferencia del énfasis neoliberal en el Estado débil, los neoconservadores se guían por una visión del Estado fuerte. Esto es particularmente así en relación con temas de enseñanza, de valores y del cuerpo humano. Mientras que el neoliberalismo puede considerarse fundamentado en lo que Raymond Williams llamaría una coalición ideológica «emergente», el neoconservadurismo está basado en modelos «residuales» (Williams 1977). El neoconservadurismo se apoya principalmente, aunque no de modo exclusivo, en una valoración romántica del pasado; un pasado en el que el «conocimiento verdaderamente valioso» y la moralidad reinaban soberanos; donde la gente «sabía cuál era su sitio», y donde la existencia de comunidades estables, conducidas por un orden natural, nos protegía de los estragos de la sociedad (Ver Apple 1996 y Hunter 1988).

Entre las políticas propuestas desde esta posición ideológica se encuentran el currículo nacional, los exámenes nacionales, un «retorno» a los estándares de rendimiento más altos, una revitalización de la «tradición occidental», y el patriotismo. No obstante, bajo algunas de las ofensivas neoconservadoras en educación y en política social en general no sólo hay una llamada al «retorno». Detrás de estas ofensivas —y esto es esencial— también existe un miedo al «otro». Este miedo se expresa en su apoyo al currículo nacional estandarizado, en sus ataques al bilingüismo y al multiculturalismo, y en sus insistentes requerimientos para elevar los estándares, (Ver, ej., Hirsch 1996).

Que el énfasis neoconservador sobre un retorno a los valores tradicionales y a la «moralidad» ha tocado una fibra sensible

puede observarse en el hecho de que el libro de William Bennett, «*The Book of Virtues*» (Bennett 1994), haya estado entre los más vendidos en el país. Bennett, un antiguo Secretario (Ministro) de Educación en una Administración Republicana, ha defendido que durante un largo período de tiempo «Hemos dejado de hacer lo correcto [y] hemos permitido un ataque a los modelos intelectuales y morales». En respuesta a esta situación, necesitamos «un compromiso renovado con la excelencia, la reputación y los principios» (Bennett 1988, pp. 8-10). El libro de Bennett plantea proporcionar *fábulas morales* a los niños con el objetivo de «restablecer» un compromiso con «virtudes tradicionales» tales como el patriotismo, la honestidad, los principios morales y el espíritu emprendedor (Bennett 1994). Estas posturas no sólo han penetrado en la opinión pública de la sociedad de modo bastante influyente, sino que han proporcionado parte del impulso conductor al movimiento de las escuelas «estatutaria» (*charter schools*). Estas escuelas son las que tienen estatutos particulares que les permiten desentenderse de la mayoría de las exigencias y requisitos del Estado, poniendo en marcha un currículo basado en los deseos de su clientela (ver Whitty 1997). Mientras que, en teoría, hay mucho que elogiar de tales políticas, muchas de estas escuelas se han convertido rápidamente en vías a través de las que activistas religiosos conservadores y otros obtienen financiación pública para escuelas que de otro modo nunca contarían con dicho apoyo.

Detrás de gran parte de estas posturas hay una clara sensación de pérdida —pérdida de fe— de comunidades ideales; de una visión casi pastoral de personas que comparten normas y valores, y en la que la «tradición occidental» lo preside todo. Esta visión se acerca bastante a la discusión de Mary Douglas sobre pureza y peligro, según la cual que fue imaginado para existir era lo sagrado, y la «corrupción» se teme

por encima de todo lo demás (Douglas 1966). Las oposiciones binarias nosotros/ellos dominan este discurso y la cultura del *otro* debe de ser temida.

Este sentido de corrupción cultural se puede observar en los crecientes ataques violentos al multiculturalismo –que es en sí mismo una categoría muy amplia que agrupa múltiples posturas políticas y culturales (ver McCarthy y Crichlow 1994)– a la oferta de escolarización o a otros beneficios sociales para los hijos de emigrantes «ilegales» e incluso, en algunos casos, para los hijos de emigrantes legales; también se refleja en el movimiento que defiende la utilización exclusiva del idioma inglés y en las iniciativas, igualmente conservadoras, de reorientar los currícula y los libros de texto hacia una determinada construcción de la tradición occidental.

A este respecto, los neoconservadores lamentan el «deterioro» del currículum tradicional, de la historia, la literatura, y los valores que en ellas se encarnan. Detrás de este conjunto de suposiciones acerca de la «tradición», estaría la existencia de un consenso social sobre lo que debería considerarse como educación legítima (Apple 1990) y también acerca de la superioridad cultural. No obstante, es importante recordar que dicho currículum «tradicional», cuyo deterioro es tan fervientemente lamentado por las críticas neoconservadoras, «ignoraba la mayoría de los grupos que componen la población americana; ya fueran de Africa, Europa, Asia, América Central y América del Sur, o los indígenas de Norte América» (Levine 1996, p.20). Su foco de atención principal, y a menudo exclusivo, estaba colocado sobre una selección bastante reducida de las gentes que vinieron desde un pequeño número de países del norte y oeste de Europa, a pesar del hecho de que las culturas y las historias representadas en los Estados Unidos fueron «forjadas a través de un más amplio y diverso grupo de pueblos y sociedades» (Levine 1996, p.20). Las costumbres y cultu-

ras de esta pequeña selección eran consideradas como arquetipos de la «tradición» para todo el mundo. No eran meramente enseñadas, sino enseñadas en tanto que superiores a cualquier otro conjunto de costumbres y culturas (Levine 1996, p.20).

Tal como nos recuerda Lawrence Levine, un sentido selectivo y limitado de la historia alimenta los anhelos nostálgicos de los neoconservadores. El cánon y el currículum nunca han sido estáticos. Siempre han estado en un proceso constante de revisión, «con airados defensores insistiendo», como aún lo hacen, en que el cambio podría suponer el «deterioro instantáneo» (Levine 1996, p.15. Ver también Apple 1990 y Kliebard 1995). De hecho, incluso la inserción de clásicos como Shakespeare dentro del currículum escolar en los Estados Unidos tuvo lugar sólo después de intensas y prolongadas luchas, equivalentes a los debates divisorios acerca qué conocimiento se debe enseñar hoy en día. Por ello, Levine observa que cuando los críticos culturales neoconservadores piden un «retorno» a la «cultura común» y a la «tradición», «están simplificando hasta el punto de la distorsión». Lo que está sucediendo, en términos de la expansión y alteración del conocimiento oficial en las escuelas y universidades hoy en día, «no es en absoluto sorprendente; ciertamente no supone una desviación radical desde los patrones que han marcado la historia de la educación –la expansión y alteración constantes– y a menudo controvertida de los currícula y de las normas y la incesante batalla sobre la naturaleza de esa expansión y alteración» (Levine 1996, p.15).

Por supuesto, esas posiciones conservadoras han sido forzadas a un cierto compromiso con el fin de mantener su liderazgo cultural e ideológico como movimiento reformador de la política y la práctica educativa. Un ejemplo importante es el discurso en auge sobre el currículum de la historia, en concreto la construcción de los Estados Unidos como un «país de emigrantes». En este discurso hegemónico, to-

dos en la historia de la nación eran emigrantes; desde la primera población nativa americana, que supuestamente habría atravesado el Estrecho de Bering y ocupado América del Norte, Central y del Sur, hasta las oleadas sucesivas de gentes que vinieron de México, Irlanda, Alemania, Escandinavia, Italia, Rusia, Polonia y otros lugares; y finalmente, las comunidades recientes de Asia, América Latina, África y otras regiones. Si bien es cierto que los Estados Unidos están constituidos por gentes de todo el mundo —y que es uno de los aspectos que les hace tan ricos cultural y vitalmente—, tal perspectiva constituye una eliminación de la memoria histórica, ya que, algunos grupos llegaron *encadenados* y estuvieron sujetos durante siglos a esclavitud y marginación permitidas por el Estado. Otros sufrieron lo que sólo puede ser denominado como destrucción corporal, lingüística y cultural (Apple 1996).

Dicho esto, sin embargo, se apunta hacia el hecho de que mientras se defienden los objetivos neoconservadores de los currícula y los exámenes nacionales, aquéllas dependen, en gran medida, de la necesidad de un compromiso. Debido a este factor, incluso los más firmes partidarios de los programas y políticas educativas neoconservadoras también han tenido que apoyar la creación de currícula que, al menos en parte, reconocen «la contribución del otro»⁷. Esto se debe, en cierta medida, a la ausencia de un departamento (Ministerio) nacional de educación fuerte y visible, y a una tradición de control estatal y local. La «solución» ha sido tener estándares nacionales desarrollados «voluntariamente» en cada área curricular (ver Ravitch 1995). De hecho, el ejemplo que citaba acerca de la

historia es uno de los resultados de dichos estándares voluntarios.

Dado que las asociaciones profesionales de estas áreas curriculares a nivel nacional —por ejemplo el Consejo Nacional de Profesores de Matemáticas— son las que están desarrollando dichos estándares nacionales, éstos son siempre fruto de un consenso y por ello, resultan ser más flexibles que los que desearían los neoconservadores. Este mismo proceso impone una cierta modulación a las políticas conservadoras sobre el conocimiento escolar. Sin embargo, esto no debe conducir hacia una visión exageradamente romántica de las nuevas tendencias emergentes en política educativa. Dado que el liderazgo en la «reforma» escolar está cada vez más dominado por los discursos conservadores en torno a «los estándares», «la excelencia», «el rendimiento de cuentas», etc., y dado que los elementos más flexibles de los estándares han resultado ser demasiado caros para ponerlos en práctica en la realidad, este discurso, en última instancia, actúa para dar más peso retórico al movimiento conservador, con el objeto de aumentar el control central sobre «el conocimiento oficial» (Apple 1993) y de «elevar el listón» del rendimiento escolar. Las implicaciones sociales de esta situación, en términos de producir resultados escolares cada vez más diferenciados, son cada vez más preocupantes (Apple 1992).

Pero no es solamente en aspectos tales como el control sobre el conocimiento legítimo donde se ven los impulsos neoconservadores. La idea de un Estado fuerte se ve también en el crecimiento del Estado regulador en lo concerniente a los profesores. Se ha producido un cambio progresivo des-

(7) Esto se lleva a cabo, frecuentemente, a través de un proceso de «menciones» (Apple 1993), los textos y el currículum incluyen material sobre la contribución de mujeres y grupos «minoritarios», pero nunca permiten al lector ver el mundo a través de los ojos de los grupos oprimidos. O, como es el caso en el discurso de «somos todos emigrantes», los compromisos se hacen de tal modo que el mito de la similitud histórica se construye al mismo tiempo que las divisiones económicas entre los grupos empeoran más y más.

de la «autonomía autorizada» a la «autonomía regulada», a medida que el trabajo de los profesores está más modelado, racionalizado y «regulado» (Dale 1989⁸). Bajo condiciones de autonomía autorizada, una vez que los profesores obtienen la certificación profesional adecuada, son básicamente libres –dentro de unos límites– para actuar en sus clases conforme a su juicio. Este tipo de régimen se basa en la confianza en la «discreción profesional». Bajo condiciones crecientes de autonomía regulada, las actuaciones de los profesores están sujetas en la actualidad a un escrutinio mucho mayor en términos de procesos y de resultados. De hecho, hay estados en los Estados Unidos que no sólo han especificado el contenido que los profesores deben enseñar, sino que, también, han regulado cuales han de ser los únicos métodos apropiados para enseñar. Si el profesor no sigue estos métodos especificados como «apropiados», corre el peligro de sufrir sanciones administrativas. Tal régimen de control no está basado en la confianza, sino en una profunda sospecha acerca de las motivaciones y la competencia de los profesores. Para los neoconservadores, se trataría del equivalente de la noción de «prisión del productor» que es tan importante entre los neoliberales. Para aquéllos, sin embargo, no es el mercado el que resolverá este problema, sino un Estado fuerte e intervencionista que velará para que únicamente se enseñen contenidos y métodos «legítimos». Y ésta situación se controlará a través de exámenes estatales y nacionales, tanto para estudiantes como de profesores.

Se ha argumentado que tal clase de políticas conducen a la «descapacitación» de los profesores, la «intensificación» de su trabajo, y a la pérdida de autonomía y respeto (ver Apple, 1988; Apple 1995). Esto no es sorprendente, puesto que detrás de gran parte de este impulso conservador

existe una clara desconfianza hacia los profesores y un ataque a las reclamaciones de competencia por parte de los profesores, y, especialmente, a los sindicatos del profesorado⁸.

La desconfianza hacia los profesores, la preocupación por una supuesta pérdida del control cultural, y la sensación de una «corrupción» peligrosa, se encuentran entre muchos de los miedos culturales y sociales que impulsan las políticas neoconservadoras. Sin embargo, como he manifestado anteriormente, sosteniendo estas posiciones, a menudo se encuentra también una visión del mundo etnocéntrica. Tal vez, esto pueda explicarse mejor a través del ejemplo del libro de Hernstein y Murray, *The Bell Curve* (la Curva Normal) (Hernstein y Murray 1994). En un libro que vendió cientos de miles de ejemplares, los autores defienden un determinismo genético basado en la raza (y hasta cierto punto en el género). Para ellos, sería romántico asumir que las políticas educativas y sociales puedan conducir finalmente a unos resultados más justos, ya que las diferencias en la inteligencia y en el rendimiento están condicionadas genéticamente. Lo más sabio que los planificadores políticos pueden hacer es aceptar este hecho y planificar de cara a una sociedad que reconozca estas diferencias biológicas, y no suministrar «falsas esperanzas» a los pobres y menos inteligentes, la mayoría de los cuales serán negros. Obviamente, este libro ha reforzado los estereotipos racistas que durante tiempo han desempeñado un considerable papel en las políticas educativas y sociales en los Estados Unidos (ver ej. Omi y Winant 1994).

Más que entender la raza tal como es –una categoría completamente *social* que se aprovecha y utiliza de diferentes modos, por distintos grupos, según en que momentos (Omi y Winant 1994)–, tales posiciones, como las defendidas por Hernstein

(8) Para la relación entre este fenómeno y el género, ver ACKER (1995).

y Murray, proporcionan un barniz de aparente legitimidad científica para los discursos políticos que, con anterioridad, habían sido intelectualmente desacreditados en muchas ocasiones (Kincheloe y Steinberg 1996). La divulgación apadrinada que se ha dado a este libro, en el que se informaba que los autores habían recibido grandes sumas de dinero, de fundaciones neoconservadoras para escribir y difundir el libro, muestra claramente, no sólo los cimientos raciales de importantes áreas del programa conservador, sino también, el poder de los grupos conservadores para exponer sus argumentos ante la opinión pública.

Las consecuencias de estas posiciones no se observan sólo en las políticas educativas, sino en la intersección de dichas políticas con políticas sociales y económicas más amplias, donde han sido bastante influyentes. También aquí podemos encontrar afirmaciones acerca de lo que al pobre le falta no es dinero, sino una herencia biológica «apropiada» y un conjunto de valores en relación con la disciplina, el trabajo duro, y la moralidad (Klatch 1987). Ejemplos importantes al respecto incluyen programas tales como el «subsidio de enseñanza» o el «subsidio de trabajo», según los cuales los padres pierden una porción de su subsidio social si sus hijos faltan un número determinado de días de escuela, o bien donde se pierden los subsidios si una persona no acepta un trabajo mal pagado, no importa cuán denigrante sea, incluso si no da derecho a cuidado infantil o atención sanitaria. Dichas políticas reinstauran políticas previas de «trabajo en el hogar», que fueron tan populares –y también absolutamente dañinas– en los Estados Unidos, Gran Bretaña y otros países (Apple 1996).

He dedicado gran parte del espacio en esta sección a documentar el creciente poder de las posturas neoconservadoras en política social y educativa en los Estados Unidos. Se ha creado una coalición con los neoliberales, una coalición que –de acuerdo con otros grupos– está cambiando de

modo efectivo el paisaje en el que se discuten y defienden las políticas. Pero, una vez aceptada la influencia creciente de las políticas neoliberales y neoconservadoras, éstas tendrían considerablemente menos éxito si no hubieran acogido también a los populistas autoritarios de corte religioso, fundamentalista, bajo el paraguas de la alianza conservadora. Nos centraremos ahora en dicho grupo.

POPULISTAS AUTORITARIOS

Tal vez más que en ningún otro gran país industrializado, en Estados Unidos no es posible comprender íntegramente las políticas educativas sin prestar una especial atención a la «Derecha Cristiana». Esta es excepcionalmente poderosa e influyente, más allá del número de seguidores, en los debates en los medios de comunicación sobre políticas públicas, educación, ayuda social, políticas sobre sexualidad y el cuerpo, religión, etc. Su influencia viene del inmenso compromiso de los activistas con que cuenta de su amplia base financiera, de sus posiciones retóricas de naturaleza populista y de su agresividad al llevar adelante su programa. La «Nueva Derecha» de los populistas autoritarios basa sus posiciones en política educativa y social en general en ciertas visiones de la Biblia, «la moralidad cristiana», los proles asociados al género, y la familia. La Nueva Derecha entiende el género y la familia, por ejemplo, como una unidad orgánica y divina que resuelve el «egoísmo masculino» y el «desprendimiento femenino».

Como indica Hunter:

Dado que el género es divino y natural...[no] hay espacio para el conflicto político legítimo... En la familia mujeres y hombres –estabilidad y dinamismo– están armoniosamente fusionados cuando no son incomodados por el modernismo, el liberalismo, el feminismo y el humanismo,

los cuales, no sólo amenazan la masculinidad y la femineidad directamente sino también a través de sus efectos sobre los niños y jóvenes... «Las mujeres de verdad», esto es mujeres que se reconocen a sí mismas como esposas y madres, no amenazarán la santidad del hogar mirando por su propio beneficio. Cuando hombres y mujeres desafían estos roles de género rompen con Dios y la naturaleza; cuando liberales, feministas y humanistas laicos no les dejan desarrollar esos roles, están socavando los cimientos divinos y naturales sobre los que descansa la sociedad (Hunter 1988, p.15).

En la mente de estos grupos, la escolarización pública, por lo tanto, es *en sí misma* un lugar de inmenso peligro. En palabras del activista conservador Tim LaHaye, «la educación pública moderna es la fuerza más peligrosa en la vida de un niño: religiosa, sexual, económica, patriótica y físicamente» (citado en Hunter 1988, p.57). Esto está relacionado con la sensación de pérdida que la Nueva Derecha tiene en lo que concierne a la escolarización y la familia.

Tal y como lo entiende la Nueva Derecha, hasta hace poco, las escuelas eran extensiones del hogar y de la tradición moral. Los padres podían confiar sus hijos a las escuelas públicas porque eran controlados de cerca y formados en los valores bíblicos y paternos. Sin embargo tomadas ahora por fuerzas extrañas las escuelas se interponen entre los padres e hijos. Mucha gente experimenta la fragmentación de la unidad entre la familia, la iglesia y la escuela como una pérdida de control sobre la vida diaria, sobre los propios hijos y sobre América misma. De hecho, [la Nueva Derecha] defiende que el control paterno sobre la educación es bíblico, porque en los planes de Dios la responsabilidad principal para educar a los jóvenes está en el hogar y directamente en el padre (Hunter 1988, p.57).

Es exactamente esta sensación de «control extraño», la pérdida de conexiones bíblicas y la destrucción de las estructuras familiares y morales «dadas por Dios», lo

que guía al programa de los populistas autoritarios. Es un programa de acción cada vez más poderoso, no sólo retóricamente, sino en términos de financiación y de creación de conflictos sobre lo que las escuelas deben hacer, cómo deben ser financiadas, y quién debe controlarlas. El programa de acción engloba los temas de género, sexualidad y familia, e incluso va más allá. Se extiende a un abanico más amplio de preguntas acerca de lo que hay que considerar como conocimiento «legítimo» en las escuelas. Y en este amplio ámbito de preocupación acerca del corpus de conocimiento escolar, los activistas conservadores han tenido un éxito nada despreciable presionando a los editores de libros para cambiar los contenidos, y alterando aspectos importantes de la política educativa del estado en la enseñanza, el currículum, y la evaluación. Este hecho es crucial porque, en ausencia de un currículum nacional manifiesto, el *libro de texto* producido comercialmente —regulado por las autoridades de cada uno de los estados— permanece como la definición dominante del currículum en los Estados Unidos (ver Apple 1988, Apple 1993, y Apple 1996).

El poder de estos grupos se refleja, por ejemplo, en la «auto censura» que los editores practican. Por ejemplo, bajo la presión conservadora, un número de editores de antologías literarias para la escuela secundaria ha optado por incluir el discurso de Martin Luther King «Tengo un sueño», pero *sólo* después de que se hubieran suprimido todas las referencias al intenso racismo de los Estados Unidos (Delfattore 1992, p. 123). A nivel de la política curricular estatal, esta situación es muy visible en la legislación sobre los libros de texto, por ejemplo en Texas, donde se establece que los textos exalten el patriotismo, la obediencia a la autoridad y la disuasión a la «desviación» (Delfattore 1992, p. 139). Dado que la mayoría de los editores deciden el contenido y organización de sus libros en función de lo que pueda ser

aprobado por un pequeño número de estados muy poblados, que en esencia aprueban y adquieren sus libros de texto para *todo el estado*, esto da a estados como Texas (y California) un poder inmenso al determinar lo que contará como «conocimiento oficial» en todo el país (Apple 1988, Apple 1993), Cornbleth y Wayh 1995).

Así en línea con los elementos neoconservadores dentro de la alianza conservadora, los populistas autoritarios fundamentalistas, han supuesto una influencia sustancial en la política y la práctica del currículum. Para ellos, las escuelas sólo pueden superar el «declive moral», tan evidente a nuestro alrededor, resituando temas como la autoridad, moralidad, familia, Iglesia y «decencia». Nuestra cultura sólo se puede salvar retornando a las interpretaciones *irredentas* de las enseñanzas públicas y disponiendo un clima en las escuelas donde se dé renovado énfasis a dichas enseñanzas, (Delfattore 1992, Reed 1996).

Mientras que un cierto número de escuelas y sistemas escolares ha sido capaz de establecer mecanismos que desvíen algunas de esas presiones, la naturaleza burocrática de muchos sistemas escolares y de la administración local o regional, ha creado condiciones de hecho en las que los padres y otros miembros de la comunidad, que de otro modo podrían discrepar ideológicamente con la Nueva Derecha, están convencidos para sumarse a ellos en sus ataques al contenido y organización del currículum escolar (Apple 1996).

Mientras que la lucha de los populistas autoritarios, sobre el currículum y los textos ha crecido rápidamente, la desconfianza hacia las escuelas públicas también les ha llevado a apoyar las políticas neoliberales del cheque escolar y libre elección de centro. La Nueva Derecha, como entramado populista amplio, tiene algunas desconfianzas muy señaladas sobre las motivaciones y los planes económicos del capital. Después de todo, dichos populistas han experimentado en sí mismos los efectos del recorte,

los despidos y la reestructuración económica. Sin embargo, incluso considerando sus visiones parciales sobre los efectos diferenciados de la competencia global y la reestructuración económica, los populistas ven en los objetivos de comercialización educativa y privatización un escenario en el que pueden utilizar dichas «reformas» ya sea reduciendo los presupuestos escolares o bien a través de créditos, o bien a través de la asignación de dinero público a escuelas religiosas y privadas, podría crearse un grupo de escuelas organizadas en torno a los principios de las «comunidades ideales» más morales (Anderson 1991), que ellos creen que se han perdido.

Este intento de reconstruir las «comunidades ideales» apunta hacia uno de los efectos del discurso político de la reprivatización en el ámbito de la política educativa. En el proceso de negar la legitimidad de las necesidades opositoras, los discursos de reprivatización pueden tender de hecho a politizar todavía más los temas. Dichos temas se convierten aún más en una parte de la respuesta pública y, no «doméstica». Sin embargo, esta paradoja —el discurso de la reprivatización puede conducir en la práctica a una discusión pública más profunda de las demandas disidente— no siempre conduce a victorias por parte de grupos de oposición como feministas, minorías étnicas, u otros grupos empobrecidos. Más bien, tal politización puede conducir al crecimiento de nuevos movimientos sociales y de nuevas identidades sociales, cuyo objetivo fundamental sea devolver las demandas disidentes a las esferas económicas, domésticas y privadas. Pueden crearse nuevas alianzas, y bastante conservadoras.

Esto es exactamente lo que ha sucedido en los Estados Unidos, donde un conjunto de discursos reprivatizadores «en la línea del populismo autoritario» ha conectado de forma creativa con las esperanzas y, especialmente, con los temores de una gama de electores desafectos, y los han unido en una alianza tensa pero muy efi-

caz en apoyo de las posturas a favor de la reprivatización (Fraser 1989, pp. 172-173). Y esto no se podría haber hecho si los grupos conservadores no hubieran acertado al cambiar el significado de conceptos clave de la democracia, de modo que la Derecha Cristiana pudiera encontrar un lugar cómodo bajo el gran paraguas de la alianza conservadora.

LA NUEVA CLASE MEDIA PROFESIONAL

Aunque sólo haré una breve referencia, debido tanto a las limitaciones de espacio como a su escaso poder, hay un último grupo que proporciona algo de apoyo a las políticas de modernización conservadoras. Es una fracción de la nueva clase media profesional, que obtiene su propia movilidad dentro del estado y dentro de la economía a través del uso de la competencia técnica. Son personas con experiencia en técnicas de dirección y gestión que proporcionan el apoyo técnico y «profesional» sobre rendimiento de cuentas, evaluación y «control de producto» que demandan los defensores de las políticas neoliberales de mercantilización, y las políticas neoconservadoras a favor de un control central más estrecho en la educación.

Los miembros de esta fracción de la nueva clase media profesional ascendente no creen necesariamente en las posturas ideológicas que apuntalan la alianza conservadora. De hecho, en otros aspectos de sus vidas pueden ser considerablemente más moderados e incluso políticamente «avanzados». Sin embargo, como expertos en eficiencia, gestión, control y rendimiento de cuentas, proporcionan la experiencia técnica para llevar a cabo las políticas de modernización conservadora. Su propia

movilidad *depende* de la expansión de su pericia y de las ideologías profesionales de control, medición, y eficiencia que la acompañan. Por esta razón, a menudo apoyan esa clase de políticas como «instrumentos neutrales», incluso cuando puedan ser utilizadas con propósitos distintos de los fines supuestamente neutrales con los que este grupo está comprometida⁹.

Sin embargo, este grupo no es inmune a los cambios ideológicos de la Derecha. Dado el miedo generado por los ataques de los neoliberales y los neoconservadores al estado y a la esfera pública, esta fracción de clase está claramente preocupada por la movilidad futura de sus hijos en un mundo económico incierto. Por ello, son atraídos por parte de las posiciones de la alianza conservadora, especialmente aquellas que provienen de los elementos neoconservadores, que ponen mayor atención sobre el contenido tradicional de «alto estatus», los exámenes, y la escolarización como mecanismos de estratificación. Eso puede ser observado en un número de estados donde los padres de este grupo están apoyando las escuelas «charter» que hacen hincapié en el rendimiento académico de las asignaturas tradicionales. Queda por ver con quién se alinearán en el futuro la mayoría de los miembros de este grupo social en el debate político. Dadas sus tendencias ideológicas contradictorias, es posible que la Derecha sea capaz de movilizarles bajo condiciones de temor por el futuro de sus hijos y de sus empleos. (Ver Wright 1985 y Wright, et. al. 1989).

CONCLUSIÓN

A causa de la complejidad de la política educativa en los Estados Unidos, he centra-

(9) Basil Bernstein realiza una distinción importante entre aquellas fracciones de la nueva clase media que trabajan para el estado y el grupo que trabaja en el sector privado. Ambos tienen compromisos ideológicos y educativos diferentes. Ver BERNSTEIN (1990).

do gran parte del artículo en el análisis de los movimientos sociales conservadores que están teniendo un fuerte impacto en el debate sobre política y práctica educativa y en el debate social. He sugerido que la restauración conservadora está guiada por una tensa coalición de fuerzas, algunos de cuyos objetivos se contradicen entre sí.

La naturaleza de esta alianza es crucial. Es más que posible que la modernización conservadora implícita en esta alianza pueda superar sus propias contradicciones internas y tenga éxito transformando la práctica y política educativas. Así, mientras los neoliberales piden un Estado débil y los neoconservadores demandan un Estado fuerte, estos impulsos evidentemente contradictorios pueden cuajar de modo creativo. El interés creciente en los estándares y contenidos centralizados y un control más estrecho pueden ser el paso previo y más esencial en el camino a la mercantilización a través de los planes de cheques escolares y libre elección de centro.

Una vez los currícula y los exámenes nacionales se lleven a la práctica, los datos comparativos escuela por escuela estarán disponibles y se publicarán de modo parecido a la «clasificación general de la liga» sobre rendimiento escolar, que aparece en Inglaterra. Sólo cuando hay un contenido y evaluación estandarizados el mercado puede dejarse libre, ya que el «consumidor» puede tener entonces datos «objetivos» sobre qué escuelas están «teniendo éxito» y cuáles no. La racionalidad del mercado, basada en «la elección del consumidor», asegurará que las escuelas supuestamente buenas atraigan estudiantes y que las malas escuelas desaparezcan.

Cuando el pobre «elija» mantener a sus hijos en escuelas sin financiación y decadentes en el centro de las ciudades o en

áreas rurales (considerando el deterioro y encarecimiento de los transportes públicos urbanos, la información escasa, la carencia de tiempo, y sus condiciones económicas a la baja, por mencionar sólo algunas de las realidades), *ellos* (los pobres) serán acusados individual y colectivamente de realizar malas «elecciones de consumidor». Los discursos de reprivatización y puntillismo aritmético justificarán las desigualdades estructurales que serán (re)producidas en este contexto. De este modo, por extraño que pueda parecer, las políticas neoliberales y neoconservadoras, que son aparentemente contradictorias, apoyadas en última instancia por los populistas autoritarios e incluso por muchos miembros la clase media profesional, pueden reforzarse mutuamente a largo plazo (Apple 1996).

No obstante, mientras que he defendido que el liderazgo absoluto en política educativa lo ejerce esta alianza, no quiero dar la impresión de que esos cuatro elementos bajo el paraguas hegemónico de esta coalición no tienen oposición o que siempre resultan victoriosos. No es así en absoluto. Tal como han demostrado algunos autores, en los Estados Unidos, a nivel local, hay muchos programas e iniciativas contra-hegemónicos. Muchas escuelas y distritos escolares han mostrado una notable resistencia enfrentándose a los ataques ideológicos y las presiones coordinadas desde los grupos de la restauración conservadora. Y muchos profesores, actores sociales y otras personas han creado y defendido programas educativos que son pedagógica y políticamente emancipadores (ver, especialmente, Apple y Beane 1995 y Smith 1993)¹⁰.

Dicho esto, sin embargo, es importante reconocer los obstáculos a la creación de condiciones para que surjan movimientos de envergadura de cara a la defensa y

(10) También es de considerable interés citar aquí el trabajo actual de Jeannie Oakes sobre la eliminación de los agrupamientos del alumnado en función de su nivel académico).

construcción de políticas progresistas. Hay que recordar que en Estados Unidos no hay un poderoso Ministerio central de Educación. Los sindicatos de profesores son relativamente débiles a nivel nacional. No hay consenso en torno a un programa progresista «apropiado» para política educativa, ya que existe un gran número de programas convincentes (y desafortunadamente, a veces, en conflicto entre sí) que tiene que ver con la raza/etnia, el género, la sexualidad, la clase social, la religión, «la capacidad» y otros aspectos. Por ello, es estructuralmente difícil sostener movimientos nacionales permanentes en favor de políticas y prácticas más progresistas.

Por esta razón, la mayor parte del trabajo contra-hegemónico está organizado local o regionalmente. Sin embargo, actualmente están desarrollándose intentos de construir coaliciones nacionales alrededor de lo que podría muy bien llamarse una «unidad descentralizada» (Apple 1996). Organizaciones como la Coalición Nacional de Activistas Educativos y en el entorno de las *Rethinking Schools* [Recuperar la escuela] están haciéndose a ser más visibles a nivel nacional¹¹. Ninguno de estos movimientos tiene el soporte financiero y organizativo del que disfrutaban los grupos neoliberales, neoconservadores y populistas autoritarios. Ninguno tiene la capacidad de presentarse su caso ante el «público» a través de los medios de comunicación y de fundaciones, tal como los grupos conservadores han sido capaces de hacer. Y ninguno tiene la capacidad o los recursos para movilizar rápidamente una amplia base de miembros coordinados nivel nacional con objeto de promover políticas específicas hasta el punto en que los miembros de la alianza pueden hacerlo.

Aún así, a la vista de todos estos dilemas estructurales, financieros y políticos, el hecho de que tantos grupos de personas no se hayan integrado bajo el paraguas hegemónico de la alianza y que hayan creado tantísimos de ejemplos locales de una alternativa diferente, nos muestra del modo más elocuente y vivo que las políticas y prácticas educativas no van en una dirección unidimensional. Lo que es más importante, estos múltiples ejemplos demuestran que el éxito de las políticas conservadoras nunca está garantizado. Este hecho es crucial en una época en la que es fácil perder de vista de lo que es necesario para una educación que haga honor a su nombre.

BIBLIOGRAFÍA

- ACKER, S.: «Gender and Teachers' work». In M. W. Apple (edit.). *Review of research in education volume 21*, Washington, American Educational Research Association, 1995.
- ANDERSON, B.: *Imaginedcommunitifies*, New York, Verso, 1991.
- APPLE, M. W.: *Teachersandtexts*. New York, Routledge, 1988.
- *Ideologyandcurriculum*. Second Edition, New York, Routledge, 1990.
 - «Do the standards go far enough?». *Journal for Research in Mamematics Education*, 23 (1992), pp. 412-431.
 - *Oficial Knowledge*. New York, Routledge, 1993.
 - *Education and power*. Second edition, New York, Routledge, 1995.
 - *Cultural politics and education*, New York, Teachers College Press, 1996.

(11) Ver, por ejemplo, la revista *Replanned Schools*. Es uno de los mejores indicadores de los esfuerzos, políticas y prácticas progresistas en educación. La información puede ser obtenida a través de *Rethinking Schools*, 1001 E. Keefe Avenue, Milwaukee, Wisconsin 53212, USA.

- BALL, S.: *Education reform*. Philadelphia. Open University Press, 1994.
- BENNETT, W.: *Our children and our country*, New York, Simon and Schuster, 1988.
- *The book of virtues*, New York, Simon and Schuster, 1994.
- BOWLES, S. y GINTIS, H.: *Schooling in capitalist America*, New York, Basic Books, 1976.
- CHUBB, J. y MOE, T.: *Politics, markets, and America's schools*, Washington, Brookings Institution, 1990.
- COLE, M. (edit): *Bowles and Gintis revisited*, New York, Falmer Press, 1988.
- CORNBLETH, C. y WAUGH, D.: *The great speckled bird*, New York, St. Martin's Press, 1995.
- DALE, R.: *The state and education policy*, Philadelphia, Open University Press, 1989a.
- «The tatcherite project in education». *Critical Social Policy*, 9 (1989), pp. 4-19.
- DELFAITTORE, J.: *What johnny shouldn't read*, New Haven, Yale University Press, 1992.
- DOUGLAS, M.: *Purity and danger*, London, Routledge and Kegan Paul, 1966.
- FRASER, N.: *Unruly practices*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.
- HENIG, J.: *Rethinking school choice*. Princeton University Press, 1994.
- HERRNSTEIN, R. y MURRAY, C.: *The bell curve*, New York, The Free Press, 1994.
- HIRSCH, E.D. JR.: *The schools we want and why we don't have them*, New York, Doubleday, 1996.
- HONDERICH, T.: *Conservatism*, Boulder, Westview Press, 1990.
- HUNTER, A.: *Children in the service of conservatism*, Madison, University of Wisconsin Institute for Legal Studies, 1988.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (edits): *Measured lies*, New York, St. Martin's Press, 1996.
- KLATCH, R.: *Women of the new right*. Philadelphia, Temple University Press, 1987.
- KLIEBARD, H.: *The struggle for the American curriculum*, Second edition, New York, Routledge, 1995.
- LEVINE, L.: *The opening of the American mind*. Bonston: Beacon Press, 1996.
- MCCARTHY, C. y CRICHLLOW, W. (Edits): *Race, identity and representation in education*, New York, Routledge, 1994.
- MOLNAR, A.: *Giving kids the business*. Boulder. Westview Press, 1996.
- OMI, M. y WINANT, H.: *Racial formation in the United States*, New York, Routledge, 1994.
- PINK, W. y NOBLIT, G. (Edits): *Continuity and contradiction*, Cresskill, NJ. Hampton Press, 1995.
- RAVITCH, D.: *National standards in American education*, Washington, The Brookings Institution, 1995.
- REED, R.: *After the revolution*. Dallas. Word Publishing, 1996.
- SMITH, K. y MEIER, K. (Edits): *The case against school choice*. Armonk NY. M.E. Sharpe, 1995.
- WELLS, A.S.: *Time to choose*. New York: Hill and Wang, 1993.
- WHITTY, G.: «Creating quasi-markets in education». En M.W. Apple (edit). *Review of research in education* volume 22 (1997), Washington, American Educational Research Association.
- WILLIAMS, R.: *Marxism and literature*, New York, Oxford University Press, 1997.

investigaciones y experiencias

JULIO CABERO ALMENARA, FELICIDAD LOSCERTALES ABRIL
La imagen del profesorado y la enseñanza en la televisión

ÁNGELES PASCUAL SEVILLANO
Estudio evaluativo del programa de integración escolar
de alumnos con necesidades educativas especiales

CARLOS MARCELO GARCÍA
¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y
necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias

CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ
Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio

BEATRIZ GIORGETTA
Indagación sobre esquemas de razonamientos lógicos en alumnos
integrantes en la facultad de Ciencias Agropecuarias





LA IMAGEN DEL PROFESORADO Y LA ENSEÑANZA EN LA TELEVISIÓN (*)

JULIO CABERO ALMENARA (**)
FELICIDAD LOSCERTALES ABRIL (**)

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta un estudio dedicado a la imagen que ofrece la televisión sobre el profesorado y la enseñanza. En él nos proponemos analizar la imagen social de la enseñanza y del profesor en los dos medios de comunicación social más representativos, e influyentes de nuestra cultura occidental: la prensa y la televisión; añadiéndole una incursión «monográfica» en el terreno de la comunicación persuasiva específica. Concretamente el estudio sobre un spot de publicidad institucional de la Junta de Andalucía acerca de la función social del profesor.

En los MCM la imagen social es un constructo hipotético referido a una serie de conceptos que se suponen presentes en el imaginario social con respecto a ciertas realidades que son importantes para ese cuerpo social. Se habla en psicología dinámica del inconsciente colectivo, o en la psicología social de las representaciones sociales.

Digamos desde el principio que ya en otro trabajo Cabero y Loscertales (1995)

presentamos las bases teóricas en las que nos apoyamos, obvias aquí estas referencias y remitimos al lector a su lectura.

DIMENSIONES SOCIALES DE LA TELEVISIÓN COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN

La televisión es uno de los medios más significativos del momento actual por lo que afecta a su dimensión informativa y socializadora ya que, en ella, se cumplen de una forma muy peculiar los tres presupuestos que formula Martínez Albertos (1968) con relación al estilo comunicativo de los MCM: se intenta hablar de todo lo que ha sucedido en todos los lugares, para que se enteren en todas partes. Y, junto con la radio, la televisión tiene además otra pretensión la del «en directo», es decir, crear la noticia sobre la marcha y contarla mientras que sucede el hecho, teniendo de ventaja sobre la radio la de poder usar la riqueza persuasiva de las imágenes visuales. Efectivamente, los informativos son programas que tienen una audiencia privi-

(*) Investigación financiada por el CIDE en su convocatoria del 26 de abril de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación. Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa. Han formado parte del equipo de investigación: José Ignacio Aguaded, Julio Barroso, Julio Barranco, Antonio Cabero, Ana Duarte, Soledad Domene, Antonio Fera, Rafael González, Juan Antonio Morales, Trinidad Núñez y Rosalía Romero. El tratamiento estadístico ha sido realizado por el Dr. José Luis Pérez Díez de los Ríos.

(**) Universidad de Sevilla.

legiada y el público los sigue con avidez, no sólo para saber qué pasó, sino también para saber cómo fue.

El gran debate sobre las diferencias entre «servicio público» (que se define como de titularidad oficial-estatal) y «servicio de utilidad pública» (que puede ser oficial pero también privado), se produce en Europa a partir de los años sesenta con el triunfo final de la libertad de establecimiento. La concentración del negocio en Norteamérica ha conducido al oligopolio de tres grandes cadenas, ABC, CBS, NBC constituidas por estaciones privadas, animadas por dinámicas comerciales. Y de la misma forma se ha extendido por Europa y el resto del mundo. Finalmente, la financiación por medio de los presupuestos del Estado, el canon y la publicidad, se ha completado con la fórmula *pay-as-you-watch*, TV de pago, adoptada ya en Francia y en España (Canal Plus), apareciendo con ello lo que la Sloan Commission llamó en EE.UU. «TV en abundancia».

La televisión, en tanto que es una forma de comunicación, ejerce determinadas influencias sobre los receptores de sus mensajes. La principal relación que conviene esclarecer es la existente entre la comunicación y la libertad de pensar y actuar. Los riesgos que corre la libertad en relación con la información para los ciudadanos son mayores cuando los filtros que establecen los informadores están más comprometidos con intereses de tipo comercial o político. El poder que la televisión pueda tener sobre quienes se exponen a sus mensajes ha sido un tema abundantemente estudiado a partir de los años sesenta desde distintas perspectivas y por muy diferentes autores. Y por lo tanto, también los resultados han sido muy distintos.

Hay, a nuestro entender, otra forma de enfocar el posible efecto modulador de la televisión sobre las actitudes y en ellas especialmente sobre los procesos cognitivos y evaluativos previos a la acción. Se trata

del contraste entre eficacia y valor ético: si el héroe obtiene el triunfo es por ser más fuerte, no porque tenga razón. Es una especie de justificación moral de la violencia y la agresión que, sobre todo para personas de poca capacidad crítica, puede inducir a esquemas de valores diferentes de los que la ética vigente sanciona.

La reglamentación internacional y nacional, respetando la diversidad de situaciones, se elabora para garantizar principios de equidad y libertad. Siempre la información dio poder, pero da mucho más hoy en día cuando la comunicación es «planetaria» y, por consiguiente, su retención o manipulación puede tener consecuencias mucho mayores. Unas de las garantías sobre la veracidad de la información consiste en hacer posible la existencia de múltiples fuentes informativas con una presentación plural y, asimismo, en garantizar la multiplicitad de accesos a dicha información.

Pero en relación con la dinámica del poder no se puede olvidar la potencia económica de los actuales medios de comunicación social. Como ya es bien conocido, la televisión es hoy en día uno de los negocios que más dinero mueve por su capacidad de transmitir, almacenar y utilizar información. La información desigualmente repartida entre los pueblos se está convirtiendo en una nueva batalla por el poder y en indicador social del desarrollo económico de una comunidad, porque, en los tiempos actuales, la incidencia de la información y la comunicación son decisivas en el desarrollo económico de un pueblo.

Sin embargo, el poder de la televisión no muestra solamente esta vertiente negativa porque antes de la aparición de la televisión millones de individuos morían sin haber leído un libro, ni haber observado un cuadro o haber visto una película. Ella ha salvado de la ignorancia a millones de seres y ha representado para ellos la única forma de cultura. Además, el poder de la televisión puede ser muy matizado ya que, por muy influyente que sea, no afecta cla-

ramente más que al público previamente sensibilizado por la forma de cultura que ella defiende. Va a provocar cambios de actitud y opinión del público en general, pero siempre subordinado a la intervención de otros agentes que pueden servir de desencadenantes.

Por eso, dentro de la presencia social de la televisión hay que reconocer que es también un instrumento educativo. En efecto, con la irrupción de los modernos MCM el sistema educativo tradicional ha perdido el monopolio en el proceso de socialización de las nuevas generaciones. Lo más importante es saber que la educación se puede beneficiar sobremanera del uso de los distintos sistemas audiovisuales. Por lo tanto, más que en pura competición, ambos sistemas se han de situar en un elevado grado de cooperación. Hay, sin embargo que tener en cuenta una diferencia fundamental: la educación se caracteriza por potenciar el trasvase de información entre educadores y educandos, trasvase que se realiza dentro de un ámbito privilegiado de comunicación. En la escuela predominan la razón y el espíritu crítico, mientras que en los, MCM se resaltan la inmediatez placentera, la afirmación sin contraste, los argumentos basados en la autoridad, no comprobada, de la fuente, el ajuste de la necesidad inmediata del cliente, etc.

FUNCIONES Y DISFUNCIONES DE LA TELEVISIÓN

Según la teoría de los sociólogos funcionalistas americanos, la funcionalidad o disfuncionalidad de los MCM se ha centrado más en los elementos de conformidad que en los elementos de innovación respecto de los sistemas sociales establecidos. La función se centra en analizar las consecuencias observadas que facilitan la adaptación al sistema establecido, centrándose

las disfunciones en el estudio de las consecuencias observables que dificultan o disminuyen dicho ajuste.

Entre las funciones, entendidas como la capacidad de lograr efectos realmente positivos según los objetivos propuestos, hemos de mencionar la siguiente relación adaptada de la clasificación de Mota (1988):

– *Es fuente de información*, recolecta y distribuye la información, ilustrando al público. Permite la mejor comprensión de la sociedad en que vive el individuo y facilita el conocimiento mutuo.

– *Valora esa información* en busca de un consenso advirtiendo de los peligros que acechan, y en todo caso, orienta para el conocimiento organizado de la realidad.

– *Transmite contenidos culturales*, propio de la herencia social, facilitando así la extensión cultural y la instrumentalización de ciertas actividades socioeconómicas.

– *Es fuente de socialización* para facilitar la integración del ciudadano en una sociedad concreta. Expresa determinados valores, actitudes sociales ideológicas que enriquecen con la correspondiente argumentación de cara a la salvaguarda de los derechos individuales y de la defensa de las libertades públicas en el asentamiento de la democracia.

– *Es fuente de entretenimiento y ocupación del ocio* y desempeña funciones de terapéutica social. Es, asimismo, fuente de motivación para estimular el esfuerzo individual y grupal de cara a conseguir objetivos comunes.

– *Provoca el debate y el diálogo* con lo que permite el esclarecimiento y el contraste de opiniones sobre la mejor manera de conseguir las metas de la comunidad.

– *Influye en los cambios actitudinales y conductuales del público* con la presión que ejerce ya indirectamente con la transmisión de contenidos, ya sea directamente a través de la publicidad (busca adhesión eficaz) o la propaganda (conseguir el con-

vencimiento), constituyéndose, en un instrumento estabilizador del cambio social y de integración social.

– *Educación de los individuos*, para perfeccionar su capacidad e incidir mejor en el contexto social porque existe en los mismos MCM el riesgo de uniformar el pensamiento, lo que exige que en el proceso educativo se acelere el sentido crítico frente a todo lo establecido bien para asumirlo, bien para rechazarlo. También se ocupa de la promoción cultural; para conocer mejor el patrimonio socio-cultural y difundir su estudio.

– *Función persuasiva*, con especial interés en la publicidad, que es el exponente de la creciente comercialización de los MCM, convirtiendo el mero consumo de bienes en el objetivo último de la acción mediática. Más adelante será considerada.

Frente a cada una de esas funciones positivamente consideradas existen efectos negativos o disfunciones, que no podemos olvidarnos:

– *Las posibilidades narcotizadoras* llevando a la inhibición de la actividad social propia, aumentando la pasividad y generando en el público un «sueño participativo» por considerarse actor cuando sólo es espectador.

– *Inhibición de la participación negociadora* ante las diferencias personales. Así se recompensa el conformismo, que evita la crítica e impide el cambio social.

– *Favorece la invasión cultural* de países que han desarrollado con anterioridad programas que ahora resultan económicamente competitivos frente a los de propia o reciente creación. Se establece con ello una dependencia cultural, que no favorece la afirmación de la identidad social de una población concreta.

– *Desarrolla una socialización centralizada*, uniforme, que vacía de contenido la libertad individual y el ejercicio responsable de la actividad democrática,

puesto que pretende eliminar las afirmaciones de la minoría en el contexto social.

– *Trivializa las formas de ocio* por su bajo contenido y su escasa calidad, llegando a la degradación de los valores estéticos de la cultura popular y favoreciendo la pasividad en el ocio.

– *Genera cambios actitudinales que amenazan la estabilidad personal*, produciendo ansiedad o apatía, propicia la despersonalización, fomenta el pánico o simplemente facilita desequilibrios psicológicos que pueden desembocar en acciones de delincuencia o marginación social.

Pero no sólo se producen disfunciones de forma accidental e involuntaria, o por la interacción con un público de determinadas características. Se deben, también, tener en consideración y destacar aquellos mecanismos comunicativos que puedan deliberadamente mediar y desfigurar el contenido del mensaje televisivo: con ello nos estamos refiriendo a las comunicaciones desinformativas. Una comunicación desinformativa se da cuando el emisor tiene intención de desinformar, se interponen trabas, la información o no llega o llega desfigurada; entonces el emisor no convierte simplemente la realidad en mensaje, sino que establece ciertas modificaciones y para ello se sirve, de una serie de técnicas adecuadas a este fin:

1. En cuanto a la intencionalidad del emisor cuando pretende desinformar transmite contenidos informativos desajustados de la realidad objetiva, nos referimos a una desinformación consciente voluntaria e intencional.

2. En cuanto a la transformación de la realidad en mensaje, que es lo propio de la información comunicada, en los procesos de codificación y decodificación se introducen filtros subjetivos que acomodan la realidad objetiva a las capacidades preceptivas y de procedimiento de los sujetos. Lo

cierto es que en esa ambigüedad radica el misterio y el milagro de la comunicación humana, en donde el juego de las denotaciones y connotaciones alcanza cotas de elevada interacción.

3. En la desinformación voluntaria el juego se sirve de una serie de técnicas manipuladas; bien desinformación elemental (mentira u omisión), bien de mecanismos inductivos de la desinformación (la analogía, la metáfora, el tono, el rumor), bien de los elementos sintácticos que constituyen el andamiaje de la comunicación como son el vocablo, la frase (con generalizaciones falsas, falsos dilemas), el discurso desinformativo, y la desinformación sobre los datos de la información. Además, aquí hay que añadir todos aquellos elementos propios de la comunicación no verbal y de la prosémica que condicionan y explicitan semánticamente los contenidos de otros elementos comunicativos.

LA DIMENSIÓN INFORMATIVA DE LA TELEVISIÓN

Siguiendo a Benito (1991) puede afirmarse que los productos televisivos se agrupan en tres grandes categorías que él denomina tres supergéneros, y que responden a las tres amplias funciones sociales del medio: Los informativos, los educativo-culturales y los programas de entretenimiento. El estudio especializado sostiene que la diferencia más clara entre la TV y el cine estriba en los «géneros no narrativos», que Christian Metz, autor de *La gran sintagmática* viene a identificar con los programas informativos.

Los informativos de la TV nacen como síntesis de la información radiofónica y de los noticiarios cinematográficos. No es anecdótico que el primer telediario francés fuera encargado a Pierre Sabbagh, un periodista que había trabajado en los dos medios. Pero la imagen separa esencial-

mente a los informativos televisivos de los «diarios hablados», y el «directo» de los noticiarios cinematográficos y de la prensa escrita. Benito cita a este respecto a Kurt y Gladys Lang que, en su obra *Politics and Television*, demuestran que la TV en directo dista mucho de la percepción directa del acontecimiento y no está exenta de la posibilidad de manipulación; y Bag-galey y Duck en su «Análisis del mensaje televisivo» (1979) sostienen que todo programa informativo es a la vez persuasivo. Por todo ello, sigue expresando Benito: «sin negar que la información televisiva se ha convertido en la más eficaz y habitual «referencia del hombre socializado», no puede dudarse de que construye un texto inevitablemente espurio y contaminado por procesos selectivos (*Agenda setting, tematización y silencios*), proceso de descontextualización y recontextualización, de tratamiento cuantitativo y cualitativo (comentarios, interpretaciones, códigos y rutinas lingüísticas) y connotaciones semionarrativas, retóricas, ideológicas y estéticas.

W.A. Wood clasifica a los informativos de TV en programas «en vivo» o en «directo», diario de noticias o «telediarios», programas de fondo, editoriales, y otros géneros de menor importancia de categorías, pero de fuerte presencia en las parrillas de programación, como por ejemplo, los *reality-shows* y otros divertimentos semejantes. El espacio informativo especializado, el vulgarmente denominado noticiero o telediario son uno de los rituales más interesantes en la interacción entre la televisión y la sociedad. Parece que en las creencias sociales si el suceso no aparece en los telediarios no sería realmente una noticia.

El programa informativo es la «celebración del rito» y, como toda celebración ritual se propone hacer presente aquello que representa. Los oficiantes (presentadores) lo único que han alterado ha sido lo ceremonial. El modelo del *Scene Tonight*, creado por la WCCO-TV de Minneapolis,

sigue rígidamente el esquema de los informativos radiofónicos con todos los relatores en escena. El principal va pasando la palabra a los demás, incluso se llegan a gastar bromas en un alarde de realismo y veracidad persuasivos. En el modelo *Eye-witness News* de la WABC-TV de Nueva York las bromas pasan a un plano más relevante. La informalidad, la temperatura emocional y el sello personalizado son las más claras referencias diferenciales entre los informativos americanos y los europeos.

Si la unidad de medida de la TV, es «el directo», el espacio informativo no tiene otro presente que el del discurso, el de la enunciación y el del rito. Sin embargo no se le pueden negar las connotaciones del mito, puesto que sus «oficiantes» ingresan de inmediato en el *star system* y sus peculiaridades personales y profesionales imprimen carácter a su espacio. La batalla diaria de la rapidez informativa la ganan siempre la TV y la radio; la batalla de la reflexión y del detalle la gana la prensa. Sin embargo la fuerza de convicción de la televisión está siendo más fuerte cada vez. No suceden las cosas en el mundo mientras la TV no la convierta en noticia. Ahora bien, una vez que esto es así, para saber qué pensar sobre ellas conviene leerlas en la prensa. Porque las imágenes de los servicios informativos de las televisiones suelen ser «productos congelados» de un mercado que, al margen de algunos servicios regionales de noticias, está controlado por las agencias especializadas muchas de las cuales son multinacionales anglosajonas.

Y por último no podemos olvidarnos que son un fiable «termómetro» de las actitudes y tendencias que parecen estar en la conciencia colectiva en relación con los temas educativos en los períodos elegidos como tiempos clave del año académico. Abundando en esta idea, puede afirmarse que la televisión es uno de los más importantes distribuidores de noticias del mundo, y además es el foco informador de elección preferente de una gran mayoría

del público. Chomsky y Herman (1990) afirman que el 64 por 100 de la población mundial reconoce que busca predominantemente la información diaria en la pequeña pantalla.

LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS

Desde el principio nuestra pretensión general se centraba en encontrar a través de las noticias de los programas informativos de las distintas cadenas, las respuestas al interés del público de la Televisión durante las épocas del año más sensibles a los temas educativos: el comienzo y el fin de curso.

Como criterio base se tuvo en cuenta, al igual que a la hora de seleccionar los periódicos y revistas, que estuviesen representados estratos ideológicos diferentes lo que, en el caso de la televisión, vendrá marcado por la titularidad pública o privada de la cadena en cuestión. De manera que se estudiaron todas las cadenas accesibles ya que daban cantidades similares. Tres públicas: TV1, TV2 y Canal Sur TV, y tres privadas: AT3; Canal Plus y Tele 5.

Se recogieron todos los informativos periódicos habituales de las citadas cadenas durante las dos franjas temporales siguientes:

- Final del curso académico 1993-1994 (45 días) 1 de junio a 15 de julio de 1994.
- Comienzo del curso académico 1994-951 (45 días) 1 de septiembre a 15 de octubre de 1994.

Es importante hacer notar que cada uno de los dos períodos estudiados: fin de curso y comienzo de curso, abarca 33 días «normales» (en lo que se refiere a la parrilla de programación: de lunes a viernes) 6 sábados y 6 domingos. Dato éste de cierta importancia ya que no existe la misma cantidad de informativos en cada uno de esos

grupos de fechas. Asimismo, los informativos que se emiten cada día están sometidos a ciertas variaciones según la parrilla prevista para la época del año y las necesidades de la programación en cada momento. De igual forma hay que hacer la salvedad de que precisamente los periodos elegidos incluyen las fechas en las que (con distintos momentos según las cadenas) suelen efectuarse cambios en las parrillas de programación.

Aunando todos los datos y criterios señalados, las emisiones identificadas y revisadas durante los 540 «días de programación» del conjunto recopilado (45 días x 2 periodos x 6 cadenas) han sido 1.650 informativos completos. Cada uno de estos informativos tiene una duración muy variable que oscila entre los veinte minutos (los más breves) y los cuarenta y cinco minutos (alguno de los más extensos). La estimación del tiempo total estudiado puede cifrarse en unas 880 horas. Sin lugar a dudas, este volumen asegura la exhaustividad y representatividad de la muestra seleccionada y nos permite llevar a cabo un estudio pertinente para los objetivos que pretendemos.

La unidad de análisis en esta parte del trabajo está centrada en la *noticia*. Para definirla, el equipo de esta parte de la investigación ha hecho un estudio inicial de tipo piloto sobre la temática educativa en los informativos y ha entendido por tal: «un conjunto argumental coherente (aunque incluya diferentes «formatos»: imagen, busto parlante, entrevistas, reportajes, etc.) que pueda estructurarse con los conceptos generales que las ciencias de la educación dedican al profesor y la enseñanza».

Fue preciso, también, adoptar acuerdos acerca de la «lectura» que se iba a hacer de cada documento (unidad-noticia) para encontrar el auténtico sentido de la noticia y situarla en el apartado adecuado. Aunque en general se piense que las noticias siempre están contadas de forma «descriptiva», mientras que en otros géneros,

como las películas o las series, se «narran» las historias, sucede con cierta frecuencia que en la televisión se mezclan los estilos y no sólo los informativos, sino hasta algunos documentales siguen una cierta línea argumental, «crean» protagonistas y hasta se preguntan por el desenlace con lo cual se puede llegar a distinguir entre el *tema* y el *argumento* de esa noticia concreta.

Así pues, una puntualización interesante que hay que tener presente en el estudio y análisis de un documento es la de la necesidad de hacer la discriminación entre dos tipos de lectura: la *narrativa* y la *descriptiva* o *expositiva*. Nosotros en este trabajo hemos adaptado las indicaciones que al respecto hace el profesor Cebrián de la Serna (1993).

En el caso de situaciones u objetos complicados de narrar el periodista ofrece elementos de interpretación o «facilitadores» tales como «pasemos a ver», «en segundo lugar»,... También se debe prestar atención a la circunstancia de que la información se presente *confrontando* los hechos, o se busca una resolución de un *problema* planteado al presentarlos.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS Y CONCLUSIONES

CUESTIONES PRELIMINARES

Aunque no nos vamos a extender más en los comentarios sobre la metodología empleada porque, tal como dijimos más arriba, ha quedado expuesta en trabajos anteriores, sí creemos conveniente reseñar y explicar brevemente las pautas diseñadas para el estudio de las producciones y mensajes televisivos, así como los correspondientes instrumentos que hemos elaborado y utilizado para el análisis específico de la información recogida. Instrumentos que estaban ya comprobados y contrastados en otros estudios nuestros.

En efecto, dentro del diseño metodológico general, para un mejor manejo de los datos obtenidos de la televisión hemos diseñado y puesto en práctica cuatro pautas o modelos:

- La primera de estas pautas está constituida por el desarrollo de un *Recuento enumerativo*, descripción de las noticias y de su «paso» temporal. Se ha obtenido así un conjunto metódico y organizado de «Tablas de anotación y enumeración» de unidad-noticia. En ellas, se han consignado y descrito, dándoles un dígito ordinal, las 259 noticias que finalmente llegaron a ser seleccionadas para el estudio.

- La segunda, una *Organización en Categorías temáticas*.

- La tercera se dedica a los *Estudios analíticos de la imagen y los aspectos no verbales* dimensiones que no se pueden obviar en un medio como la televisión que utiliza la iconicidad junto a la presencia de la palabra y la figura humana como sus principales recursos expresivos. Sus datos se registraron en la *Ficha de Registro* para

la lectura de Imagen y se contabilizaron en la *Hoja de Recuento* de los datos de la lectura de Imagen.

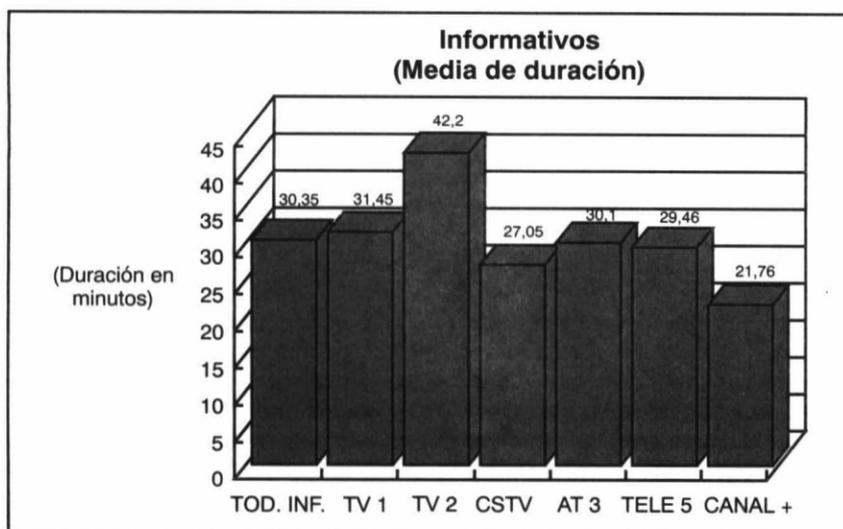
- Por último y como cuarta pauta de trabajo, el *Análisis de Contenido*.

MARCO GENERAL: LOS INFORMATIVOS DIARIOS

Como una primera aproximación cuantitativa, podemos analizar la duración media de las emisiones de tipo informativo obtenida de los tiempos empleados por todas las cadenas durante los períodos estudiados (dentro del año 1994):

Observando este conjunto de datos se percibe la comparación entre cadenas pudiéndose destacar cómo la cadena TV2 (una cadena pública y de ámbito nacional de carácter predominantemente cultural) es la que más tiempo dedica a sus espacios informativos con una duración de 42.2 min. Cifra que supera a la media general

GRÁFICO I



(30.35 min.). Le sigue TV1 (la otra cadena pública de ámbito nacional) que, con una cifra de 31.45 min., todavía supera a la media general. A continuación se colocan, en cuanto al volumen temporal de sus informativos, las dos cadenas privadas Antena 3 y Tele 5, con unas cifras de 30.1 min. y de 29.49 min. respectivamente. Estas cantidades no llegan a superar la de la media general aunque están muy cerca de ella. Después, y ya a bastante distancia de la cantidad de la media general están Canal Sur TV y Canal Plus. Canal Sur TV1 es la cadena pública de la Comunidad Autónoma Andaluza (de ámbito regional, por lo tanto) y sus programas informativos diarios tienen una duración media de 27.05 min. Por último está Canal Plus, la cadena privada «de pago». Esta cadena, cuyos informativos tienen, en la opinión pública, fama de ser interesantes e independientes, mantiene sus emisiones de noticias en una media de 21.76 min. cifra ésta notablemente inferior a las de las demás cadenas.

Las noticias seleccionadas se distribuyeron de la siguiente forma en los dos períodos diseñados como fin y principio de curso: del 1 al 30 de junio 102 noticias, del 1 al 15 de julio 36 noticias, del 1 al 30 de septiembre 96 noticias y del 1 al 15 de octubre 25 noticias.

El género periodístico más empleado es la «noticia» ya que de las 259 unidades registradas 180 (el 69,49 por ciento) son realmente noticias (aunque durante toda la redacción de este trabajo estamos llamando noticias a las unidades de registro).

Después, en orden de aparición, tenemos el género entrevista del que hay 56 que son el 21,62 por ciento. Rara vez estas entrevistas se hacen a profesores. Es mucho más frecuente que los reporteros de la televisión se dirijan a los padres, a gente por la calle, a los alumnos, incluso. Otro sujeto frecuentemente utilizado para entrevistar es el personaje famoso del momento o la ocasión, generalmente miembros del gobierno o de la administración educativa,

tanto nacional como regional o local. A continuación, pero ya más lejos, encontramos 21 reportajes (que suelen ser breves y se incluyen, sin más, en el informativo) con una representatividad del 8,11 por ciento, para acabar mencionaremos 2 unidades con estilo de documentales que sólo ocupan el 0,78 por ciento del total.

Por lo que se refiere al tiempo en que suceden y se presentan las noticias registradas se encuentra un claro predominio del tiempo presente: 170 noticias (con el 65,50 por ciento). Reflejo directo del interés.

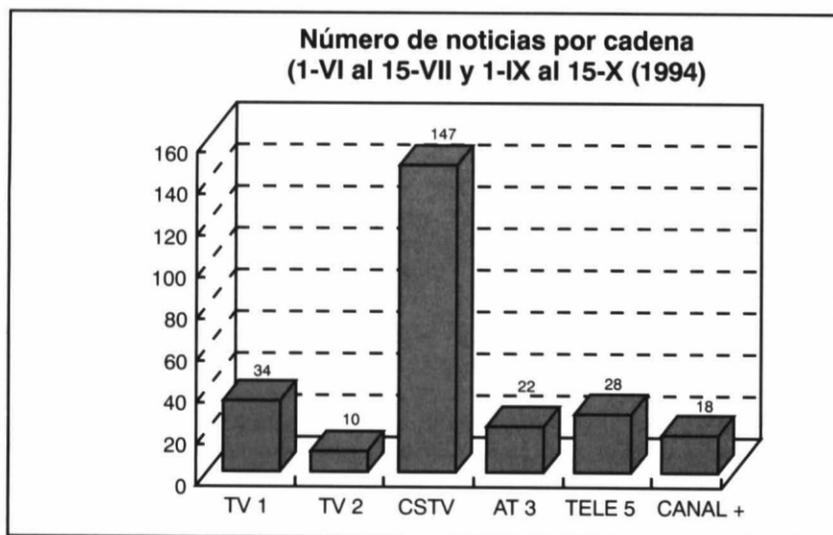
Este dato es una afirmación del criterio periodístico de actualidad que prima la concentración de la atención del público en la realidad presente, que es la que se vive con mayor fuerza y repercusión emocional.

RECUESTO ENUMERATIVO DE LAS NOTICIAS

En el Gráfico II (vid. página siguiente) presentamos el número de noticias aparecidas sobre el profesorado y la enseñanza en las diferentes cadenas analizadas. En él aparece de forma muy destacada la cadena Canal Sur TV que, con 147 de las 259 noticias se coloca en el primer lugar a mucha distancia de las demás. Es este un dato explicable por el carácter regional de la cadena Canal Sur TV, y las circunstancias de interés público de las etapas del año que se eligieron para el estudio. Por otra parte también hay que subrayar la preocupación prioritaria del gobierno autónomo andaluz por lo que se refiere a temas educativos. Con menor cantidad aparece la cadena TV1, de la que se han registrado 34 noticias. Y en el mismo sentido señalaremos que Tele 5 tiene 28 noticias y que de Antena 3 se han seleccionado 22.

Los casos de TV2 y Canal Plus deben ser comentados aparte porque ambas cadenas tienen muy pocas noticias, pero las maneras específicas que tienen cada una

GRÁFICO II



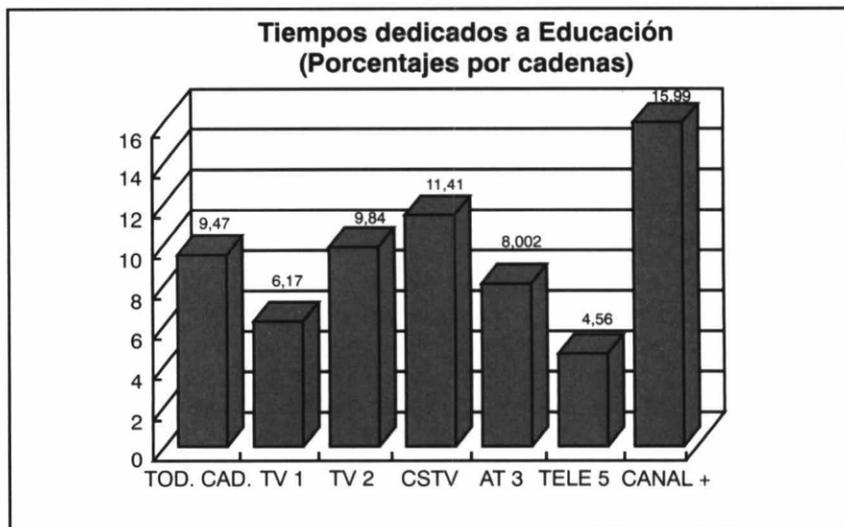
de ellas de abordar los problemas relacionados con la educación las colocan fuera del mero recuento numérico. TV2 aporta solamente 10 noticias de tipo «dato periodístico» o «informativo» aunque se trata de la cadena de carácter más cultural y científico. Pero lo que sucede es que una gran parte de su tiempo de emisión lo dedica a programas específicos como documentales, clases de idiomas, desarrollo de temas académicos etc., que aún teniendo una clara relación con la educación y la enseñanza no han podido ser seleccionados ya que no eran estrictamente noticias ni formaban parte de informativos diarios. Canal Plus, por su parte, tiene registradas 18 noticias, pero como vamos a ver en el siguiente gráfico, es la cadena que dedica proporcionalmente más tiempo a los temas que analizamos, como claramente se refleja en el Gráfico III (vid. página siguiente).

Esta escala nos vuelve a confirmar, tal como decíamos a raíz del análisis de las cantidades de noticias, que las cadenas que más interés tienen por los temas educativos son TV2, Canal Sur TV y Canal Plus

aunque cada una de ellas de distinta forma y por diferentes motivos.

Pero el estudio y comentario de los espacios temporales no acaba aquí, porque hay otra posibilidad de análisis si se tiene en cuenta la relación que puede existir entre los tiempos totales de aquellos informativos en los que aparecen noticias sobre nuestros temas, el profesorado y la enseñanza, y los tiempos abarcados por estas noticias. En los 540 días explorados (45 días naturales del año por dos períodos por seis Cadenas) se encontraron 126 jornadas en las que los informativos (de cualquiera de las Cadenas seleccionadas) emitieron noticias de cualquier tipo sobre temas educativos de los que interesan a esta parte de nuestra investigación. Fueron concretamente 148 informativos aquéllos que habían incluido las noticias sobre el profesorado y la enseñanza, con una duración de 80,4 horas en total. A su vez, estas noticias a que nos hemos referido fueron, como ya sabemos, 259 y su duración global fue de 7,62 horas, esto es el 9,47 *por ciento* del tiempo de los informa-

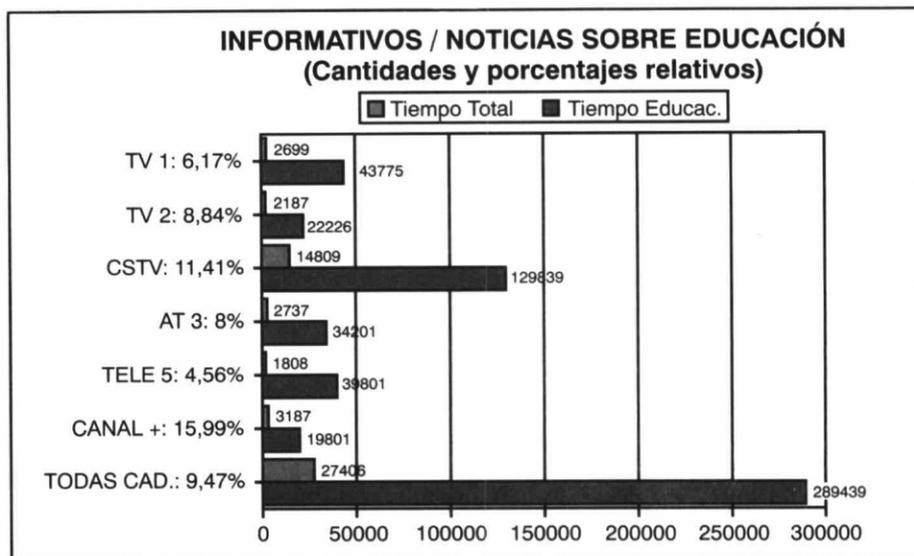
GRÁFICO III



tivos en los que ellas aparecían y el 0,87 *por ciento* del total absoluto de todos los informativos de los períodos estudiados. De una forma más directa, la observación

del gráfico siguiente que reseña estos datos, añadiendo los porcentajes correspondientes a las noticias seleccionadas, añade nuevas e interesantes matizaciones.

GRÁFICO IV



ORGANIZACIÓN EN CATEGORÍAS TEMÁTICAS

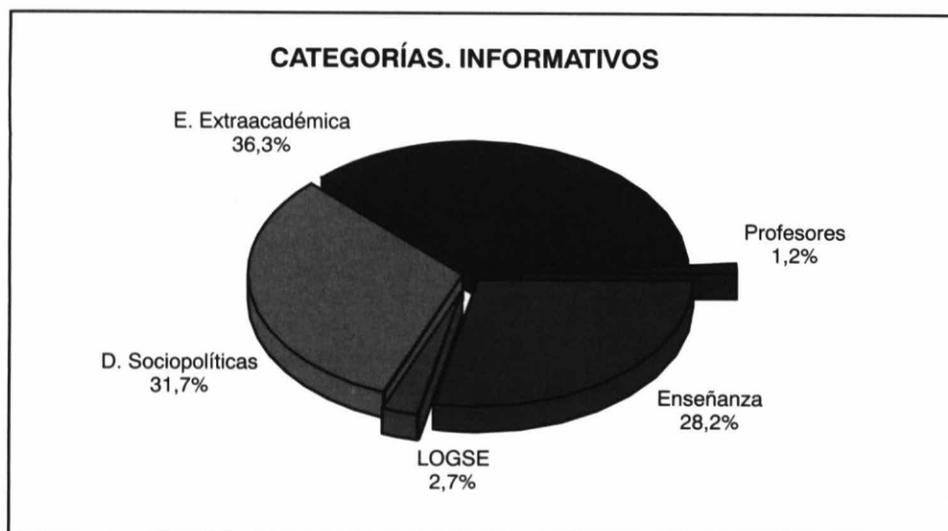
Por lo que respecta a la caracterización de los contenidos de las noticias en relación con la educación en general, hemos encontrado en el Análisis de Contenido los siguientes datos: educativos ($f=94$; 36,30 *por ciento*), especializados ($f=56$; 21,62 *por ciento*) y sólo relacionados ($f=109$; 42,08 *por ciento*).

Se puede apreciar la amplitud y generalización de la manera de informar que tiene la televisión que no se dedica a profundizar ni a buscar las causas ni explicaciones de los fenómenos sociales a que se dedica. Esto se puede comprobar en el hecho de que los aspectos más generales (36,30 *por ciento*) y los que sólo se relacionan (42,08 *por ciento*) suman el 78,38 *por ciento* del espacio informativo de las noticias sobre educación, concretamente en nuestro caso, sobre el profesorado y la enseñanza.

Se realizó una tarea de examen de los contenidos tratados en esas noticias a fin de establecer una sistematización de los mismos. Fue una categorización *a posteriori* sobre el material recopilado para facilitar su comprensión y evaluación. Las categorías temáticas que resultaron de este examen fueron las siguientes: los profesores (3 noticias), la LOGSE (7 noticias), la enseñanza (73 noticias), las enseñanzas extraacadémicas (94 noticias), y dimensiones socio-políticas (82 noticias). En el Gráfico V presentamos los porcentajes correspondientes.

1. Los profesores: Si analizamos primero la categoría referente a los profesores, que hemos puesto en primer lugar dado el objetivo de esta investigación, comprobaremos que sólo hay noticias en las que los profesores son los protagonistas, son personajes muy destacados en el «argumento» o son noticias directamente relacionadas con profesionales de la enseñanza. Constituyen un escaso 1,2 *por cien-*

GRÁFICO V



to del total y son las tres aparecidas en Canal Sur TV. Ello no quiere decir que sólo aparezcan profesores en esas tres noticias, puesto que, como podrá comprobarse en el estudio sobre la imagen, las figuras docentes presentes en la pantalla son abundantes, pero casi siempre en función de otro tema central. En las cadenas públicas la presencia personal del profesorado es de un 62,7 *por ciento* y en las privadas de 37,2 *por ciento*.

Se puede, quizás, aducir ante esta escasez de noticias el hecho de que fuimos muy restrictivos al formular esta categoría. No hay que olvidar que el profesorado es el tema central de esta investigación junto con el de la enseñanza. Las líneas de diseño del rol docente en esta categoría temática deben orientarse a delimitar la que se denominaría «identidad profesional» utilizando un término claramente específico y saber, al mismo tiempo, qué papel juegan los MCM proporcionando unas determinadas imágenes sobre ese rol profesional. No puede afirmarse que las escasas noticias destinadas específicamente a los profesores puedan dar una idea clara de su identidad, pero quizás se puedan tomar como un indicio del valor social que la profesión tiene actualmente y sus consecuencias más inmediatas como el malestar docente, el abandono y absentismo, etc. De hecho, las escasas noticias en las que aparecen, los profesores como tema central están relacionadas con aspectos negativos (violencia-recibida o ejercida, problemas legales o de otro tipo, dificultades con la Administración o con los alumnos y sus padres, etc.) Todo ello nos lleva a la reflexión sobre la transmisión estereotipada de los conceptos y estructuras representativas de las creencias sociales en la televisión. El profesor no es noticia cuando cumple su tarea, porque de este rol social se espera la perfección y el servicio. Sólo es noticable si se genera algún problema que revele fallos que, aun siendo humanos son imperdo-

nables en alguien que debe representar ante la sociedad la figura de un profesional sin fisuras.

2. La LOGSE, que es también un tema de interés central en la investigación, no ha merecido más que un breve 2,7 *por ciento* de la totalidad de noticias. Las que se han dedicado a este tema, que en los contextos educativos es de la máxima importancia, son de carácter descriptivo y muy generales, sin profundizaciones. Con estas características que acabamos de señalar aparecen tan sólo siete noticias. En ellas no se hace ningún intento de análisis ni evaluación de esta ley, limitándose la mención informativa a aspectos descriptivos. Lo más que se puede encontrar en algunas de estas noticias es una cierta valoración positiva de matiz «oficial». Es muy interesante destacar el hecho de que, en noticias sobre la LOGSE, suele coincidir la aparición de personajes públicos tales como ministros, consejeros, etc...

3. La enseñanza en sus más variados aspectos: pedagógicos, didácticos, técnicos, ocupa ya un espacio algo más amplio en la atención de los informativos televisados. Han sido 73 (setenta y tres) las noticias reseñadas en este apartado, lo que ya es una cifra considerable que ocupa un 28,2 *por ciento* del total. Hay que destacar que no se han incluido aquí las noticias que, aun haciendo alusiones a algún tema relacionado con la enseñanza, se referían también a la LOGSE porque entonces se colocaban en el apartado anterior.

En total se dedica a conceptos muy variados tales como calidad de enseñanza, exámenes y oposiciones, las vacaciones como alternativa, o bien temas dentro del sistema educativo (la apertura del curso académico, el problema de las enseñanzas de Religión, nuevas tecnologías, educación especial, organización de un taller educativo en la cárcel, las posturas adecuadas para estudiar...). No se encuentra interés, como se ha dicho más arriba, en detalles específicos de la vida y las tareas

académicas y de contenidos científicos y culturales.

Hay una reflexión que hacer en torno al escaso interés del público por los temas de la enseñanza, ya sean académicos (es decir lo referente al sistema educativo, sus estructuras y funcionamiento) ya sean puramente científicos o culturales, es decir, lo que toca a los contenidos y conocimientos que se pueden adquirir dentro de este sistema. Esta reflexión se refiere a un estereotipo general en la sociedad que podría formularse así: *todo lo que tiene que ver con las cosas de la «escuela» y el «aprendizaje» es enojoso, aburrido y requiere un gran esfuerzo... ergo es mejor rechazarlo y no implicarse mucho*. Dentro de esta categoría hay unos aspectos por los que se demuestra un cierto interés social. Los más destacados de ellos se describen a continuación: Los *exámenes y oposiciones* ocupan, dadas las épocas del año elegidas, una gran parte de la atención de los informativos. Es sobre todo la Selectividad la que está más presente en pantalla como una clara estampa de la preocupación social del momento. También se mencionan las oposiciones y se da la noticia de que se va a crear la figura del Defensor del Opositor. A este respecto, nos importa mucho señalar que, como pasa con casi todos los datos de esta parte del estudio, su presencia cuantitativa no es la que hay que destacar (ya que no son valores significativos estadísticamente hablando) sino el valor simbólico que comporta la aparición insistente de estos temas.

Un segundo grupo de temas que acaparan la atención informativa en el apartado de enseñanza son todos aquellos aspectos que puedan ser llamativos por diferentes. Muy concretamente nos referimos a temas de *Educación Especial y similares*. Tienen un valor de fuerte motivación emocional y de aldabonazo a la conciencia social (integración de sordos, una ciega en selectividad, día del niño maltratado, ayuda a estudiantes discapacitados, etc.). Se suelen

presentar como banderín de mejoras institucionales y de progreso del sistema.

De una forma más desvaída, puesto que se trata de un tema muy especializado, aparecen algunas noticias relacionadas con la calidad de enseñanza. Se refieren a controles sociales internos y externos (la evaluación de profesores en la Universidad), a mejoras promovidas por la administración (organización escolar, lucha contra el absentismo escolar, etc.). Son temáticas heterogéneas que sólo tienen ese remoto denominador común.

4. Dimensiones socio-políticas es el apartado que sigue en cuanto a la valoración cuantitativa, ya que son exactamente 82 las que se han podido incluir en esta tema, representando un 31,7 por ciento del total.

Los apartados internos en esta categoría han sido igualmente heterogéneos que en la anterior, y el denominador común en este caso ha girado en torno a dos ejes: uno de ellos sociopolítico, con subtemas como *política educativa* (creación de nuevas universidades o implantación de planes de estudios avanzados), *temas económicos relacionados con la enseñanza* (créditos a estudiantes universitarios, política de becas en incremento, ayudas económicas en guarderías a padres temporeros, etc.) y otras varias *dimensiones sociales positivas* (manifestación antidroga de estudiantes o cursos para el desarrollo rural).

El otro eje ha sido el del problema social en el que se han incluido aspectos genéricos de ésta (suicidio de adolescentes o de niños, licenciados en paro, etc.) y, junto a ellos, temas más duros relacionados con *delitos, ilegalidades o irregularidades* (estudiante que apuñala a un profesor dominicano o venta de exámenes).

Otros aspectos han sido los que atañen al *racismo* y sus complicaciones educativas (alcalde procesado por rechazar a niña gitana, prohibición de grupo islámico) y a la *marginación* que tiene tantas implicaciones con la enseñanza (tareas de mentalización

ciudadana con respecto a colectivos marginados, escuelas de integración social, escolarización de marginados, etc.).

5. Las enseñanzas extraacadémicas en el sentido de que son enseñanzas no regladas son las que más atención han recibido a la hora de ser convertidas en noticias de televisión. Son 94 noticias las que configuran este apartado con lo que cubren el 36,3 por ciento del total estudiado. No es de extrañar esta abundancia por las razones que acabamos de aducir, pero también por el hecho de que, sobre todo en la etapa de los meses de junio y julio, hay una gran cantidad de espacio informativo ocupado por noticias de cursos de verano y en ambas etapas, junio-julio y septiembre-octubre, se habla mucho también de Congresos, reuniones científicas, etc.

En este apartado se han colocado multitud de subtemas y aspectos que, por ser muy variados e interesantes, atraen la atención del público de televisión más de lo que lo puedan hacer los aspectos de corte académico e incluso los puramente culturales. La distribución temática atiende a aspectos relacionados con *enseñanzas no regladas*, (educación musical, enseñanzas específicamente profesionales como una escuela de Policías, seminarios de guitarra, olimpiada matemática, educación sexual, cursos de baloncesto, etc.) y en general a todo tipo, de *temas educativos no habituales* (la salud mental en los estudiantes, un proyecto de intercambio con estudiantes alemanes, etc.) entre los cuales, como queda dicho, abundan los seminarios y cursos veraniegos. También se concede un considerable espacio a una amplia temática de cultura general.

EL ESTUDIO SOBRE IMÁGENES Y ASPECTOS NO VERBALES

Con este estudio sobre las imágenes y los aspectos no verbales de la conducta

de los personajes que aparecían en pantalla hemos querido ampliar la información ya recogida a través del análisis de los temas y de los contenidos de las noticias. Esto significa que se separan, para una mayor especificidad, los estudios de los contenidos de las informaciones verbales, de los estudios de «lo visible», es decir, de las imágenes y las conductas no verbales.

TABLA I

Imagen	Frecuencias	Porcentajes
Presentador/a	en 179 noticias	69,38
Voz off + imagen	en 240 noticias	93,02
Iconos	en 23 noticias	8,91

Pensamos que, dadas las características de iconicidad que tiene el mensaje televisivo, también las imágenes y su dinamismo peculiar proporcionarían abundantes datos para completar y enriquecer nuestro trabajo porque es indudable que las conductas de comunicación no verbal contribuyen en una medida extraordinariamente importante a la eficacia global de las interacciones comunicativas y este es un dato a tener en cuenta cuando se estudian las transmisiones de información a través del medio televisivo.

En este sentido, en nuestra investigación hemos estudiado tanto las imágenes de personas como los contextos en los que aparecen en pantalla. A este respecto, interesa destacar tres elementos básicos: el rostro humano y sus posibilidades expresivas, el «territorio» personal que condiciona las distancias interpersonales y, con ello, las distintas posiciones sociales y psicológicas desde las que los actores de la comunicación van a relacionarse; y los planos desde los que se enfoca la escena.

A través de la lectura de imágenes se han estructurado y definido las «figuras» de

roles sociales de interés para nuestro trabajo que se mostraban en pantalla. Desde el punto de vista de la metodología de nuestra investigación, entendemos por «figura» la presentación de un rol a través de una serie de personas (ocasionalmente podría ser una sola muy significativa y diferenciada) que sugieren con su presencia física los atributos, actitudes y conductas propias de un determinado rol y de la posición social que le corresponde. Esta sugerencia se

produce por la continuidad de la presencia de diversos personajes (o del mismo, repetidas veces) con las características típicas del rol en cuestión.

Estos roles, los que eran significativos para nuestro trabajo han sido los siguientes: presentadores, profesorado, padres y madres, alumnado y otros. Su delimitación y análisis efectuó de acuerdo con las normas que presentamos en el esquema de la Tabla II.

TABLA II

Presencia de personas en pantalla	Características para identificar el ROL
No necesariamente todas las personas han de tener todas las características propias del rol en cuestión. Es el conjunto lo que proporciona la unidad del mensaje.	Su apariencia externa, (imagen corporal, ropas, artefactos, etc.). El contexto que las acompaña (en caso de que no estén en el estudio). Sus conductas no verbales posturas, movimientos y mímica facial). Sus palabras. La interacción que establecen.

• *Número de noticias con imágenes personales:*

Se ha establecido un recuento sobre las imágenes diferenciadas de «personajes» (927 en total) que en el sentido psicosocial del término son las personas significativas según los temas estudiados y sus contextos. Se ha entendido que estos personajes eran de cuatro tipos: presentadores, profesores, alumnos, padres y otros. En el Gráfico VI se presentan las frecuencias encontradas para cada uno de ellos.

Es destacable el hecho de que la mayoría de estas imágenes corresponden a personas adultas porque aunque el mayor contingente de alumnos del Sistema educativo es infantil y adolescente, cuando aparecen son en grupos indiscriminados sin que en ellos sean identificables los «personajes» tal como lo requiere la definición de nuestra búsqueda.

• *Sexo de los personajes que aparecen en imagen:*

En la imagen personal de quien aparece en los MCM es el sexo quizás la primera y más distintiva caracterización. Y desde luego en nuestros contextos culturales la presencia del sexo de cada persona, como un rasgo biológico ligado al determinismo de la naturaleza, lleva aparejada una identificación todavía más fuerte que es la de la configuración del género como una construcción social.

Pero aún hay más porque en el caso de nuestra investigación, al tratarse de la profesión docente, el tema del sexo y el género no es nada indiferente ya que se trata de una profesión en la que ser mujer o ser hombre va a determinar una especial forma de vivir la actividad profesional y sobre todo un filtro verdaderamente especial para que la sociedad elabore su ima-

gen. Así va a definir una serie de expectativas para las mujeres docentes totalmente distintas de las que elabore para los hombres docentes, con lo cual serán igualmente diferentes los juicios y evaluaciones que se hagan sobre el desempeño respectivo de sus roles profesionales.

El estudio sobre los sexos no se ha hecho sólo sobre los profesores, sino que también se han analizado presentadores, alumnos, padres e, incluso, los «otros» es decir aquellas personas que se pueden identificar en las noticias sin ser de ninguno de los colectivos mencionados. En relación con el sexo de los PROFESORES que aparecen en pantalla, tenemos que decir que abundan los profesores varones ya que de los 137 profesores 51 son mujeres, 35 en cadenas públicas y 16 en Cadenas privadas y 86 hombres de los cuales 51 en Cadenas públicas y 35 en Cadenas privadas.

Habría que destacar que en todas las cadenas el sexo predominante del aparta-

do que hemos llamado «Otros» es varón. Se llega al caso de Tele 5 donde el 90 por ciento de los personajes «otros» son varones. Estos personajes «Otros» en su mayoría hacen referencia a aquellas personas de cierta relevancia pública y que tienen que ver con la educación por algún motivo. También, pero menos veces se trata de la presencia de personas de la calle a las que se entrevista o que forman parte del contexto y de la situación donde se produce la noticia.

Así, en este apartado incluimos a personajes de la vida política, como son los ministros (de Educación, de Asuntos Sociales, de Exterior), al Presidente del Gobierno o a los mismos Reyes de España, altos cargos de la Administración Educativa (como Ivaró Marchesi), alcaldes, etc. También incluimos en este apartado personajes de la vida sociopolítica, como es el caso de sindicalistas, o de la vida social y económica, como es el caso de representantes de consumidores, empresarios, etc.

GRÁFICO VI

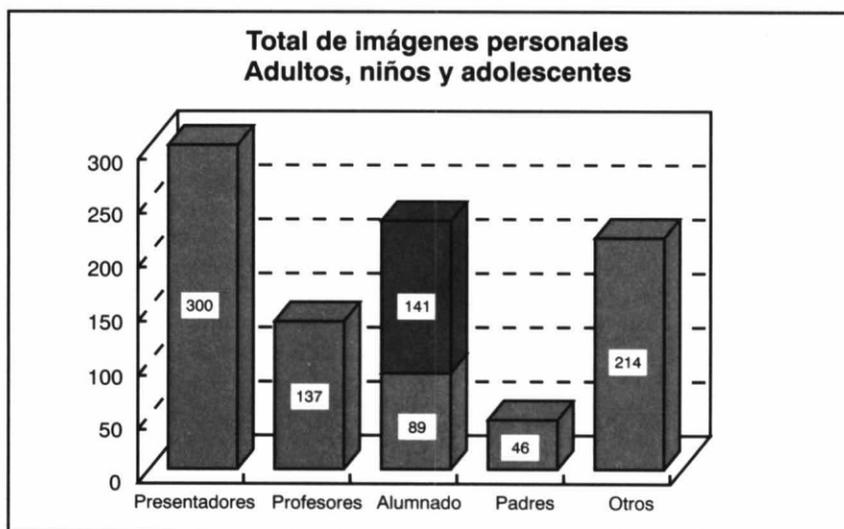


TABLA III
Sexo de los profesores (números globales)

		TV2	CS TV	AT3	TELE5	CANAL+	
Mujer	20	9	11	12	9	2	51
Hombre	15	9	27	18	9	8	86
Total	35	13	38	30	11	10	137

Por lo que respecta al sexo del alumnado, en la mayoría de las cadenas es predominante el sexo femenino, a excepción de Canal Sur, donde se presentan más alumnos que alumnas. No obstante, las diferencias entre sexo de alumnos no es muy acusada, en general. Como resumen cabría subrayar que la televisión pública nacional, TV1 es la cadena que presenta a más personajes femeninos relacionados con la enseñanza y los profesores (madres, alumnas y profesoras).

Las noticias, por su parte, son presentadas por más mujeres que hombres. Canal Sur es la cadena que presenta más porcentaje de varones relacionados con la enseñanza y los profesores (alumnos, profesores, padres y otros), aunque las noticias son encabezadas por personal femenino presentadoras de la Cadena. Es decir, que abundan las mujeres en las enseñanzas primarias y secundarias, mientras que las profesoras universitarias sólo ocupan un 25 por ciento del total docente de este nivel. Igualmente, son escasas las mujeres que ocupan puestos de responsabilidad en las escalas jerárquicas de mando en la administración educativa y en los Centros docentes, sobre todo en los universitarios.

- *Edades de los personajes que aparecen en imagen:*

De la misma manera que hay que conceder un espacio al sexo, al describir y

evaluar la imagen física de los personajes, hay que hacerlo con la edad, dado el valor que en la televisión se concede a ciertos tramos de edad como más representativos o prestigiados en esa sociedad de la que los medios son, al mismo tiempo, reflejos y pregoneros.

Con respecto a la edad, hemos consignado en una primera aproximación el número de noticias en que su temática específica está relacionada con las edades de los sujetos protagonistas. Por ejemplo, para edades infantiles sería una noticia sobre «el comienzo del curso escolar» en un Colegio público. Para edades adolescentes sería la noticia sobre la reforma de las Enseñanzas Medias o la atención en la dotación de materiales en Formación Profesional, y, finalmente, para edades adultas se encuadrarían las noticias que tienen que ver con Escuelas de Verano, oposiciones, tasas o carreras universitarias....

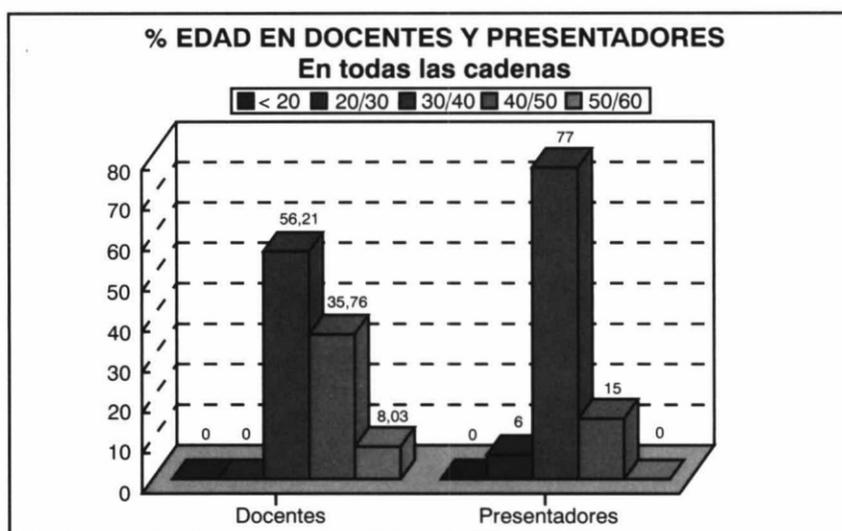
Existe, como puede apreciarse en la Tabla IV, un mayor porcentaje de noticias relacionadas con adultos en todas las cadenas sin excepción. De las 917 figuras que aparecen contabilizadas, 776 son de adultos, lo que hace un 84,62 por ciento cifra muy importante y que atribuimos al hecho de que se habla predominantemente de enseñanzas universitarias y, por ende, hasta una parte de los alumnos esta constituida por adultos.

Pero no sólo es importante que reseñemos que predominan los adultos en las

TABLA IV
Noticias/edades (porcentaje noticias con imágenes)

% Not.	TV1	TV2	CS TV	AT3	TELE5	CANAL+
Infantiles	9,3	14,2	7,6	14,8	22,5	4
Adolescentes	28,1	14,2	12,5	33,3	20	24
Adultos	46,8	71,4	79,7	51,8	57,5	72

GRÁFICO VII



imágenes que se han estudiado. En la sociedad actual el período de la edad adulta está sometido a muchas revisiones y discusiones dentro del campo específico de la Psicología del Ciclo Vital (Monedero, 1990) ya que no es lo mismo el papel que juega una persona de 20 años en la escena laboral y de decisiones sociales que el que desempeña una persona con 45 años o el que se le asigna a otra que haya cumplido 59 años. Por este motivo, cabría añadir que interesa destacar en qué tramo de edades se encuentran los adultos que aparecen.

Entre ellos vamos a resaltar dos personajes: presentadores y docentes que son los que, a nuestro juicio, desempeñan roles sociales y profesionales más decisivos para los objetivos de esta investigación.

La mayoría del profesorado que aparece se encuentra en el tramo de edad 30-40 años. Es una edad joven pero madura a la vez, ya que no es el profesor novel, recién salido y posiblemente inexperto. Es una edad muy adecuada que inspira confianza y que ofrece todavía la posibilidad de mucho tiempo de rendi-

miento junto a una garantía de las experiencias acumuladas.

Por lo que respecta a los presentadores, hay una mayoría que se encuentra, igualmente, en el tramo 30-40 (que, como decimos, puede resultar una buena edad para representar dinamismo -porque se es aún «joven» pero ofreciendo, a la vez, veteranía -porque no se es tan «joven» como para ser inmaduro). Sólo se puede mencionar como excepción el caso de Rosa M. Mateo y José M. Carrascal. Por lo general y esto es una tónica social que en la actualidad está muy generalizada en el mundo laboral de cara al público, las mujeres presentadoras son más jóvenes que sus compañeros.

El estudio sobre las edades muestra que las edades medias son las más presentes, es decir las más aceptadas socialmente. Los presentadores son en un 77 *por ciento* personas jóvenes, de entre 30 y 40 años. Sólo aparecen los de 40-50 años en un 15 *por ciento* y los de menos de 30 años en un 6 *por ciento*, una amplia dispersión como puede observarse. Si se une este dato a la mayor cantidad de mujeres presentadoras hay que concluir que la presencia física juvenil femenina es muy importante en esta profesión.

Los docentes, con una dispersión menor, son también relativamente jóvenes aunque la pirámide de edad llega más lejos. La edad predominante es igualmente la que podríamos llamar *la privilegiada* es decir la de 30 a 40 años. Sin embargo, como un reconocimiento del inconsciente colectivo que son los medios de comunicación social a la realidad de la profesión, aparece un 35,76 *por ciento* de profesores con edades entre 40 y 50 años y un 8,3 *por ciento* de veteranos con edades entre 50 y 60 años.

Los padres tienen la misma distribución de edades que los profesores (cosa lógica porque la edad media, la privilegiada, es también la de tener los hijos dependientes en el hogar y en edades

estudiantiles). Sin embargo lo que merece la pena destacar es la edad de los personajes públicos importantes que se sitúa en su mayoría dentro de la cota de 40 a 50 años. Parece, por lo tanto, que el trabajo de escalar puestos de relevancia política y social es más largo que el de tipo exclusivamente profesional como los de presentadores de televisión o profesores.

- *Conductas no verbales de los personajes que aparecen en imagen:*

Con respecto a los comportamientos no verbales como pueden ser el movimiento, la sonrisa, la apariencia física (el peinado, la ropa y los artefactos que maneja, vamos a considerar en primer lugar la posición, sentados o de pie. Se entiende que el estar sentado es signo de un status importante, profesional o privilegiado, pero también de pasividad, o al menos de relax. La posición erecta «de pie» es complementaria de la anterior. El sedente dirige, da ordenes, orienta... al que está de pie; así mismo, estar de pie da impresión de dinamismo, de acción, es más atractivo para el interés del espectador. En lo que atañe a estas posiciones habría que subrayar que en cuatro de las seis cadenas aparecen más personas sentadas que de pie.

En la Tabla VI presentamos los datos con respecto a otro indicador no verbal, la sonrisa que puede entenderse como una apertura a la vida emocional, una entrada de los sentimientos positivos. Por el contrario, la mímica sin sonrisa marca las distancias y la actividad neutra, profesional sin contactos de intimidad y trato cordial. En todas las cadenas aparecen más personajes sin mostrar sonrisas que sonriendo, de manera que el 80 *por ciento*, aproximadamente, no sonríe frente a un 20 *por ciento* que lo hace.

Un tercer indicador que se ha estudiado es el constituido por las proxemias. Es relativamente difícil estudiarlo en las noticias de los informativos que tienen una ca-

TABLA V
Posición de los personajes

%	TV1	TV2	CSTV	AT3	TL5	CN+
Sentado	46,6	60,9	64,2	30	56,1	67,1
De pie	53,4	39,1	35,8	70	43,8	32,9

TABLA VI
Mímica facial: sonrisa

%	TV1	TV2	CSTV	AT3	TL5	CN+
Sonríe	20	20	23,2	16,7	19,3	23
Serio	80	80	76,8	83,3	80,7	73

TABLA VII
Prosemias y contacto

%	TV1	TV2	CSTV	AT3	TL5	CN+
Se aprox.	15	12,5	35,06	22,3	15,3	13,6
No toca	85	87,5	64,09	77,7	84,7	86,4

racterización general de «formalidad» y hasta de cierta rigidez estructurada por la situación. Sin embargo, se han podido encontrar algunos datos significativos dentro de esta tónica general que señalamos.

En efecto, la tabla anterior demuestra nuestra suposición de actitudes formales y distantes. Se establece la distancia, marcada por ese 80 *por ciento* que no toca o no se aproxima a otras personas u objetos. Seriedad, frialdad... son adjetivos característicos de unas cadenas de televisión preocupadas por su «imagen de credibilidad», por la fiabilidad de sus mensajes.

- *Apariencia externa de los personajes que aparecen en imagen:*

En este punto nos hemos interesado por la visión externa puramente fenomenológica de las imágenes personales que aparecían en pantalla. Esta presencia física, material, es la que va a producir ese efecto que la Psicología Social conoce como «la primera impresión»; es un efecto que, a su vez será el causante de muchas de las atribuciones que sobre esos personajes haga el observador. De ahí la importancia de su estudio.

Se han establecido tres graduaciones en cuanto a la apariencia de la vestimenta incluyendo también los datos referentes a adornos y otros artefactos que pueden ser los de tipo profesional: el bolígrafo en presentadores, las gafas, etc.: bien (si destacan por su exquisitez y elegancia. O incluso si hay algún detalle de lujo como joyas...), normal (si nada destaca pero tampoco nada desentona), y mal (evidentemente si hay desaliño, suciedad, elementos discordantes o de mal gusto...).

De la apariencia de los personajes que se han visionado, podemos decir que, en general, es una apariencia normal o elegante (si atendemos a la indumentaria que se presenta). Hay que hacer la salvedad de que todos o casi todos los sujetos que aparecen por pantalla saben que van a ser filmados. Significativamente los más elegantes y correctamente ataviados son los presentadores, ya que el 86 por ciento de ellos aparece elegantemente vestido (oscilando entre el porcentaje más bajo, que lo tienen los presentadores de

TV1 con el 64,1 por ciento, al porcentaje más alto, que lo tienen los presentadores de Tele 5, el 100 por ciento de los cuales aparece bien vestido).

Los docentes, en cambio, aparecen pocas ocasiones con una apariencia que se pueda calificar de elegante. Sólo en una Cadena, en la privada y de pago Canal + se les ha encontrado así. En el resto de cadenas, se consiguen como normales en cuanto a indumentaria, aunque en muchos casos la diferencia entre «bien» y «normal» no es muy elevada. Así, en Canal Sur, un 42,1 por ciento de los docentes aparecen bien vestidos y un 57,7 por ciento van de forma normal. Y, eso sí, en ningún caso aparecen mal vestidos o desaliñados.

Los padres y los alumnos aparecen vestidos de forma normal, en su mayoría. Sin embargo, en tres cadenas aparecen imágenes de padres con aspecto desaliñado. Son concretamente TV1, Tele 5 y Antena 3. En la tabla siguiente se presentan los datos comparativamente estructurados so-

TABLA VIII
Vestimenta y apariencia

%	Grado	TV1	TV2	CSTV	AT3	TL5	CN+
Presentador	Bien	64,1	85,7	92,3	90	100	83,3
	Normal	35,9	14,3	7,7	10	0	16,7
	Mal	0	0	0	0	0	0
Docente	Bien	22,8	30,7	42,1	14,2	18,1	80
	Normal	77,2	69,3	57,9	85,8	81,9	20
	Mal	0	0	0	0	0	0
Padres	Bien	27,2	0	50	0	0	0
	Normal	36,3	0	50	83,3	66,6	
	Mal	36,3	0	0	16,7	33,3	0
Hermanos	Bien	40	62,5	76	42,8	66,6	67,7
	Normal	60	37,5	24	57,2	30	32,3
	Mal	0	0	0	0	3,3	0

bre las figuras de Presentadores, Profesores, Padres y Otros.

- *Planos usados:*

Además de las *características del personaje*, otro aspecto que se ha querido reflejar ha sido el de *características de la imagen*. Y para ello se realizó una valoración acerca del tipo y número de planos empleados, los tiempos dedicados, los contextos en donde se desarrolla la noticia,

etc. Aunque no existen grandes distancias porcentuales entre planos, podemos afirmar que TV1 y Canal + son las dos televisiones que más usan los planos generales en sus informaciones y Tele 5 la que menos. A la vez, esta última cadena utiliza más planos medios y primeros planos. Antena 3 es la cadena que más usa los primeros planos (en un 22 *por ciento* de los casos). La televisión pública nacional TV2 utiliza más planos medios y primeros planos que TV1.

TABLA IX
Tipo de planos-porcentaje por cada cadena

%	TV1	TV2	CSTV	AT3	TL5	CN+
General	47	44	48	35,6	27,1	50,1
Amer.	6,3	1,3	5,6	4	5,2	9,3
Medio	35	32,8	28,5	38,3	49,5	36,5
Primer	10,8	15,3	18,9	22	13,5	7,3

- *Los escenarios:*

El más «envolvente» de los indicadores es el referido a los contextos ambientales, los escenarios donde se desarrolla la acción narrada. En los informativos de la televisión cabría esperar una mayor presencia del estudio donde se presenta el informativo en cuestión, pero, por la tabla se corresponde puede observarse que también hay otros espacios y escenarios que dentro de un tratamiento categorial de la información tienen muchas lecturas. Se han descrito los siguientes patrones para los escenarios: *Espacios abiertos, Aulas, Despachos, Laboratorios (o lugares específicos de trabajo), Estudios de TV, Otros (de cualquier otro tipo)*.

En cuanto a estos escenarios donde se desarrolla la noticia, Antena 3 utiliza con mayor frecuencia los espacios abier-

tos: la calle o los recintos exteriores de los centros de enseñanza (el 41,1 *por ciento*). *Canal +*, en cambio, graba más en aulas o despachos. *La TV2*, utiliza más el estudio de televisión (el 33,3 *por ciento*) o el aula. *Tele 5* utiliza como contexto habitual en las noticias sobre enseñanza y los profesores que hemos visto, los espacios abiertos (el 33,3 *por ciento*) y otro tipo de contexto que no eran aulas, despachos, laboratorios o estudio de TV y que hemos llamado «otros contextos» (como, por ejemplo, el salón de un hotel donde se celebra una rueda de prensa). *TV1* utiliza también la calle y otros contextos. De igual manera, es destacable que no suelen aparecer muchos los laboratorios o sitios similares (entornos muy especializados de trabajo científico) como contexto de la información, cosa comprensible ya que, de hecho, tanto en *TV2* como en *Tele 5* o *Canal +* no se registra ninguna noticia en el in-

terior de un laboratorio (cero *por ciento* en los tres casos). Y es destacable que en TV1, Canal + y Antena 3, no se desarrolla ninguna noticia en un estudio de televisión.

Como resumen, la mayoría de las cadenas, por tanto, ofrecen noticias sobre la enseñanza y los profesores, utilizando de fondo, fundamentalmente, espacios abiertos, aulas u otros espacios como pasillos (lugares externos al aula).

Nos vamos a detener algo más en el comentario de los dos roles que hemos estimado más activos en las noticias estudiadas. Se trata de los *profesores y los presentadores*. Los profesores por ser los protagonistas de nuestro interés y los presentadores por ser los agentes directos de la comunicación, los que vehiculan la noticia desde su origen hasta el receptor.

La imagen del profesor a través de los MCM es un indicador importante de la profesión ya que en la sociedad actual todo tema de interés ha de pasar por el filtro mediador de la comunicación de masas; casi podría parafrasearse al filósofo, diciendo que aquello que no aparece en los MCM no existe. La figuras que aparecen en nuestro estudio con la connotación de

«profesorado» tienen por lo general características externas concordantes con el estereotipo actual del profesional docente que debe ofrecer al mismo tiempo una sensación de garantía y seguridad y una propuesta de innovación y mejora.

Visten de manera informal, son más hombres que mujeres, en edades medias (según ya se ha indicado) y se definen por su acción específica laboral: se les puede observar, sobre todo, dentro de sus contextos de trabajo, en el ambiente que los define. O sea que podría «leerse» que son intelectuales, con madurez humana, y profesionales. La presencia de figuras de profesores destaca más en las cadenas públicas y en una enorme mayoría son profesores de centros públicos. Es una forma implícita de resolver el debate entre enseñanza pública y enseñanza privada... que no está tan resuelto.

Los presentadores son una parte importante de la noticia porque tienen la posibilidad de establecer ciertos niveles de comunicación con los receptores gracias a la iconicidad de la imagen. Su tono de locución se adecúa al carácter de la noticia y a sus implicaciones y deshacen un poco el mito de la objetividad de la transmisión. En

TABLA X
Escenarios

Tipo de Escenario	TV1	TV2	CSTV	AT3	TL5	CN+
Espacio abierto	30,6	22,2	25,3	41,1	33,3	17,8
Aula	29	33,3	16,4	29,4	20,8	32,1
Despacho	3,2	11,1	12,7	11,7	4,1	32,1
Laboratorio	3,2	0	2,1	2,9	0	0
Estudio TV	0	33,3	1	0	4,1	0
Otro	33,8	11,1	43,3	14,7	37,5	17,8

los programas informativos la presentación de la información la hacen uno o dos locutores que a veces son también los que narran en off o en pantalla el resto de la noticia. Suelen alternarse, dando paso a los reportajes elaborados por el equipo de redacción. El enunciador transmite el discurso imprimiéndole la solidez o fragilidad, pero también lo vertebra, le da sentido en cuanto tal y en el contexto de los demás discursos. Por tanto, hay una doble enunciación, una doble discursivización de la información, bajo las que surge la noticia televisiva: la información es presentada de un modo desnaturalizado, produciendo verosimilitud, realismo e independencia; al tiempo, la figura subjetivadora del locutor nos la hace familiar, propia, más real si cabe. Nos mira a los ojos y nos ofrece la información, ajeno por completo a cualquier intrusión en ella.

El valor de conexión y enlace entre distintos temas es otra de las razones por las que existe la imagen del locutor del informativo. Hay una doble temporalización, un doble presente, aunque a veces coinciden: el del hecho y el de la narración del hecho. El locutor está precisamente para producir el presente enunciativo, siendo el noticiero el mejor lugar donde encontrar esa simbiosis perfecta de los dos tiempos y las dos enunciaciones. El locutor es la persona más apropiada, la que recibe nuestras bendiciones, para atestiguar qué es presente y qué no lo es, cediendo su tiempo (y el nuestro, que coincide) al presente más real, para que éste cobre su verdadera importancia como tal.

Hay otro aspecto interesante que se refiere a los «escenarios» en los que se mueven los protagonistas. En la pantalla, aparecen tanto las personas (y muy concretamente los profesores) con su apariencia física, sus ropas y sus movimientos como los contextos en los que se mueven y los escenarios de los que se rodean. Otro detalle de gran interés es la interacción de cada personaje con el presenta-

dor y la comparación entre las presencias de ambos. El presentador está en un momento profesional y en su propio entorno. El profesor suele estarlo también cuando se le coge en un reportaje pero, por el contrario se puede encontrar situado en un lugar extraño si se le ha llamado para una entrevista.

Si el profesor se viste desenfadadamente y de manera informal se entiende que lo hace para dar de sí mismo como profesional una imagen desmitificada y de algo más próximo y menos distante que la magnificencia de la cátedra archivada en la memoria colectiva. El presentador se ha de presentar bien vestido para no dar «ruidos» y no poner un filtro de ningún tipo entre él, los espectadores y la noticia. No da sin embargo una imagen distante, lo que pretende es dar ninguna imagen.

Una importante fuente de información son *las conductas y proxemias*. Nos va a «decir cosas» acerca de la dimensión humana, emocional, de lo que sucede, del hecho que se ha convertido en noticia.

Aquí juegan un papel decisivo los *planos* desde los que se enfoca la imagen. Son la referencia a las distancias psicológicas, personales y sociales. Los planos generales son más descriptivos y los planos cortos son más expresivos, por lo cual se sopor-tan menos tiempo.

En efecto, en nuestra investigación hemos encontrado que la mayoría de los planos eran planos generales y medios. En cuanto al primer plano, que revela la intención de dar más importancia y cercanía al personaje o situación, es el tercero en aparecer. Se da sobre todo en Antena 3 (no olvidemos que Olga Viza suele aparecer así) y Canal Sur Televisión, que tiene muchas noticias regionales y locales.

Por lo general la relación comunicativa y las interacciones que se presentan en pantalla (tanto en los contextos naturales como en el estudio) son muy estructuradas «formales» y no muestran intimidad. Esta formalidad se nota en que las «figuras»

analizadas no se acercan demasiado entre sí, ni sonrían espontáneamente, ni se suelen tocar. Todo ello nos puede llevar a la deducción del estereotipo de la educación y la enseñanza como funciones antes profesionales que emocionales.

OTRAS CONCLUSIONES DE INTERÉS

Con relación al tema y al medio elegidos, lo que hay que decir en primer lugar es que el trabajo ha dado cumplimiento a las expectativas iniciales confirmando así mismo las aportaciones científicas previas consultadas por nuestros equipos.

Los informativos de televisión se nutren, como todos, de los datos de las Agencias teniendo igualmente sus fuentes propias, pero en los canales de filtraje aparece el estilo peculiar del medio televisivo. Los sucesos que se relatan tienen que ser inmediatos, abarcables, «redondos», susceptibles de ser contados en un telegrama y que tengan la fuerza de hacer volver la cabeza hacia la pantalla al televidente distraído. Así, hemos podido comprobar

cómo noticias de ese tipo eran repetidas en varias Cadenas, (por ejemplo, la apertura de curso o la concesión de créditos y subvenciones para la educación) mientras que se dejaban de lado o se mencionaban sucinta y brevemente acontecimientos cuya historia era más larga o exigía un desarrollo secuencial impensable para un informativo televisado. Consecuentemente, la presentación de la noticia sobre el suceso en cuestión, reviste formas adecuadas al público que la va a recibir, tanto en lo que atañe a su forma de comprenderla como al interés que puede sentir por ella. Por este motivo, hemos podido comprobar, por ejemplo, que se habla mucho más de la Universidad que de los restantes niveles del Sistema Educativo, interpretando que es mayor el espacio de interés social que abarcan los estudios universitarios aunque en la realidad sean más los estudiantes de los niveles infantil, primaria y media y más los centros y profesores a ellos dedicados.

Preguntamos si se pueden encontrar en los medios de comunicación suficientes datos sobre la enseñanza y los profesores, como para que el público adquiriera una información consistente sobre ellos podemos

TABLA XI

Calificación	Frecuencias	Porcentajes (%)
Positiva	120	46,33
Negativa	52	20,07
Mixta	17	6,57
Neutra	26	10,03
Indiferente	44	17,00

concluir que en el análisis de las informaciones sobre los temas de nuestra investigación se ha encontrado que dentro de los dos tipos posibles de transmisión, el cualitativo con pocas noticias muy detalladas, extensas y documentadas y el cuantitativo en el que el objetivo se traza por la inclusión del mayor número posible de noticias, las destinadas a contenidos educativos estaban en un significativo porcentaje dentro del estilo cuantitativo. La llegada al público es más rápida e intuitiva en este modelo, aunque por lo mismo invita menos a la reflexión que a la mera captación y comprensión. El discurso de los informativos se presenta como algo real, coherente (sin fisuras), creíble, y con un ligero toque imperativo (al que contribuyen las imágenes) que nos hace recibir como dogma los mensajes que en éste se vehiculan (Villafañe, 1987).

En cuanto a nuestra investigación se ha podido comprobar que, en general, la televisión dedica menos del 1 *por ciento* del tiempo de noticiarios a las informaciones sobre educación (profesorado y enseñanza). Esta medida del tiempo global no tiene valor estadístico generalizador porque se han elegido sólo dos épocas muy concretas del año académico en las que se estima que hay una mayor sensibilidad y atención a estos temas para realizar un estudio de tipo testimonial. Pero en cuanto a ponderaciones relativas, puede ser, interesante constatar que las noticias sobre los profesores y la enseñanza ocupan, por el contrario, un 9,47 *por ciento* del total del tiempo de aquellos informativos en los que aparecen durante las épocas señaladas.

En suma, la información que el público puede obtener de la televisión sobre los temas educativos se va a referir, sobre todo, a los aspectos que en cada momento puedan ser más relevantes según los criterios de los redactores del informativo y en valoración relativa con el resto de las noticias disponibles para cada uno de los informativos. Por esta razón estimamos que

el panorama informativo requerirá un complemento que el público ha de encontrar en otros canales informativos e, incluso instructivos. Posiblemente, el mayor escollo para solucionar este tipo de problemas de información esté en la localización de estos focos coadyuvantes que bien pueden ser otros medios de comunicación social cuyas características complementen el estilo de la televisión, bien otros canales de información alternativos.

En nuestra investigación, hemos encontrado que los Informativos diarios constituyen el «buque insignia» de cada emisora y no sólo dan las noticias sino que presentan su escaparate como algo propio de la empresa que está en su base.

Se dice que el noticiero ofrece la imagen y la ideología de la Cadena que lo emite, porque es donde mejor se resume el trabajo diario y constante de todo un equipo con fines informativos; es el espacio de más crédito de las empresas de televisión; el que mejor se puede contrastar. Una emisora será buena tanto como lo sea el más representativo de sus espacios informativos: el noticiero.

La calificación del tratamiento que el informativo da a las noticias es uno de los ítems más importantes del estudio a través del Análisis de Contenido ya que proporciona información con la que sacar conclusiones acerca del empleo de actividades de periodismo de opinión (latente o manifiesto), sobre el profesorado y, sobre la enseñanza, que son los temas en los que se centra esta parte de nuestra investigación.

El predominio en este terreno ha estado al lado de la calificación positiva que ya tiene otras matizaciones cuando se analizan todas las cadenas examinadas una a una como puede observarse en la Tabla XII.

Según todos estos datos podría afirmarse que hemos encontrado en nuestro estudio diferencias según la empresa directora del medio de comunicación estudia-

TABLA XII

Cadenas	V. Posit.	V. Negat.	Mixta	Neutra	Indiferente
TV1	15 (44,12)	8 (23,53)	4 (11,76)	6 (17,65)	1 (2,94)
TV2	7 (70)	1 (10)	1 (10)	—	1 (10)
CSTV	79 (53,74)	17 (11,56)	9 (6,12)	15 (10,20)	27 (18,37)
AT3	6 (27,27)	12 (54,55)	1 (4,55)	3 (13,64)	—
TL5	9 (32,14)	9 (32,14)	2 ((7,14)	2 (7,14)	6 (21,45)
Canal+	4 (22,23)	5 (27,77)	—	—	9 (50)

do. No tanto en lo que se refiere a las líneas temáticas transmitidas sino en la forma en que se selecciona, se construye, se valora y se transmiten las noticias.

Por último y como una reflexión final habría que aportar las siguientes consideraciones:

En la observación de temas que son seleccionados para los informativos diarios, pueden apreciarse una serie de factores relativamente comunes:

- falta de continuidad en el objeto sobre el que se informa y en la forma (nunca se habla de lo mismo o de la misma manera), esto se relaciona con la adecuación de la televisión a la evolución de la sociedad en la que opera;

- arbitrariedad en la elección de lo que va a ser noticia, se dice que la televisión obedece a la máxima «importa lo que es interesante» y no al contrario, que está demasiado plegada a gustos y tendencias sociales y ha perdido su carácter informativo;

- conveniencia y comodidad, se indaga muy poco, se recurren a estereotipos y al «éxito fácil», se acusa a la televisión de

haber mecanizado los procesos de comprensión y redacción de la información, de comunicar siempre lo mismo o hasta de generar las noticias a su imagen y conveniencia (*media events*). La televisión no puede calibrar el interés potencial de una noticia más que por su envergadura o por la previsión de su incidencia. Como ésta se hace sobre lo ya conocido, sobre casos precedentes, se tiende a caer en un círculo de noticias «clónicas» y de matices romos.

BIBLIOGRAFÍA

BENITO, A.: *Diccionario de Ciencias y Técnicas de la Comunicación*, Madrid, Ed. Paulinas, 1991.

BLÁZQUEZ, F., CABERO, J., y LOSCERTALES, F.: *En memoria de José Manuel López Arenas, Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación*, Sevilla, Alfar, 1994.

CABERO, J.: *Tecnología Educativa: Utilización didáctica del video*, PPU, Barcelona, 1989.

- CABERO, J. y LOSCERTALES, F.: «La imagen del profesorado y la enseñanza en los medios de comunicación de masas», *Revista de Educación*, 306, 1995, 87-125.
- CABERO, J., LOSCERTALES, F. y PÉREZ DÍEZ, J. L.: «¿Cómo nos ven los demás? La imagen del profesorado y de la enseñanza en la prensa», (en prensa), 1996.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M.: «La televisión se experimenta fuera y se investiga dentro del aula» en BLÁZQUEZ, F. CABERO, J. y LOSCERTALES, F.: *En memoria de José Manuel López Arenas: Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*, Sevilla, Alfar, 1994.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M.: *La televisión. Creer para ver. La credibilidad infantil frente a la TV. Una propuesta de intervención didáctica*, Edit. Clave, Málaga, 1992.
- CHOMSKY, N. & HERMAN, E. S.: *Los guardianes de la libertad*, Barcelona, Ed. Crítica, 1990.
- GUIL, A., NÚÑEZ, T., LOSCERTALES, F.: «El malestar docente», *El Siglo que viene*, n.ºs 9-10, Ay. Sevilla, 1993.
- JARA, F. y LOSCERTALES, F.: *La comunicación intencional en la Prensa escrita. Un estudio de caso: la dimisión de Alfonso Guerra*. En LOSCERTALES, F. y MARÍN, M.; *Dimensiones psicosociales de la Educación y la Comunicación*, Sevilla, EUEDEMA, 1993.
- JIMÉNEZ BURILLO, F.: *Psicología Social*, Madrid, UNED, 1985.
- JUIDIAS, J. y LOSCERTALES, F. (Coords.): *El rol docente. Un enfoque psicosocial*, Sevilla, Muñoz Moya y Montraveta, 1993.
- KAGELMANN, H.J.: *Psicología de los medios de comunicación*, Barcelona, Herder, 1986.
- LEN, J. L.: *Persuasión de masas. Psicología y efectos de las comunicaciones de masas*, Bilbao, Ed. Deusto, 1989.
- LOSCERTALES ABRIL, F.: *La salud mental de los docentes* en PADILLA PÉREZ, J. (Comp.) *Más allá y más acá de la Reforma educativa*, Sevilla, «MRP Escuela Nueva» Diputación de Sevilla, 1989.
- LOSCERTALES, F. y GUIL, A.: «La formación psicosocial del profesional de los MCM», en LUQUE y ZURRIAGA: *La formación en psicología social para no psicólogos*, Nau Llibres, Valencia, 1995.
- LOSCERTALES, F.: «La profesión de profesor. Un enfoque psicosocial». En LOSCERTALES, F. y MARÍN, M.: *Dimensiones psicosociales de la Educación y la Comunicación*, Sevilla, EUEDEMA, 1993.
- «La imagen social de la educación. La Psicología Social de la Educación ante los protagonistas de la educación y de la enseñanza». En VEGA, M. T. y TABERNERO, *Psicología Social de la Educación y de la Cultura. Ocio. Deporte y Turismo*, Eudema, Salamanca, 1995, pp. 15-41.
- LOSCERTALES, F. y GONZÁLEZ, R.: «La imagen de la mujer en la publicidad. Un estudio en Canal Sur TV», En VEGA, M.T. y TABERNERO, *Psicología Social de la Educación y de la Cultura. Ocio. Deporte y Turismo*, Eudema, Salamanca, 1995, pp. 297-309.
- LOSCERTALES, F. y MARÍN, M.: *Dimensiones psicosociales de la Educación y la Comunicación*, Sevilla, EUEDEMA, 1993.
- MARTÍNEZ-ALBERTOS, J. L.: «Fundamentos ideológicos y técnicos de la Prensa actual». En *Nuestro tiempo*, n.º 169, 1968.
- MOTA, I. de la: *Función social de la información*, Madrid, Paraninfo, 1988.
- VILCHES, L.: *Manipulación de la información televisiva*. Barcelona, Paidós, 1989.
- *La televisión. Los efectos del bien y del mal*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1993.
- VILLAFANE y otros: *Fabricar noticias. Las rutinas productivas en radio y televisión*, Barcelona, Ed. Mitre, 1987.



ESTUDIO EVALUATIVO DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

M.^a ÁNGELES PASCUAL SEVILLANO (*)

INTRODUCCIÓN

A raíz del Real Decreto del 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial, la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales se fue incorporando a los centros de forma paulatina, iniciándose en primer lugar en la Educación Infantil, se ha estabilizado en Educación Primaria y hoy está buscando su acoplamiento en la Educación Secundaria.

Durante este tiempo, se ha llevado a cabo diversas investigaciones sobre la efectividad del programa de integración y los resultados obtenidos tras su aplicación. Entre ellas cabe mencionar: La evaluación de la Integración escolar: 1.er Informe en 1988; 2.o Informe en 1989, ambos diseñados por el Ministerio de Educación y Cultura; el CIDE publica en 1990: La evaluación del Programa de Integración Escolar de alumnos con deficiencias.

Estos estudios son el reflejo de los cambios que se están produciendo en el campo de la integración escolar en los últimos años. De ahí que, de forma paulatina, nuevos modelos surjan en busca de situaciones más equitativas, justas y equili-

bradas, donde el término igualdad se haga extensible a todos.

En esta línea he llevado a cabo el presente estudio, producto del contacto con la realidad escolar como profesora de apoyo y miembro del Departamento de Orientación en un Centro de Educación Primaria de Integración Escolar durante siete años. Con este trabajo, con datos más actuales que los anteriormente citados, pues la investigación concluye en 1995, localizado en una zona específica como es Asturias, que cuenta con uno de los porcentajes más altos en centros de integración escolar; se quiere avanzar en la profundización de los resultados, utilizando para ello diferentes fuentes.

A través de la revisión bibliográfica llevada a cabo en torno al concepto de integración ((Beery, 1985), Birch (1974), Wang (1981), Warnock (1978), Dueñas (1991), Monereo (1985), Parrilla (1992)) se abre un doble punto de vista social y educativo, atendiendo a su filosofía implícita.

En primer lugar, la integración escolar se concibe como una nueva forma de entender la educación en el seno de una sociedad donde las diferencias constituyan un valor importante que es necesario desarrollar en las personas, como base para la

(*) Universidad de Oviedo.

tolerancia, iniciándose en la escuela, como puente hacia la inserción social.

En segundo lugar, la integración escolar supone, educar juntos a todos los niños, con o sin deficiencias, esto implica satisfacer, de la forma menos restrictiva posible, las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, con el fin de alcanzar los objetivos generales de cada etapa educativa, a través de las ayudas que se consideren necesarias y que la administración ha de proporcionar de forma inmediata y efectiva, comenzando por la formación de los futuros educadores.

OBJETIVOS PLANTEADOS Y METODOLOGÍA

El estudio tiene como principal objetivo:

Analizar el programa de integración, con el fin de evaluarlo de manera sistemática, para comprobar si se adecua y responde a las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales de los centros acogidos al programa, y en función de los resultados obtenidos, proponer sugerencias de mejora del mismo.

Con ello no se pretende demostrar la validez del programa, sino perfeccionarlo en función de los resultados encontrados. Los objetivos específicos formulados son los siguientes:

1. Analizar los objetivos del Programa de Integración.
2. Analizar su estructura y desarrollo.
3. Describir los cambios que han sido necesarios durante su experimentación.
4. Detectar las necesidades de la población afectada por el programa.
5. Analizar de qué manera se cumplen los objetivos del Programa de Integración en la realidad educativa.
6. Y descubrir las variables que ejercen mayor peso en el Programa de Integración.

Para alcanzar estos objetivos se adopta una metodología plural con el fin de contrastar los datos obtenidos.

En el marco de la fundamentación teórica de la integración, se combina la metodología comparada y el análisis de contenido.

La metodología comparada se ha utilizado para establecer relaciones de congruencia, afinidad o discrepancia en el ámbito de la integración, pues, aunque no se comparan fenómenos o hechos reales, considero importante comparar conceptos, ideas y teorías propuestas desde diferentes contextos, lo que ayuda a conocer las influencias, evolución y rasgos definitorios de la integración en España.

Atendiendo al tipo de metodología comparada, Garrido (1986) habla de cuatro predominios focales según los objetivos de la comparación:

1. El predominio de la descripción.
2. El predominio de la explicación.
3. El predominio de la aplicación.
4. El predominio de la valoración.

La metodología comparada aplicada ha sido de índole descriptivo, con el fin de conocer si los rasgos definitorios dados por los diferentes autores al concepto de integración se asemejaban completamente, en parte o en absoluto; para llegar a explicitar las relaciones entre la respuesta legal y organizativa a la integración escolar en los diferentes contextos internacionales; y para conocer los rasgos de similitud y diferencia entre los Modelos de Programas de Educación Especial, con el objetivo de evaluar cuál se asemeja más al programa propuesto por el Ministerio de Educación y Cultura.

Para llevar a cabo estas comparaciones utilizamos varias fuentes que los comparacionistas clasifican en:

- Primarias, entre las cuales se manejaron documentos oficiales y no oficiales.
- Secundarias, obras fundamentales, libros, artículos de revistas e informes.

El análisis de contenido es otra de las técnicas empleadas que nos ha permitido analizar y estudiar los documentos de manera sistemática, objetiva y cuantitativa, y dar respuesta al interés por descubrir la estructura interna del programa de integración, tanto en su composición, como en su forma de organización, estructura y dinámica.

A través del análisis de contenido se han propuesto cinco objetivos:

1) El análisis del contenido semántico de las definiciones dadas por los diferentes autores al concepto de integración.

2) El análisis del programa de integración a través de las disposiciones oficiales existentes.

3) El análisis del mensaje no implícito comunicado por el conjunto de datos, a través de la repetición o aparición más sistemática de determinados vocablos relacionados con la integración educativa.

4) La identificación de las estrategias de enseñanza propuestas en el programa.

5) Su utilización como base para hacer deducciones acerca de las intenciones del Ministerio de Educación y Cultura.

En la segunda parte, centrada en el estudio empírico, se emplea una metodología evaluadora a través de un proceso sistemático de recogida y análisis de la información y el estudio de casos.

El modelo evaluativo adoptado consta de cuatro momentos claramente diferenciados con entidad propia, objetivos específicos y un diseño global que le otorgan la calificación de procesual. Este modelo sigue las directrices del modelo evaluativo CIPP de Stufflebeam (1987, p. 193) que está en la línea de los sistemas de educación y servicios humanos.

El objetivo de esta evaluación es identificar, obtener y proporcionar información útil acerca del valor y el mérito de los objetivos, la planificación, la realización y el impacto del programa de integración; con el fin de guiarnos en la toma de decisiones, solu-

cionar los problemas y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Los cuatro momentos de que consta la evaluación son:

1. *La evaluación del contexto*: ha sido de ayuda para la designación de los objetivos.

2. *La evaluación de entrada*: se ha utilizado para dar forma a las propuestas.

3. *La evaluación del proceso*: ha servido de guía para el desarrollo del programa, a través del estudio de casos.

4. *La evaluación del producto*: se ha mantenido al servicio de las decisiones de reciclaje en función de las conclusiones obtenidas.

Los instrumentos empleados para la recogida de la información fueron:

1) Para la revisión de fuentes:

- * El análisis de contenido
- * La metodología comparada.

2) En el estudio empírico:

* La entrevista en profundidad que se ha utilizado en el estudio de casos y en la descripción de la zona de estudio. Se han realizado entrevistas al Servicio de Orientación de la zona del Valle del Nalón en Asturias, a los directores de los centros de EGB adscritos al Programa de Integración y a los profesores del centro seleccionado para el estudio de casos. En total se han llevado a cabo 15 entrevistas.

* La observación participante tiene un doble objetivo. Por una parte, conocer intensivamente la vida del aula, y en segundo lugar, la búsqueda de control de los datos obtenidos durante las entrevistas.

* El cuestionario ha sido uno de los instrumentos utilizados para recoger la información en torno al programa, con el objetivo de reunir datos de opinión de los profesores de los centros adscritos al programa de integración.

• El grupo de discusión se ha utilizado para completar y hacer revertir la información obtenida de los cuestionarios distribuidos entre los centros de integración. Una vez instituido el tema, y abordado por el grupo, éste produce no sólo las referencias, sino el marco y el proceso de las referencias.

El estudio de casos se centra en el estudio cualitativo de un centro de integración y tiene como finalidad indagar profundamente y analizar de forma intensiva las diferentes variables de las que depende el proceso integrador de un centro, como unidad individual, con vistas a establecer generalizaciones acerca de la población a la cual pertenece. Se trata en última instancia, tal y como nos dice Pérez Serrano (1994, p. 81) de «comprender el significado de una experiencia».

El período de recogida de la información ha tenido lugar a lo largo de dos cursos académicos, el curso 92/93 y el curso 93/94. Durante este espacio de tiempo se han realizado observaciones en el aula, así como entrevistas en profundidad a la dirección y profesores del centro y se han recopilado abundantes documentos relevantes para la investigación.

MARCO LEGAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Con el Programa de Integración se busca en general una escuela integradora abierta a los problemas de todos los alumnos, con capacidad de responder a las demandas individuales.

Con la aprobación de la Ley sobre Integración Social del Minusválido, el año 1982 significa, por lo menos en teoría, el principio de una preocupación de la Administración por los niños con deficiencias. La idea de que estos niños deben tender hacia su integración en el sistema ordinario prevalece a partir de ese momento en

nuestra escuela. Concretándose en 1985 con el Real Decreto 334/1985 del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial y más tarde con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.

Es relevante, entre otros aspectos, el retraso de España en la adopción de una normativa legal pro-integradora, frente a países cercanos como Francia, Inglaterra o Italia, en los que ya desde los años sesenta, se empieza a entender la Educación Especial en un contexto integrador.

Para analizar en profundidad el programa de integración propuesto por el Ministerio de Educación y Cultura se han recopilado y analizado 27 documentos legislativos aparecidos desde 1982 en relación a la ordenación de la educación especial y a la integración en particular.

Así encontramos que:

- Todos los años desde 1985 se publica una orden ministerial sobre la planificación de la Educación Especial para el curso siguiente. En ellas se describen los criterios de selección de los centros que podrán participar en el programa de integración.

- Otro aspecto de interés es la proporción de personal/alumnos que se modifica con la OM del 18-9-90 reduciéndose esta proporción, especialmente para los profesores de apoyo y especialistas.

- Se especifican de forma reiterativa en cada orden ministerial las características que deberán tener los centros de integración, a saber:

- a) La reducción a 25-30 alumnos por profesor en las aulas de integración completa.

- b) La organización de cursos y seminarios para facilitar la formación del profesorado.

- c) La dotación de un profesor de apoyo por cada dos unidades de Educación Preescolar y ocho de Educación General Básica.

- d) Estabilidad del profesorado destinado a las unidades en las que se realice el proyecto de integración, durante al menos tres años.

A partir de 1989 finaliza la experimentación del Programa de Integración y se generaliza a todos los centros que lo soliciten.

De la legislación establecida se desprende la cautela posterior al R.D. 334/85 en las especificaciones marcadas, especialmente en los últimos años, y, aunque en la Educación Infantil y Primaria sí hay un funcionamiento más claro de la organización, funciones y estructura en cada centro, en la Educación Secundaria se están introduciendo cambios continuos en cuanto a la integración, para buscar el funcionamiento más efectivo posible.

ANÁLISIS EVALUATIVO DEL PROGRAMA DE INTEGRACIÓN

El modelo evaluativo adoptado para la mejora del programa implica cuatro momentos claramente diferenciados recogi-

dos en la Tabla I, y que paso a describir a continuación.

EVALUACIÓN DEL CONTEXTO

Para realizar la EVALUACIÓN DEL CONTEXTO se llevó a cabo la descripción de los cinco concejos situados en el Valle del Nalón en la zona centro de Asturias, donde tiene lugar la evaluación del Programa, atendiendo tanto a su contexto físico como psicológico.

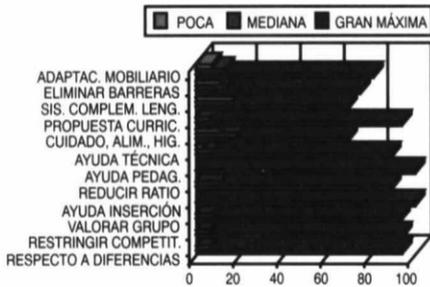
La evaluación contextualizada permite comprobar, a través del análisis de contenido de los diferentes documentos legislativos, que las necesidades detectadas en la población objeto de integración por medio del cuestionario de opinión pasado a los profesores de los centros de integración que se recogen en este gráfico, se encuentran reflejadas en los objetivos planteados en el programa de integración.

TABLA I

Modelo de evaluación del Programa de Integración

1. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir el marco de actuación • Definir las metas y relacionarlas con la satisfacción de las necesidades • Proporcionar una base para juzgar los resultados
2. EVALUACIÓN DE ENTRADA	<ul style="list-style-type: none"> • Definir las estrategias de enseñanza • Seleccionar los materiales y recursos • Identificar la calidad técnica del programa
3. EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa
4. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO DEL PROGRAMA	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre los efectos del programa • Decidir los elementos a mejorar

NECESIDADES

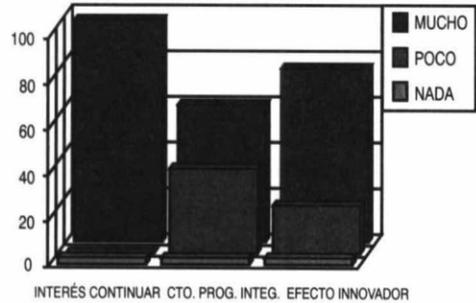


Los OBJETIVOS propuestos a largo plazo en el R.D. 334/85 son:

1. La escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios.
2. Desarrollar al máximo sus capacidades educativas.
3. Desarrollar proyectos educativos que den respuesta a las necesidades específicas de estos alumnos.

A través del cuestionario, se comprueba que el programa se ha aceptado por la mayoría de los profesores en los centros que presentaron la solicitud, aunque luego en la práctica se constata que participan en mayor grado aquellos profesionales directamente relacionados con el programa. Prueba de ello es que las adaptaciones curriculares, se realizan por el 87,5 por 100 de los encuestados de forma individual, para el 47,3 por 100 se realizan adaptaciones curriculares de aula y los porcentajes más bajos se encuentran en las adaptaciones curriculares de centro, que se realizan sólo para el 9,4 por 100. De lo que concluimos que el programa no se adoptó como un proyecto global del centro sino que mantiene cierta individualidad en las aulas que integran a los alumnos.

ACTITUDES HACIA INTEGRACIÓN



Por otra parte las actitudes hacia la integración son fuertemente positivas mostrando el 98,4 por 100 mucho interés por continuar con el Programa de Integración y considerándolo como un elemento de innovación en el centro.

EVALUACIÓN DE ENTRADA

En la EVALUACIÓN DE ENTRADA al programa se realiza un análisis longitudinal del contenido del programa a partir del marco legal que lo define, mediante el Análisis de Contenido, con el objetivo de descubrir los componentes básicos (Pere Serrano, 1984).

El criterio empleado para este análisis ha sido el orden cronológico y el material utilizado es la documentación legal de referencia: Reales Decretos, Ordenes Ministeriales, Leyes y aquellos documentos publicados por el Ministerio de Educación y Cultura que hacen referencia a la puesta en marcha de la integración en los colegios ordinarios aparecidos a raíz del Real Decreto 334/85, que se especifican en la siguiente relación.

*EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DE LA
EDUCACIÓN ESPECIAL:*

- R.D. 2.639/1982 ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL
- R.D. 334/85 ORDENACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL
- O.M. 20-3-85 PLANIFICACIÓN DE LA E.E. Y EXPERIMENTACIÓN CURSO 85-86
- O.M. 30-1-86 PROPORCIONES PERSONAL/ALUMNOS Y PLANIFICACIÓN CURSO 86/87
- R.D. 969/1986 CREACIÓN DEL CENTRO NACIONAL DE RECURSOS DE LA E.E.
- O.M. 16-1-87 PLANIFICACIÓN DE LA E.E. Y EXPERIMENTACIÓN CURSO 87/88
- CIRCULAR DEL 18-10-97 SOBRE ESCOLARIZACIÓN EN DIFERENTES MODALIDADES EDUCATIVAS
- O.M. 25-2-88 PLANIFICACIÓN DE LA E.E. Y EXPERIMENTACIÓN CURSO 88/89
- O.M. 21-1-89 PLANIFICACIÓN DE LA E.E. Y EXPERIMENTACIÓN CURSO 89/90 Y 90/91
- DISEÑO CURRICULAR BASE, 1989
- LIBRO BLANCO PARA LA REFORMA, 1989
- O.M. 15-1-90 PLANIFICACIÓN DE LA E.E. Y EXPERIMENTACIÓN CURSO 91,92
- LOGSE, 1990
- O.M. 18-9-90 PROPORCIONES DE PROFESIONALES/ALUMNOS
- O.M. 16-11-90 EXPERIMENTACIÓN DE LA INTEGRACIÓN EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA OBLIGATORIA CURSO 92/93
- REALES DECRETOS DE 1991
- O.M. 16-2-93 AMPLIACIÓN DE LA INTEGRACIÓN EN CENTROS CON SEGUNDO
- CICLO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA PARA EL CURSO 94/95

El período de tiempo que abarca va desde 1985 a 1993, fechas que se corresponden con el comienzo del programa de integración y el final de su experimentación. La unidad de análisis empleada para el estudio de los documentos fue la conjunción de las frases y los conceptos ya que se adaptaba mejor a los objetivos propuestos.

La temática publicada en los distintos documentos la agrupamos de la siguiente manera:

1. Ordenación y atención hacia la educación especial.
2. Planificación de la educación especial y Ampliación de su Experimentación en Primaria y Secundaria.
3. Incorporación al programa de integración de Centros de Primaria y Secundaria.
4. Establecimiento de las proporciones Personal/Alumnos.
5. Criterios de escolarización en las distintas Modalidades Educativas.

Este análisis nos permitió conocer a fondo el programa de integración: sus objetivos, disponibilidad de recursos y apoyos, así como los indicadores de progreso y sus respectivas temporalizaciones.

Seleccionamos cuatro variables atendiendo al grado de significación innovadora del programa.

Las categorías que recoge cada una de las variables son las que se insertan en la página siguiente.

En cuanto a los OBJETIVOS, una vez analizados los documentos, hallamos que la integración tiene como objetivo iniciarse y, de forma planificada, continuar ofreciendo la posibilidad de la mayor participación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Para ello será nece-

Variables	Categorías
1. OBJETIVOS	
2. TIPOS DE ESCOLARIZACIÓN	Modalidad Educativa
	Evaluación
3. PREVISIONES DE FUTURO	Planificación
	Investigación
4. SERVICIOS DISPONIBLES	Recursos Humanos
	Recursos Materiales

sario conocer sus necesidades, atenderlas, valorarlas y adecuarse a ellas.

En la variable TIPOS DE ESCOLARIZACIÓN los conceptos más significativos que se nombran en los documentos son:

- Oferta Escolar, de la que se concluye la siguiente propuesta desde la administración:

1. Atención más temprana a la escolarización.
2. Centros ordinarios con integración.
3. Centros de educación especial y
4. Aulas de educación especial.

- Evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, que se caracteriza por ser periódica y pluridimensional.

La variable, SERVICIOS DISPONIBLES queda recogida en los conceptos que hacen referencia a la dotación de ayudas pedagógicas adecuadas a las diferentes necesidades, que se proporcionarán a tiempo parcial y de forma personalizada, junto a la elaboración de las adaptaciones curriculares oportunas y significativas.

Se ha podido comprobar que los recursos se fueron modificando de forma progresiva, adaptándose a las necesidades surgidas en el programa.

En las PREVISIONES DE FUTURO se destaca la evaluación que se realiza del programa al finalizar los tres primeros cursos de experimentación del programa, introduciéndose a partir de este momento algunos cambios.

Se ha proyectado también una nueva evaluación del Programa de Integración en el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria al finalizar los tres años de su experimentación (1992/93, 93/94 y 94/95).

Otro aspecto analizado en la evaluación de entrada son las ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA propuestas en el programa de integración, a este respecto comprobamos que aunque no se explicitan, sí hay frases textuales de la necesidad de cambios en las estrategias metodológicas y organizativas.

Se han seleccionado cuatro rasgos del tipo de enseñanza más propicia en un ambiente integrador:

1. Una enseñanza globalizadora e individualizada que supone la capacidad de

adaptar el currículum a las necesidades que presentan los alumnos, a través de las adaptaciones curriculares. Estas pueden realizarse en los elementos de acceso al currículum: organización, metodología,... o en los elementos básicos del currículum: contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

2. Una enseñanza activa donde el contenido se adquiera a través de las experiencias de aprendizaje, en las que participen los alumnos. Ello implica todo un conjunto de relaciones y comunicaciones en la escuela.

3. Una enseñanza abierta en la que la relación comunicativa (Rodríguez Diéguez, 1985, p. 70) tenga como característica esencial la interacción del profesor con el

alumno, donde las situaciones de diálogo sean casi permanentes.

4. Una enseñanza basada en la cooperación aunque sin dejar totalmente de lado el trabajo individualizado. La actividad cooperativa permite realizar al grupo un trabajo no dirigido desde el exterior, sino orientado por los intereses de los alumnos, desarrollando una actividad crítica ante los problemas y permitiendo la existencia de varias opciones sobre el mismo asunto.

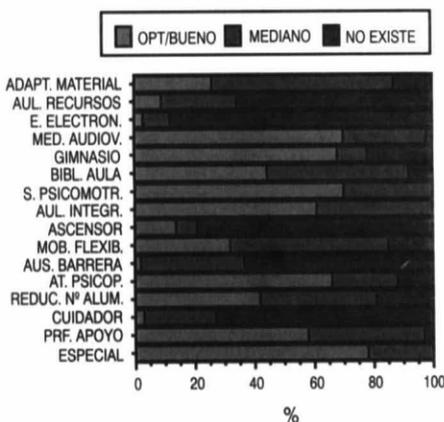
En el siguiente cuadro se recogen textos, alusivos a las estrategias de enseñanza, tomados de los diferentes documentos analizados.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA			
Enseñanza globalizada individualizada	Enseñanza Activa	Enseñanza Abierta	Enseñanza Cooperativa
«Enseñanza individualizada»	«Apoyos adecuados a sus necesidades y disminuciones»	«En la secundaria la optatividad permite elegir a los alumnos lo que mejor se adapta a sus necesidades, intereses y preferencias»	«Se propiciará la colaboración de los padres del niño»
«Se realizarán las adaptaciones precisas a las necesidades y capacidades del alumno»	«Los aprendizajes deben ser significativos y pertinentes a las demandas del entorno cultural y social donde se desenvuelve»	«La diversificación curricular»	
«PDI adaptados a su desarrollo psicobiológico orientados a desarrollar la socialización, autonomía y habilidades manipulativas»	«Los aprendizajes deben ajustarse a los intereses de la edad»		
«En la secundaria las adaptaciones curriculares son la principal respuesta a la diversidad»			

El estilo de enseñanza que más destaca en los documentos analizados es la enseñanza individualizadora a través de las adaptaciones curriculares y los apoyos necesarios.

LA IDENTIFICACIÓN DE LOS RECURSOS se ha realizado a través del cuestionario pasado a los profesores de los centros de integración, comprobándose que su adecuación era buena para el 70 por 100 de los encuestados en cuanto a: especialistas, atención psicopedagógica, aula de integración, sala de psicomotricidad, gimnasio, medios audiovisuales y profesores de apoyo a la integración asimismo consideran que su adecuación es mediana en cuanto a mobiliario flexible, reducción del número de alumnos, la biblioteca de aula y la adaptación del material del aula, y no existe en los centros cuidadores, ascensor, tratamiento acústico y aula de recursos, tampoco se han suprimido todas las barreras arquitectónicas existentes.

ADECUACIÓN DE RECURSOS



Hay que tener en cuenta que los recursos específicos abarcan tanto los medios personales como materiales que necesitan algunos alumnos para llevar a término su propuesta curricular individualizada.

Entre los recursos humanos se incluyen (MEC, Guía de Integración, 1990):

- El profesor de apoyo
- El logopeda
- El fisioterapeuta
- El auxiliar técnico educativo.

La intervención de cada uno de ellos está en función de las necesidades de cada alumno. Ya que no todos los alumnos con necesidades educativas especiales requieren los servicios que se imparten en el centro.

El tiempo, modo y lugar de recepción de estos medios por parte del alumno, es el marcado en su propuesta curricular.

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA

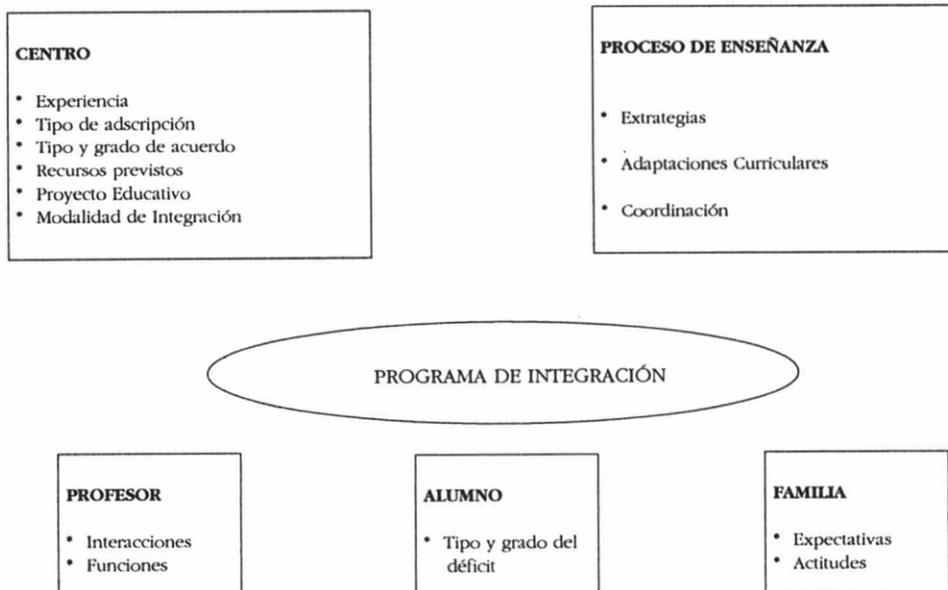
Tuvo como objetivo proporcionar un conocimiento del proceso real del programa, a través de la descripción de las actividades de su puesta en prácticas con el fin de identificar los defectos encontrados en la planificación, el procedimiento y la realización del programa.

Esta evaluación se llevó a cabo mediante la metodología cualitativa de estudio de casos de un centro de integración de la zona del Valle del Nalón.

El programa de integración que se propone desde el centro atiende a cinco variables para su adecuado funcionamiento:

1. Centro
2. Proceso de enseñanza
3. Profesores
4. Alumnos
5. Familia

Los aspectos analizados para cada una de las variables se especifican en el siguiente cuadro:



Se ha podido comprobar, que aunque el Proyecto Educativo de Centro estaba en la línea integradora («Proporcionar a los alumnos experiencias educativas que se adapten a sus necesidades», «Adoptamos una metodología didáctica abierta y flexible», «Enseñanza personalizada con respuesta a las posibilidades de crecimiento y maduración del alumno») se encontraron algunas carencias en el funcionamiento efectivo del programa debido, en parte, a una falta de información inicial sobre los compromisos que debía adoptar el profesorado. Y desde la administración, aunque había un seguimiento en la cuantificación de alumnos con necesidades especiales de forma estricta, no intervenían en los aspectos de organización, metodología, recursos, evaluación, etc.

En la planificación y el procedimiento no encontramos defectos pero los hallamos en la realización o puesta en práctica del programa.

En la ORGANIZACIÓN DEL AULA se destacan los siguientes aspectos: La programación y las modificaciones curriculares se diseñaban teniendo en cuenta la tipología de necesidades generales del aula, más que las específicas, por lo que eran necesarias más adaptaciones individuales. Se ha constatado también la falta de responsabilidad entre los tutores en la elaboración de las adaptaciones curriculares; generalmente era el profesor de apoyo quien mantenía la línea a seguir en la programación del alumno con necesidades educativas especiales.

Las adaptaciones se realizaban previamente en la metodología y la evaluación, y se finalizaba con los objetivos y contenidos. La introducción de modificaciones metodológicas no se contemplaba en las programaciones del centro hasta la elaboración del Proyecto Curricular. Sin embargo se comprueba a través de las observaciones realizadas y las entrevistas a

los profesores, que las estrategias didácticas utilizadas se adecuaban, en los aspectos más importantes, a las líneas marcadas por el modelo integrador de enseñanza globalizada, activa, flexible, socializadora e individualizada. El estilo de enseñanza lo pautaba el profesor de apoyo, pues demostraba un mayor conocimiento del alumno. Cuando era posible se adaptaba el material del aula, otras veces, era necesario elaborarlo de nuevo, seleccionando los contenidos adecuados. No hubo dotación de recursos materiales desde el MEC y tampoco se concedió en el curso 93/94 el profesor de apoyo previsto para el ciclo superior en el que ya se hallaban escolarizados varios alumnos con necesidades educativas especiales.

La modalidad de apoyo se mantuvo fuera del aula ordinaria bien en pequeños grupos o bien de forma individual, aunque el MEC recomienda que se realice dentro del aula.

En cuanto a LAS ACTIVIDADES se ha observado que el alumno con necesidades educativas especiales generalmente participaba poco en la clase, sobre todo cuando su nivel era mucho más bajo que el de sus compañeros de grupo o cuando tenía alguna alteración del lenguaje que le impidiera comunicarse con autonomía. Por lo general, no mantenía la atención en las explicaciones generales del profesor, por lo que solían tener bastantes momentos de espera o pasividad, hasta que recibía la atención individual, especialmente a partir del tercer ciclo.

Sus actividades estaban basadas en el trabajo individual y el trabajo en gran grupo. Se buscaba la combinación de actividades manipulativas, verbales y escritas adaptadas a su nivel. También se encontró cierta carencia de recursos materiales adaptados, especialmente a partir del tercer ciclo.

LA EVALUACIÓN no se circunscribía solo al alumno sino a todos los elementos que incidían en el proceso de aprendizaje.

Se mantenían registros del progreso del alumno y se le informaba de ellos, los errores eran analizados de forma sistemática en coordinación entre el profesor de apoyo y el profesor tutor. Los datos sobre el rendimiento se usaban para tomar decisiones de revisión en la estrategia de enseñanza, de los objetivos a alcanzar o de los materiales.

En los criterios de evaluación y promoción se contemplaban las necesidades especiales de los alumnos, teniendo en cuenta las adecuaciones realizadas en los objetivos y contenidos. Esta evaluación se realizaba trimestralmente. Los instrumentos utilizados buscaban la compensación de las dificultades y se procuraban adaptar a las características peculiares de cada uno. Algunos de los instrumentos fueron: pruebas escritas adaptadas, pruebas orales, observación continua a través de registros, los trabajos de los alumnos, entrevistas y diálogos.

La evaluación inicial de las necesidades de los alumnos las diagnosticaba el orientador, a partir de los datos proporcionados por el tutor.

Otro bloque determinante del proceso de enseñanza es la realización de las Adaptaciones Curriculares. En este sentido se realizó en el centro un seminario, desde el departamento de orientación, sobre Adaptaciones Curriculares con todos los profesores.

El proceso de elaboración de la adaptaciones le resultó a los profesores muy fatigoso y poco operativo. Generalmente fue el profesor de apoyo el encargado de planificarlas, realizarlas y coordinarse con el profesor tutor. Consideraban excesiva la información a recoger sobre un solo alumno que tiene un potencial de aprendizaje tan bajo. Y veían la necesidad de agilizar bastante más todo el proceso de elaboración de las adaptaciones para hacerlas más operativas.

En cuanto al PROFESOR se introducen nuevas funciones de coordinación con el

profesor tutor y los especialistas, para el seguimiento de los alumnos de NEE, la elaboración de materiales y de las correspondientes adaptaciones. En general, no ha habido una formación dirigida hacia las deficiencias que se han podido encontrar en sus aulas, salvo los casos de los profesores de apoyo, dirección, orientador, especialista y profesores de educación infantil.

Se ha detectado, en general, en la evolución de los seis años, que la experiencia de integración ha servido a los profesores, entre otras cosas, para sensibilizarse más hacia la detección de posibles dificultades y su respuesta.

En cuanto a LOS ALUMNOS, el programa de integración atendió las necesidades de 28 alumnos con necesidades permanentes y de 30 con necesidades transitorias (curso 93/94). El tipo y grado de deficiencia es fundamentalmente deficiencia mental ligera y en menor número deficiencia mental media. Las edades de los alumnos oscilaban entre los 3 y los 14 años.

Se realizan algunos estudios de contraste con los test Wechsler y WISC, detectándose algunos progresos, en los alumnos que tenían una madurez intelectual límite en varias de las pruebas, aumentando así el computo general. Este contraste se realizó con un intervalo de tres años.

El nivel de expectativas de los padres, en general era más bien bajo. Había familias que no eran conscientes de la deficiencia de sus hijos y no adoptaban la postura adecuada, otras siendo conscientes mantenían un nivel de expectativas bajo y otros mantenían una actitud normalizadora.

EVALUACIÓN DEL PRODUCTO DEL PROGRAMA

Atiende a dos tipos de resultados: la evaluación de los resultados a medio y largo plazo y la evaluación de los impactos de dicho programa.

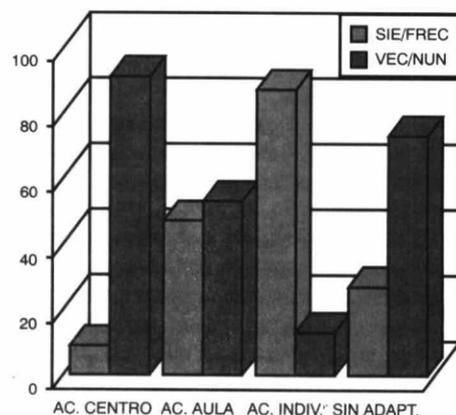
La evaluación de resultados tiene como objetivo:

Valorar, interpretar y juzgar los logros del programa, es decir, si los objetivos que fueron programados se han conseguido o si ha fallado alguno.

Con respecto al objetivo de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en régimen de integración en los colegios ordinarios, se ha conseguido en casi todos los casos, pues continuamente son escolarizados y reescolarizados en centros ordinarios nuevos alumnos con necesidades educativas especiales. Y así queda demostrado en el análisis de los datos del cuestionario, donde se obtienen los siguientes datos: en cuanto al número de alumnos con necesidades educativas especiales: el 51,8 por 100 de los centros atiende entre 20 y 25, el 25 por 100 más de 25 y el 23,2 por 100 menos de 25.

El máximo desarrollo de sus capacidades es otro de los fines propuestos en el plan de integración del centro, uno de los métodos para procurar su consecución ha sido la realización de las correspondientes adaptaciones curriculares junto a la existencia de los recursos necesarios para su desarrollo y la formación especial del profesorado.

TIPOS DE ADAPTACIONES



En cuanto a las adaptaciones curriculares se hallaron los siguientes datos en el análisis del cuestionario:

- En general se realizan pocas adaptaciones curriculares de centro.
- Las adaptaciones curriculares de aula son realizadas por un 47 por 100 de forma habitual.
- Y un 87 por 100 realiza adaptaciones curriculares individuales. De lo cual se puede concluir que tratan de desarrollar sus capacidades de forma individual.

En cuanto a la existencia de recursos necesarios para el desarrollo de sus capacidades, por lo general los encuestados responden que la adecuación es buena y mediana. En este sentido la administración podría mejorar las dotaciones en los aspectos más necesarios.

Con respecto a la formación del profesorado el 71,4 por 100 responde que ha realizado algún curso de formación vinculado a las deficiencias según la encuesta, según el estudio de casos esto no se constató.

Para valorar el último objetivo formulado «Desarrollar Proyectos Educativos que den respuesta a las necesidades de los sujetos» se tomó como referencia el centro seleccionado para el estudio de casos, pues se conocía el Proyecto Educativo en profundidad. En él se recoge la tendencia integradora para dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos de forma bastante exhaustiva, aunque más tarde se comprueba que no siempre se corresponde la amplitud del proyecto con la práctica diaria en el centro y en el aula.

En general, podemos decir que, los objetivos formulados por el Ministerio de Educación y Cultura no se han conseguido total y plenamente, pues son objetivos a muy largo plazo, ya que todos ellos implican numerosos cambios, en última instancia, en la tarea diaria del aula.

EFFECTOS IMPREVISTOS QUE SE HAN PRODUCIDO

Se han tenido en cuenta los efectos no programados, porque nos aportaban información relevante para modificar el programa en caso necesario. Estos efectos fueron tanto positivos como negativos en los distintos componentes de la comunidad educativa.

Entre los efectos positivos encontramos.

Desde los profesores:

- La creación paulatina de actitudes favorables a comportamientos más pedagógicos.
- Como consecuencia de lo anterior se produjo una mayor sensibilidad y comprensión hacia los problemas personales de los educandos.

Desde el propio centro como tal:

- La dotación de nuevos recursos humanos (orientador, logopeda, apoyos, especialistas...) como consecuencia del programa de integración, no sólo favorecía a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino a todo el centro.
- La implantación de nuevos proyectos de innovación organizativos, metodológicos y evaluativos, se produjo como consecuencia posterior al desarrollo del programa.
- Se desarrollaron Proyectos Educativos basados en la tolerancia, la pluralidad y el respeto a las diferencias individuales.

Desde las familias:

- Hubo mayor implicación de la familia en los programas de sus hijos.
- También encontramos mayor colaboración y sensibilidad entre las familias, y sus problemas.

Desde los alumnos:

- Por lo general se dieron sentimientos de aceptación y ayuda hacia los alumnos con necesidades educativas especiales.

Aunque también se encontraron efectos negativos, entre los cuales citamos:

Para los profesores:

- La aparición de nuevas funciones del profesor tutor.
- Necesidad de coordinación con los nuevos profesionales.
- Los registros que es necesario cubrir para llevar a cabo las adaptaciones curriculares.
- Las dificultades de orden burocrático con las que se encuentran los profesores para cubrir libros de escolaridad, informes, actas, evaluaciones de ciclo, etc. Pues en los formularios enviados por el Ministerio de Educación y Cultura no se contempla la existencia de estos alumnos.

Para los alumnos:

- La implicación de varias personas en la educación de un mismo alumno en Educación Infantil y Primaria.

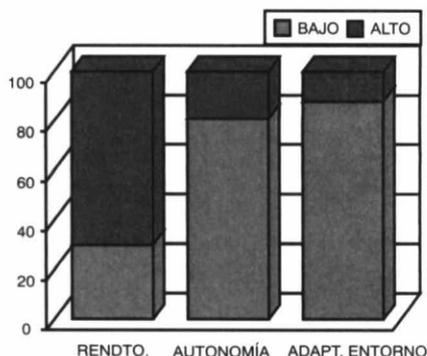
VALORACIÓN DE LOS CAMBIOS PRODUCIDOS EN LOS USUARIOS

Los cambios producidos en los alumnos con necesidades educativas especiales, por lo general, han resultado positivos. Estos cambios se producen en dos ámbitos fundamentalmente: en el rendimiento académico y en el comportamiento y adaptación social.

El rendimiento académico si lo valoramos en función del grado de consecución de los objetivos previstos, encontramos que el rendimiento es medio para el 50 por 100 de los encuestados, es decir que se alcanza un 50 por 100 de los objetivos formulados. Esto puede ser debido a que el nivel de expectativas de los profesores en cuanto al rendimiento, son bajas para el 70,4 por 100 de los encuestados.

Sin embargo, las expectativas son mucho más altas en cuanto a la adaptación al

EXPECTATIVAS DEL PROFESOR



entorno y hacia las habilidades de autonomía. Obteniéndose que el grado de adaptación al entorno es alto para el 53,2 por 100 de los encuestados.

Por lo tanto, podemos afirmar que existen algunos cambios en el rendimiento académico aunque no muy significativos, pero sí son significativos los cambios que se establecen en las pautas de comportamiento y de relación social más homogeneizadas.

La interacción continua con los compañeros del aula y del centro, no solo favorece a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino al resto de los alumnos, desarrollando en ellos valores de solidaridad, ayuda, acogida, y respeto, valorando las diferencias humanas en la vida diaria. Como así se refleja en los resultados obtenidos del análisis del cuestionario en cuanto a la actitud de los alumnos, que se manifiesta en forma de ayuda y aceptación mayoritariamente.

CONCLUSIONES DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

El programa de integración abarca a todos los alumnos que han sido remitidos por la Dirección Provincial, a través de la

evaluación psicopedagógica realizada por el Equipo de Atención Temprana y Psicopedagógico del sector.

El número de alumnos integrados en la zona ha aumentado, bien por iniciación en los primeros cursos de educación infantil, bien por traslados y nuevas detecciones. Así mismo se ha cumplido, parcialmente, la transformación de las aulas de educación especial en centros de integración.

Se ha constatado igualmente que, del programa de integración, se están beneficiando no sólo los alumnos con necesidades educativas especiales sino todo el centro, al ofrecerse la posibilidad de crear un departamento interno de orientación con los beneficios que ello supone para todos los alumnos, por ejemplo, la valoración inmediata de alumnos con dificultades de aprendizaje y su programa de recuperación, la introducción de nuevas técnicas de enseñanza como el trabajo cooperativo en las aulas, el asesoramiento a los tutores, las orientaciones vocacionales y profesionales, etc.

Otro aspecto importante a analizar son los cambios originados por la aplicación de este programa en las personas cercanas a él: padres, profesores, amigos, otros centros sin integración...

Y aunque esos efectos se han vivido y se viven de forma latente, consideramos que es necesario evaluarlo de forma sistemática a través de entrevistas con las personas involucradas.

A través del cuestionario realizado a los profesores comprobamos que las necesidades más detectadas en los alumnos con dificultades permanentes son principalmente:

- La ayuda a la inserción social
- La ayuda pedagógica y servicios específicos
- La necesidad de una propuesta curricular adaptada

Todas ellas se encuentran reflejadas en las propuestas y objetivos planteados en el Programa de Integración del Minsiterio.

Las actitudes de los profesores hacia el programa son bastante positivas, mostrando interés por continuar con el programa y considerándolo como instrumento de innovación para el centro.

PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

Como consecuencia de lo analizado consideramos que es necesaria la mejora en los siguientes aspectos:

— La formación de los profesores de las distintas etapas educativas en las técnicas de intervención de alumnos con necesidades educativas especiales. Formación que se empezó a contemplar en los últimos planes de estudio de la Escuela de Magisterio, pero que ha de realizarse aún en los profesores que ya lo son, a través de un compromiso serio de la Administración.

— Una información exhaustiva a todos los centros de las implicaciones de la integración de alumnos con necesidades especiales en cada una de las etapas. Información dada a través del contacto o experiencias en otros centros, con el fin de conocer de cerca el programa.

— La conveniencia de aumentar el número de centros de integración en cada zona.

— Buscar diferentes cauces de información a las familias en torno a las deficiencias en las diferentes edades y cómo pueden ellos intervenir en su educación.

— La delimitación de responsabilidades de los implicados en el programa.

— La introducción de intercambio de experiencias a nivel nacional e internacional, especialmente en la Educación Secundaria.

— Introducir talleres en todos los centros a partir del primer ciclo de Secundaria. Estos talleres supondrían una nueva salida tanto escolar como profesional conservando el mismo espacio físico y relacional que han tenido en la Educación Primaria.

— La incorporación inmediata de programas de habilidades sociales para todos los alumnos, especialmente para aquellos que presenten dificultades, dentro de un programa más amplio de atención a la diversidad en todo el centro.

— En la línea de información juega un papel importante la labor de comunicar a las familias los cambios que supone ser un centro de integración y de las ventajas e inconvenientes que pudieran encontrar sus hijos.

— La adecuación de los recursos materiales a las necesidades de los alumnos es también fundamental para el buen funcionamiento del programa, así como la introducción de técnicas de enseñanza experienciales.

— La formación en nuevas estrategias de enseñanza que favorezcan al máximo un clima integrador.

— La búsqueda de un amplio abanico de salidas profesionales para los alumnos con dificultades.

Podemos concluir que en general el Programa de integración propuesto por el Ministerio de Educación y Cultura se adecua a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, aunque sería conveniente modificar algunos aspectos ya mencionados.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILERA, M.^a J. (Coautora): *Evaluación del Programa de Integración Escolar de Alumnos con Deficiencias*, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y ciencia, Madrid, CIDE, 1990.
- BARDIN, L.: *El análisis de contenido*, Madrid, Akal, 1997.
- BEERY, K. E.: «Una experiencia de integración educativa», *Siglo Cero*, n.º 42. Madrid, FEAPS, 1975.
- BIRCH, J. W.: «Mainstreaming: educable mentally retarded children in regular classes», *The council for exceptional children*, Virginia, Reston, 1974.
- BISQUERRA, R.: *Métodos de investigación educativa*, Guía práctica, Madrid, CEAC, 1989.
- DUEÑAS BUEY, M.^a L.: *La integración escolar: aproximación a su Teoría y a su práctica*, Madrid, Cuadernos de la UNED, 1991.
- GARCÍA GARCÍA, E.: *La integración escolar: aspectos psicosociológicos*, Madrid, Cuadernos UNED, 1986.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Libro Blanco*, 1989, Parte II, Cap. X, pp. 163-169.
- *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo*, Madrid, 1989.
- *El Diseño Curricular Base*, Madrid, 1989.
- *Guía de Integración*, Madrid, 1990.
- *Guía de Integración*, Madrid, 1993.
- *Ley Orgánica 11/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, (BOE 4-10-1990).
- *Real Decreto 334/85, de 6 de marzo de 1985 de Ordenación de la Educación Especial* (BOE 16-3-85).
- MONEREO, C.: «Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar», *Siglo Cero*, 1985, n.º 101, septiembre-octubre, Madrid, FEAPS, pp. 26-49.
- GARCÍA, S.: «La integración del niño disminuido ordinaria», *Siglo Cero*, 1985, n.º 101, pp. 50-52.
- PABLO MARCO, C.: *Experiencias y estudios sobre integración*, Madrid, UNED, 1985.
- PARRILLA, A.: *La integración escolar como experiencia institucional: Estudio de caso del programa de integración del CP*, Reina Sofía, Universidad de Sevilla, Tesis Doctoral, 1990.
- PÉREZ SERRANO, G.: *El análisis de contenido de la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*, Madrid, UNED, 1984.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L.: *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Madrid, Anaya, 1985.
- WANG, M.: «Mainstreaming Exceptional Children: Some Instructional Design

and Implementation considerations». *The Elementary School Journal*, 1981, n.º 81 (4), pp. 195-221.

WARNOCK, H. M. (Chairman): *Special Education Needs, Report of the Committee*

of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, (Cámara de los Comunes del parlamento Británico), Londres, HMSO, 1978.



¿QUIÉN FORMA AL FORMADOR? UN ESTUDIO SOBRE LAS TAREAS PROFESIONALES Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DE ASESORES DE ANDALUCÍA Y CANARIAS

CARLOS MARCELO GARCÍA (*)

INTRODUCCIÓN

La figura del asesor de formación se ha ido introduciendo poco a poco en nuestro país, desde finales de la década anterior, como una nueva figura de apoyo al proceso de implantación de la LOGSE. Fue a partir de 1987 cuando se comenzaron a desarrollar cursos para formar a profesores que desempeñarían tareas de asesoramiento, estando adscritos a los Centros de Profesores o similares. La denominación de estos asesores ha ido modificándose: Formador de formadores, Responsables de Área y Ciclo, Asesores de Formación Permanente (MEC), Asesores Técnico Pedagógicos (Galicia, Valencia), Profesores de Apoyo (Canarias), o Asesores de Formación (Andalucía).

En la medida en que se ha tratado de la introducción de una nueva figura, no contemplada hasta entonces entre las funciones propias de los docentes, se pretendió dibujar, de forma bastante amplia, el perfil del asesor, describiendo cuáles serían sus funciones y tareas. Así, el MEC decía:

Estos asesores de Formación Permanente deben ser docentes cualificados, con una suficiente experiencia profesional, no sólo en el aula, sino también en actividades de innovación, grupos de trabajo, seminarios permanentes, etc. Pero sobre todo se les considera profesionales de amplia formación cultural, dotados de un alto grado de reflexión sobre el mundo de la educación, que los capacita para tener una visión integradora de las problemáticas específicas de las distintas áreas y ciclos. Esto es posible si tienen un conocimiento actualizado en psicopedagogía y en los aspectos didácticos y disciplinares de su propia área, materia o ciclo. En otro orden de cosas se valorará su capacidad de gestión, y de dinamización de relaciones humanas. (MEC, 1989, p. 122).

Como se puede comprobar, la amplitud y variedad de los conocimientos y destrezas asignadas a los asesores de formación es amplia.

La figura del asesor de formación ha venido formando parte del paisaje habitual en los procesos de innovación y cambio escolar. Conviven en la actualidad diferentes imágenes del asesor. Así, desde un asesor experto y especialista en contenidos, al

(*) Universidad de Sevilla. Han participado en esta investigación: Araceli Estebanz, Pilar Mingorance, Cristina Mayor, Marita Sánchez, Francisco Lama, José M.a Rodríguez, Angeles Parrilla y J.M. Coronel. Deseo agradecer la colaboración de Santiago Arencibia Arencibia.

asesor como facilitador del aprendizaje de los profesores y conocedor de los procesos de cambio y aprendizaje. Estas imágenes van intrínsecamente unidas a la propia concepción del cambio e innovación que se asuma. Una imagen del cambio, como proceso planificado y diseñado, cuyo contenido está avalado por resultados de investigaciones experimentales, y que se implanta con mayor o menor nivel de obligatoriedad, requiere un asesor especialista en el propio contenido de la innovación, ejecutor de planes preelaborados, y que enseñe a los profesores a implantar la innovación en cuestión.

Una segunda imagen del cambio como proceso que se construye de forma evolutiva, que puede iniciarse por parte de los profesores, pero que en cualquier caso los incorpora de forma activa en las diferentes etapas del proceso de innovación, no sólo la implantación, requiere asesores que posean conocimiento y saber hacer profesional en contenidos no exclusivamente curriculares, sino también organizativos y de relaciones humanas.

Éstas son las dos modalidades de asesoramiento que ha planteado Biott (1992) en función de que esté orientado al desarrollo de la propia escuela, o a la aplicación de innovaciones diseñadas externamente. Biott (1992) establece, como aparece en la Figura I, diferentes elementos del proceso de asesoramiento: naturaleza y contexto, metas, concepción del conocimiento y énfasis de las estrategias. El *asesoramiento orientado al desarrollo* es un proceso de naturaleza voluntaria, informal, evolutivo, y poco predecible, mientras que el *asesoramiento orientado a la implantación* se concibe como impuesto, formal, sobre temas concretos, y con un resultado previsible. Cabe aquí pensar, refiriéndonos a nuestro contexto actual, que el asesoramiento que los centros educativos reciben para la elaboración del Proyecto

Educativo y Curricular de Centro, puede entenderse como un asesoramiento claramente orientado a la implantación, y con las características que anteriormente hemos comentado. Ello repercute, como Jansen y Mertens (1989) pusieron de manifiesto, en que los asesores no sean percibidos por los profesores como profesionales que pueden prestarle ayuda, sino como «cómplices» de la política de la administración, como sujetos no neutrales que no responden a las necesidades de las escuelas, sino a la implantación de las normas y regulaciones administrativas (Hernández, 1992).

Poco a poco viene asumiéndose una idea del asesor más acorde con un facilitador, un apoyo a los procesos de cambio, un *agente de cambio, facilitador de cambio, asesor, orientador*, entendido como una persona que no pertenece a la plantilla de la escuela y cuya tarea consiste en «*promover, diseñar, diagnosticar, planificar, ayudar y evaluar el cambio*» (Van Velzen, 1993, p. 11).

En la línea que nos preocupa en este artículo, se han venido desarrollando trabajos conceptuales y empíricos para describir las características del trabajo que han de desarrollar los asesores o agentes de cambio, para así poder ir perfilando la selección y formación de estos profesionales. Hernández propone que el asesor debe *poseer una personalidad definida, que tenga una actitud innovadora, que sepa interpretar, que ayude a avanzar, y que proponga soluciones* (Hernández, 1992, p. 60-61). Para Andrews (1991), sus características serían las de ser *innovador* (inventar nuevas ideas en cursos de su especialidad, y transferir estas ideas a cursos, sesiones, talleres); *líder* (capacidad de liderar a otros, proporcionándole ejemplos, o recomendaciones); *formador* (ser capaz de formar a otros profesores), y *consultor* (proporcionar asesoramiento en cuestiones como recursos, desarrollo profesional, etc.).

trar cuáles son las destrezas, conocimientos y actitudes necesarios para ejercer las funciones de asesoramiento que hemos venido comentando. Quizás sea el trabajo de Miles, Saxl y Lieberman (1988) el que con mayor amplitud haya analizado este problema. Estos autores estudiaron las destrezas necesarias valoradas por agentes de cambio implicados en tres programas de innovación curricular: «Effective School Program», «Constituency-Based School Renewal Program» y «Teacher Growth Program». Las destrezas básicas identificadas fueron:

- *Facilidad interpersonal*: Personas abiertas, con trato directo.
- *Funcionamiento en grupo*: Comprender la dinámica de los grupos, capacidad para facilitar el trabajo de compañeros, de mover al grupo, dirigir discusiones.
- *Formación, desarrollo de cursos*: Enseñanza para adultos de forma sistemática. Impartir cursos.
- *Educación general (profesor experto)*: Amplia experiencia docente, con dominio de la docencia, diestro, con recursos.
- *Contenidos educativos*: Conocimiento de los contenidos que se imparten en la escuela.
- *Organización/Administración*: Definir estructuras de trabajo, tiempo en las actividades, buen organizador.
- *Tomar iniciativa*: Proponer actividades, dirigir a la acción.
- *Crear confianza*: Desarrollar un sentido de apertura, sin miedos, buenas relaciones.
- *Apoyo*: Proporcionar relaciones de ayuda, de afectividad positiva, aceptación de otros.
- *Confrontación*: Expresión directa de información negativa, sin generar afectos negativos.
- *Mediador en los conflictos*: Resolver o mejorar situaciones en las que hay en juego múltiples e incompatibles intereses.
- *Colaboración*: Crear relaciones donde la influencia sea mutuamente compartida.
- *Crear confianza*: Crear en el cliente sentimiento de confianza, eficacia.

- *Diagnóstico individual*: Formarse un cuadro claro de las necesidades/problemas de profesores o directores individualmente.

- *Diagnóstico de las organizaciones*: Formarse un cuadro claro de las necesidades/problemas de la escuela como una organización (incluyendo su cultura).

- *Gestionar/controlar*: Llevar a cabo el proceso de mejora; coordinando actividades, tiempo y personas.

- *Localizador de recursos*: Localizar y proporcionar información, materiales, prácticas, equipamiento.

- *Demostración*: Modelado de nuevas conductas en clase o en reuniones.

Junto a este trabajo, cabe destacar el llevado a cabo por Pajak (1993), que enumera las siguientes dimensiones de formación de los asesores: comunicación, desarrollo profesional, programas educativos, planificación y cambio, motivación y organización, observación y entrevistas, currículum, resolución de problemas y toma de decisiones, servicio a los profesores, desarrollo personal, relaciones con la comunidad, investigación y evaluación de programas.

El estudio que a continuación describimos pretende seguir la línea de las investigaciones anteriores. Como objetivos nos hemos planteado identificar, en primer lugar, cuáles son las tareas profesionales desarrolladas por los asesores de formación; en segundo lugar, nos ha interesado conocer cuáles son las necesidades formativas de los asesores de formación. El estudio que hemos realizado se ha centrado en asesores de dos Comunidades Autónomas: Andalucía y Canarias.

LOS ASESORES DE FORMACIÓN

Los sujetos de nuestra investigación son 166 asesores de formación de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias. Los 100 asesores andaluces que han respondido al *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* pertenecen a 29

Centros de Profesores de las ocho provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza. Los 66 asesores de formación de la Comunidad Canaria corresponden a 20 Centros de Profesores de Tenerife, Las Palmas de Gran Canaria, Gomera, El Hierro, Santa Cruz de la Palma, Fuerteventura y Lanzarote.

El 57,8 *por ciento* de los asesores consultados son varones, mientras que el 66 (39,8 *por ciento*) son mujeres. En relación a la especialidad, la mayoría (30 *por ciento*) corresponden a Enseñanza Secundaria (Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Experimentales, Lengua y Literatura, Inglés y Francés); un 17,5 *por ciento* son asesores de Primaria, y el 8,4 *por ciento* pertenecen al nivel de Educación Infantil. El resto corresponde, en un porcentaje mucho menor a asesores de Informática, Tecnología, Audiovisuales, Música, etc. Por otra parte, y continuando con la descripción de los sujetos de esta investigación, el 81 *por ciento* de los asesores de Andalucía han realizado algún curso de formación para realizar la función de asesoramiento, mientras en Canarias este porcentaje se sitúa en el 69,7 *por ciento*.

Por otra parte, un 62,1 *por ciento* de asesores de la Comunidad Autónoma Ca-

nanaria pertenecen en la actualidad a algún Movimiento de Renovación Pedagógica, frente al 25 *por ciento* en Andalucía. En esta Comunidad Autónoma, se eleva al 44 *por ciento* de asesores de formación (que afirman no haber pertenecido nunca a un MRP), siendo esta cifra del 19,2 *por ciento* en Canarias.

En relación con la experiencia formativa anterior a la actividad de asesoramiento, en la Tabla I se incluyen los porcentajes de asesores que han participado en cada una de las diferentes actividades. Se puede observar que, en la mayoría de ellas, es más elevado el porcentaje en el caso de asesores de la Comunidad Canaria, especialmente en lo que se refiere a su participación en Escuelas de Verano y Seminarios Permanentes. En relación con la participación en Grupos de Trabajo, más de la mitad en ambos casos han participado en ellos, así como en la impartición de Cursos de Formación y en Proyectos de Innovación. Por el contrario, es relativamente bajo el porcentaje de asesores que previamente han participado en Proyectos de Investigación o de Formación en Centros.

TABLA I
Actividades formativas en las que han participado como organizador, coordinador o ponente antes de ser asesor de formación

	Andalucía	Canarias
Cursos de Formación	58%	68%
Seminarios Permanentes	50%	77%
Proyectos de Innovación y/o Experimentación	44%	53%
Escuelas de Verano	21%	45%
Proyectos de investigación	12%	10%
Formación en centros	13%	4,5%
Grupos de trabajo de profesores	56%	63%

EL CUESTIONARIO DE NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES

El instrumento que utilizamos para abordar los objetivos de este estudio fue el *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*. Este cuestionario, construido al efecto por nuestro grupo de investigación, consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera, que incluye 11 ítems de respuesta múltiple y abierta, se solicita información para caracterizar la figura del asesor en relación con su actividad profesional. La segunda parte consta de 60 ítems, y se pide a los asesores que respondan en qué medida cada una de las declaraciones formuladas es importante para su trabajo como asesor y cuál es su *Nivel de Formación* al respecto.

Las cuestiones que se formulan en la primera parte del cuestionario, hacen referencia al CEP donde trabaja, datos de identificación (sexo, edad), especialidad, si ha realizado el curso de formación de asesores, si pertenece o ha pertenecido a algún Movimiento de Renovación Pedagógica y las actividades formativas realizadas antes de convertirse en asesor. También formulamos cuestiones referidas a las condiciones de trabajo de los asesores: número de centros y profesores que ha de atender, radio medio (en kilómetros) entre el CEP y los centros, la cantidad de tiempo que dedica a organizar actividades, al asesoramiento, a trabajo burocrático, a su propia formación, etc.

La segunda parte del cuestionario adopta el formato de *inventario*, puesto que consta de 60 afirmaciones declaradas en términos de conocimientos, habilidades, creencias y valores que la literatura conceptual y de investigación ha mostrado como apropiadas para el trabajo de los asesores, y que se agrupan en ocho dimensiones: *Formación, Recursos, Organización Escolar, Evaluación, Comunicación, Enseñanza, Currículum, e Innovación*. En este sentido, y como explicamos anteriormente, la construcción de este inventario se ha basado en la revisión documental de la

literatura especializada sobre asesoramiento, innovación y liderazgo (Marcelo, 1996).

La dimensión *Formación* incluye ítems referidos a los conocimientos y habilidades que los asesores requieren como formadores de profesores: modelos de formación, diseño de actividades de formación, asesoramiento, etc. La segunda dimensión que incluimos se denomina *Recursos* e incluye las funciones del asesor como sujeto que elabora y proporciona a los profesores recursos didácticos, que pone en relación a los grupos de profesores que trabajan en los mismos temas didácticos, etc.

La tercera dimensión se denomina *Organización* y tiene que ver con el trabajo del profesor en el centro, los conocimientos necesarios para diagnosticar necesidades, detectar el clima y la cultura escolar, fomentar la cooperación, etc. En cuarto lugar, la dimensión *Evaluación* incluye un total de 10 ítems que hacen referencia a conocimientos (sobre diferentes modelos de evaluación), habilidades (saber desarrollar instrumentos válidos y fiables de evaluación) y actitudes (ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación). La quinta dimensión se denomina *Comunicación*, y se refiere al aspecto relacional del trabajo del asesor: saber iniciar relaciones, resolver conflictos, saber escuchar, etc.

Los aspectos didácticos del trabajo de los asesores se reflejan en la dimensión *Enseñanza*, que hace referencia a conocimientos y habilidades sobre métodos de enseñanza, aprendizaje, evaluación de alumnos, disciplina de aula, etc. Junto a la dimensión *Enseñanza*, hemos incorporado la dimensión *Currículum* que viene a completar la anterior y que se refiere a los conocimientos y habilidades necesarios en el asesor para diseñar y desarrollar proyectos curriculares. La última dimensión del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* se denomina *Innovación*, e incluye ítems referidos a la dimensión de asesoramiento a las innovaciones. Los asesores han de ayudar a gestionar procesos de innovación, conocer las causas de las resistencias al cambio, los procesos de evaluación de innovaciones, etc.

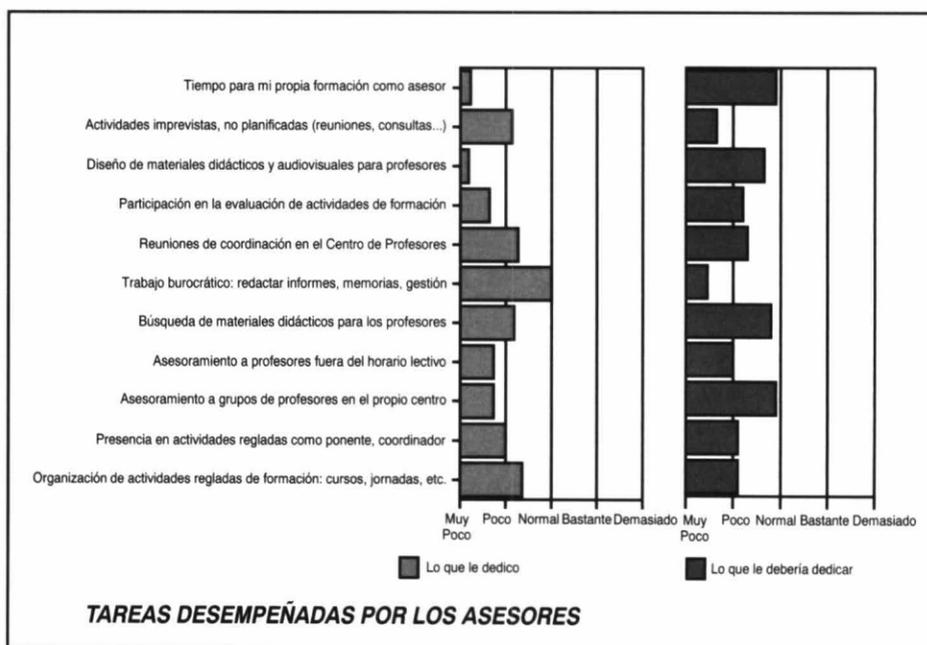
Las opciones de respuesta para cada uno de los ítems anteriores es doble. Se pide a los asesores que respondan en qué medida *se considera formado* y en qué medida representan un conocimiento o habilidad *importante* para su trabajo como asesor. Para el cálculo de la fiabilidad del cuestionario, aplicamos la prueba α de Cronbach a las dos escalas antes reseñadas: *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*. Así, el α de la dimensión *Grado de Importancia* fue de 0.9704, y la del *Nivel de Formación* 0.97. La puntuación es muy elevada, casi cercana a la unidad, lo que nos permite confiar en su validez.

LAS TAREAS PROFESIONALES DE LOS ASESORES DE FORMACIÓN

Como hemos comentado anteriormente, en la primera parte del *Cuestionario de Necesidades*

Formativas de Asesores introdujimos algunos ítems para poder caracterizar las tareas profesionales que ocupaban a los asesores de formación, así como su opinión acerca de las mismas. En la Figura II reproducimos los resultados correspondientes a la totalidad de asesores consultados. Puede observarse que, para los asesores las tareas que suponen la *Organización de actividades regladas de formación*, y la *presencia como ponente en ellas: cursos, jornadas, etc.*, la *Búsqueda de documentación y de materiales didácticos para los profesores*, las *Reuniones de coordinación en el Centro de Profesores*, las *Actividades imprevistas, no planificadas* configuran el cuerpo de actividades a las que principalmente se dedican. Pero de todas ellas, los asesores afirman se quejan de que, la actividad a la que le dedican más atención es a las tareas burocráticas: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.

FIGURA II
Tareas profesionales desempeñadas por los asesores indicando el tiempo dedicado actualmente y el tiempo que deberían dedicar



Llama la atención que los asesores de formación declaren que dedican poco tiempo a su propia formación, así como al diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores. Y es en estas dos dimensiones en las que se muestra un mayor deseo de mejora por parte de los asesores, así como a una reducción de las tareas de gestión. Se nos presenta por tanto un perfil de asesor más ocupado en asuntos de gestión, así como de organización y participación en actividades regladas de formación, pero que echa en falta un contacto más directo con grupos de profesores, mediante un asesoramiento a los centros, así como una faceta de desarrollo de materiales didácticos.

Si pasamos a analizar con más detalle las anteriores tareas, diferenciando entre los asesores pertenecientes a las dos Comunidades Autónomas, encontramos

que existen algunos aspectos en los que no hay diferencias y en otros que sí. Para encontrar diferencias significativas entre ambos grupos de asesores, hemos aplicado la prueba de Kruskal-Wallis que permite comparar si K muestras provienen o no de la misma población. En este caso el tipo de variables que utilizamos es ordinal, por lo que se acomoda a las características de esta prueba no paramétrica. Así, contrastaremos la Hipótesis nula que mantiene que las dos muestras pertenecen a la misma población, y por tanto no hay diferencias, rechazándola en el caso de que la probabilidad p sea menor a 0.05. En la Tabla II incluimos la declaración de los ítems, así como la puntuación por χ^2 correspondiente a las dos respuestas solicitadas: el tiempo que dedican y el que deberían dedicar.

TABLA II
Resultados del cálculo de diferencias entre asesores de Andalucía y Canarias en relación a tareas profesionales desempeñadas, utilizando Kruskal-Wallis

Tareas desempeñadas por los asesores	Tiempo que le dedican	Tiempo que le deberían dedicar
1. Organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc.	$\chi^2 = 8,77$ p = 0,0031**	$\chi^2 = 0,67$ p = 0,4100
2. Presencia en el desarrollo de actividades regladas de formación como ponente, coordinador, etc.	$\chi^2 = 27,69$ p = 0,000**	$\chi^2 = 0,01$ p = 0,8985
3. Asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro	$\chi^2 = 7,83$ p = 0,0051**	$\chi^2 = 3,88$ p = 0,0486**
4. Asesoramiento a profesores individuales o en grupo fuera del horario lectivo	$\chi^2 = 0,18$ p = 0,6690	$\chi^2 = 0,44$ p = 0,5062
5. Búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos para los profesores	$\chi^2 = 0,39$ p = 0,5296	$\chi^2 = 0,22$ p = 0,6351
6. Trabajo burocrático: redactar informes	$\chi^2 = 7,46$ p = 0,0063**	$\chi^2 = 3,76$ p = 0,0523
7. Reuniones de coordinación en el Centro de Profesores	$\chi^2 = 3,58$ p = 0,0581	$\chi^2 = 4,98$ p = 0,0144**
8. Participación en la evaluación de actividades de formación (regladas o no regladas)	$\chi^2 = 0,17$ p = 0,6741	$\chi^2 = 0,17$ p = 0,6741
9. Diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores	$\chi^2 = 1,48$ p = 0,2229	$\chi^2 = 4,94$ p = 0,0262**
10. Actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, consultas por parte de profesores, etc.)	$\chi^2 = 0,67$ p = 0,4130	$\chi^2 = 3,85$ p = 0,0495**
11. Tiempo para mi propia formación como asesor	$\chi^2 = 0,40$ p = 0,5232	$\chi^2 = 6789$ p = 0,4100

Para comenzar con el análisis, existen cuatro ítems (4, 5, 8 y 11) en los que no se aprecian diferencias significativas entre las respuestas dadas por asesores de las Comunidades Autónomas de Andalucía y Canarias a las opciones real (tiempo dedicado) e ideal (tiempo que se debería dedicar), por lo que los resultados vienen a coincidir con los que ya anteriormente hemos comentado. Sin embargo, se producen algunas diferencias en algunos ítems que consideramos necesario argumentar. Así, el ítem 3 referido a la tarea de *Asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro*, se nos muestra que existen diferencias significativa tanto en la primera opción (tiempo que se dedica) como en la segunda opción (tiempo que se le debería dedicar), mientras que los asesores de Comunidad Autónoma Andaluza el tiempo que le dedican es considerado como normal (2,9), para los asesores canarios, este tiempo es poco (2,48).

Se observan también diferencias significativas en el ítem 2 en la opción real (tiempo que se le dedica) referido a la *Presencia del asesor en el desarrollo de actividades regladas de formación actuando como ponente, coordinador, etc.* En el caso de los asesores andaluces, esta tarea les ocupa entre poco y normal (2,59), mientras que para los asesores canarios es cercano a bastante el tiempo que dedican a ella (3,62). Lo contrario ocurre con el ítem 6 referido al *Trabajo burocrático que deben realizar los asesores: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.* En este caso, los asesores andaluces se quejan de que es más que bastante el tiempo que le dedican (4,20), mientras que para los asesores canarios, la puntuación se sitúa entre normal y bastante (3,73). Otros ítems en los que se encuentran algunas diferencias son en los referidos a las reuniones de coordinación y las actividades no planificadas.

Junto al análisis presentado, hemos estudiado también las diferencias existentes entre las respuestas de los asesores de formación a las opciones real (tiempo

dedicado) e ideal (tiempo que le debería dedicar), para establecer si existe mucha o poca distancia entre la situación actual y la deseada. Para ello hemos recurrido a la prueba T de Wilcoxon que es un test no paramétrico de contraste en el caso de dos muestras relacionadas (Bizquerra, 1987). En esta prueba, si la puntuación p es menor a 0.05, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos que existen diferencias entre las dos muestras estudiadas.

Para no repetir los ítems declarados en la Tabla II, en la Tabla III los enunciados los hemos sustituido por sus números correspondientes. Se puede observar en la tabla que la mayoría de las puntuaciones p son menores al punto crítico de 0.05. Ello quiere decir que tomando la totalidad de asesores, o bien diferenciándolos por Comunidades Autónomas, se presentan diferencias significativas entre las tareas profesionales que realizan y el tiempo que a ellas le dedican, y las que desde su punto de vista les gustaría dedicar. La mayor diferencia se produce en los ítems 3 (*Asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro*), 6 (*Trabajo burocrático: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.*), 9 (*Diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores*) y 11 (*Tiempo para mi propia formación como asesor*). En estos ítems hay plena coincidencia entre los asesores de Andalucía y Canarias. No ocurre así en el ítem 1 (*Organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc.*) en el que los asesores de la Comunidad Andaluza no muestran diferencias entre el tiempo que le dedican y el que le deberían dedicar, mientras que los asesores canarios sí declaran que deberían dedicarle menos tiempo. Por último, es de destacar la coincidencia entre ambos colectivos en relación al ítem 7, referido a las *Reuniones de coordinación en el CEP*, mostrándose que no hay diferencias entre lo real y lo deseado.

TABLA III
*Resultados del cálculo de diferencias de las respuestas a las opciones
(Tiempo dedicado/Tiempo que deberían dedicar) en relación a las tareas profesionales
desempeñadas, utilizando T de Wilkison*

Ítems	Total	Andalucía	Canarias
1	Z = -3,1919 P = 0,0014	Z = -8,423 P = 0,3996	Z = -3,8505 P = 0,001
2	Z = -0,4608 P = 0,6450	Z = -3,3318 P = 0,0009	Z = -3,8613 P = 0,001
3	Z = -8,7121 P = 0	Z = -6,3415 P = 0	Z = -5,9535 P = 0
4	Z = -2,5516 P = 0,0107	Z = -1,7763 P = 0,0757	Z = -1,8704 P = 0,0614
5	Z = -4,8970 P = 0	Z = -3,7174 P = 0,0002	Z = -3,2125 P = 0,0013
6	Z = -9,5519 P = 0	Z = -7,5389 P = 0	Z = -3,2125 P = 0,0013
7	Z = -0,2097 P = 0,8339	Z = -0,0423 P = 0,9663	Z = -0,1965 P = 0,8442
8	Z = -5,8872 P = 0	Z = -4,3651 P = 0	Z = -3,9638 P = 0,0001
9	Z = -8,9598 P = 0	Z = -6,7675 P = 0	Z = -5,8959 P = 0
10	Z = -5,6641 P = 0	Z = -4,5455 P = 0	Z = -3,448 P = 0,0006
11	Z = -9,453 P = 0	Z = -7,6485 P = 0	Z = -5,5994 P = 0

ANÁLISIS DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES

Dado que la segunda parte del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* se estructura internamente en ocho dimensiones, vamos a proceder, en primer lugar, a ofrecer un análisis global de las medias obtenidas en cada una de las dimensiones, para posteriormente analizar más en profundidad cada una de ellas. A continuación aparece la Figura N.º 3 que presenta las puntuaciones medias de cada una de las dimensiones. El rango de respuesta fluctúa entre la opción 1: *nulo*, hasta la opción 5: *excelente*. En primer lugar, se observa que, sin excepción, *todas* las dimensiones de la opción *Grado de Impor-*

tancia superan al menos en medio punto a la opción *Nivel de Formación*. Ello significa que los asesores que respondieron el cuestionario encuentran insuficiente su *Nivel de Formación* respecto a las funciones que deben desarrollar. Comparando las puntuaciones medias de los asesores de la Comunidad Canaria y Andalucía destaca que, mientras que en la escala *Grado de Importancia* las puntuaciones son muy similares, en la escala *Nivel de Formación* todas las puntuaciones medias de los asesores canarios son algo o muy superiores a las de los asesores andaluces. Podemos pensar que los primeros se pueden sentir mejor formados que los segundos, destacándose las dimensiones Currículum y Enseñanza. Más adelante profundizaremos sobre este aspecto.

TABLA IV
Puntuaciones medias en las escalas Nivel de Formación y Grado de Importancia

Dimensiones	Nivel de Formación			Grado de Importancia		
	Andalucía	Canarias	TOTAL	Andalucía	Canarias	TOTAL
Formación	2,86	3,06	2,94	3,93	3,97	3,95
Recursos	2,94	3,03	2,98	3,81	3,73	3,78
Organización	2,74	2,89	2,8	3,90	3,66	3,8
Evaluación	2,57	2,85	2,68	3,79	3,71	3,76
Comunicación	2,90	3,12	2,99	3,94	3,95	3,94
Enseñanza	3,10	3,35	3,2	3,91	3,97	3,93
Currículum	3,15	3,49	3,28	4,08	4,06	3,94
Innovación	2,80	3,01	2,89	3,80	3,84	3,82

Una primera dimensión en la que se producen discrepancias entre el *Nivel de Formación* y el *Grado de Importancia* es la que denominamos *Formación*, que se refiere al conocimiento y destrezas de planificación y desarrollo de actividades de formación del profesorado. En este caso, el *Nivel de Formación* que reconocen los profesores se sitúa algo por debajo de lo normal, mientras el *Grado de Importancia* se aproxima a la opción alta. Igualmente ocurre con respecto a la dimensión *Organización*, que hace referencia a la capacidad del asesor para el diagnóstico organizativo, el desarrollo de procesos de autoevaluación, liderazgo y gestión del trabajo de los profes-

sores. En este caso, el *Nivel de Formación* se sitúa entre insuficiente y normal, mientras que su *Grado de Importancia* se acerca al valor 4 (alto).

Por otra parte, destaca también la diferencia entre el *Nivel de Formación* y el *Grado de Importancia* de la dimensión *Comunicación*. En esta dimensión, que incluye aspectos referidos a las relaciones personales, resolución de conflictos y dinámica de grupos, los asesores responden que su *Nivel de Formación* es normal, pero su importancia es alta. Por último, en las dimensiones *Innovación*, *Currículum*, *Enseñanza* y *Recursos*, el *Nivel de Formación* que informan los asesores se valora como

normal, aun cuando su *importancia* sea alta.

Una vez que hemos presentado los resultados globales, vamos a describir de forma más pormenorizada los hallazgos en cada uno de los ítems del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*. En primer lugar, hacemos referencia a la dimensión *Formación*. Como se observa en la Figura IV, son siete los ítems que componen dicha dimensión. La Figura nos muestra cómo hay una distribución casi paralela en las puntuaciones obtenidas. Así, las diferencias entre la valoración del *Grado de Importancia* de cada ítem y el *Nivel de Formación* de los asesores respecto de él se mantiene en una diferencia aproximada de un punto. Destaca la apre-

ciación de los asesores respecto de su bajo conocimiento de «*técnicas de observación y análisis de clases*», aun cuando estimen que su importancia no sea alta. Los asesores afirman tener un *Nivel de Formación* adecuado en relación, con «*tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores y saber exponer didácticamente un contenido*», y destacan la importancia de estas actividades. Por otra parte, los asesores estiman que su nivel de conocimiento respecto de los «*modelos de formación del profesorado, de saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado, y saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo*» es normal, pero su nivel de importancia en el trabajo como asesores es alto.

FIGURA III

Medidas de Dimensiones del Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores

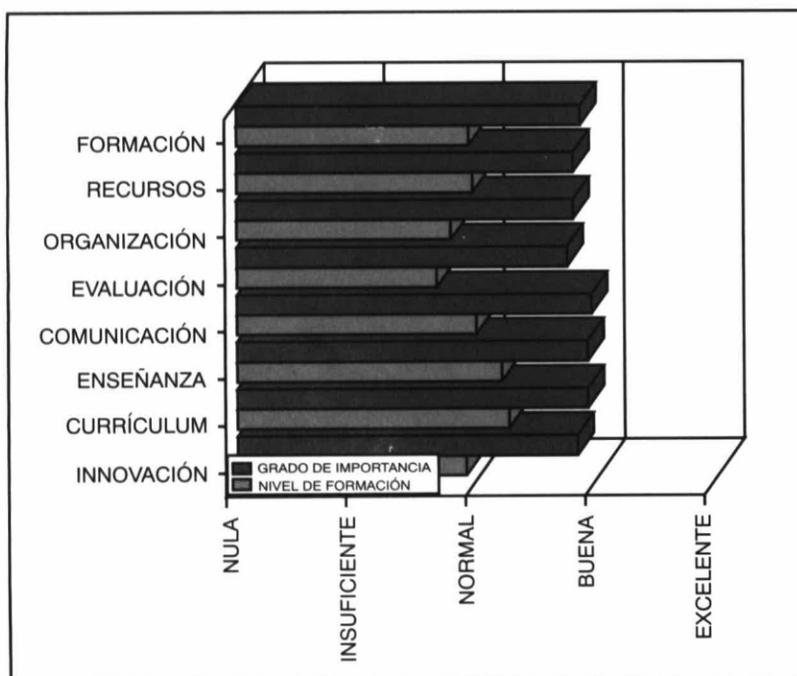
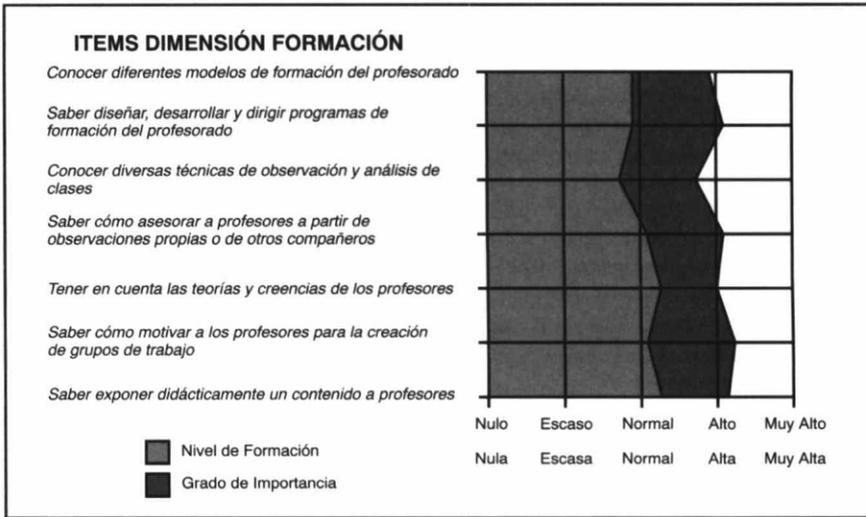


FIGURA IV

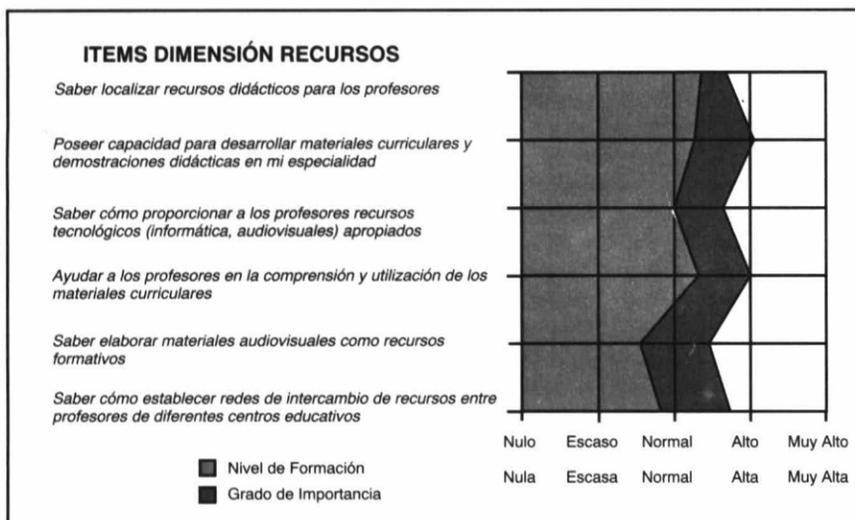
Medidas de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Formación



Hemos comparado los resultados obtenidos entre los asesores de la Comunidad Autónoma Canaria y Andalucía, aplicando la prueba de Kruskal-Wallis, que permite comparar si K muestras provienen o no de la misma población. En este caso el tipo de variables que utilizamos también es ordinal, por lo que se acomoda a las características de esta prueba no paramétrica. De los 7 ítems que componen la dimensión *Formación* encontramos diferencias en dos ítems: el ítem 2 con una $\chi^2 = 8.31$ y $p = 0.0039$ y el 7 con $\chi^2 = 5.18$ y $p = 0.0227$. Las diferencias que encontramos entre los asesores de formación de Canarias y Andalucía se refiere a *Saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado* y *Saber exponer didácticamente un contenido a profesores*. En ambos casos, las respuestas dadas por los asesores canarios es más elevada que en el caso de los asesores andaluces, lo que muestra que en estos dos ítems su *Nivel de Formación* es, según la percepción de los propios asesores, significativamente mayor.

La segunda dimensión que analizamos hace referencia a la función del asesor como gestor de *recursos* humanos y materiales. Al igual que ocurría en la dimensión anterior, existe una paralelismo entre las opciones de respuesta referidas al *Nivel de Formación* y *Grado de Importancia*. Destaca en la Figura V el ítem referido a *Saber elaborar materiales audiovisuales como recursos formativos* en el que según los asesores, poseen escaso conocimiento, aun cuando piensen que su importancia no es muy elevada, principalmente por el hecho de que existen asesores de esa especialidad. Junto a este ítem, y también por debajo de la media, se sitúan los ítems referidos a *saber cómo establecer redes de intercambio de recursos entre profesores de diferentes centros educativos, y saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos (informáticos, audiovisuales) apropiados*. Por último, señalar que en esta dimensión no encontramos diferencias significativas entre los asesores canarios y andaluces.

FIGURA V
Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Recursos



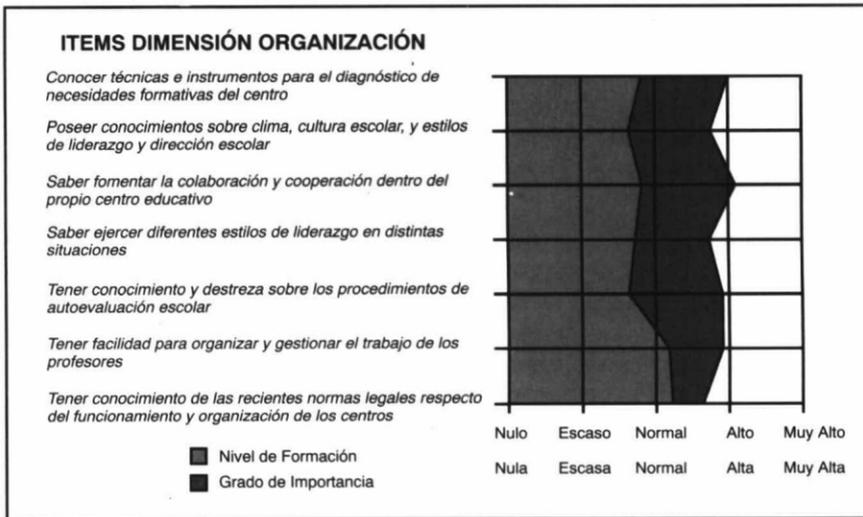
Los asesores se muestran confiados en su *Nivel de Formación* cuando el ámbito de los recursos se dirige a la dimensión didáctica. Así, *Saber localizar recursos didácticos*, y *poseer capacidad para desarrollar materiales curriculares de la especialidad* del asesor son ítems valorados de forma elevada por los asesores en cuanto a la importancia que tienen en su trabajo como asesores. En esta dimensión, no encontramos diferencias significativas entre asesores canarios y andaluces.

En la dimensión *organización*, la distribución de medias no resulta tan homogénea como en el caso de las anteriores dimensiones. Aquí se observa en la Figura VI, que en la mayoría de los ítems los asesores valoran su *Nivel de Formación* como escaso e insuficiente. El ítem que más destaca por su baja valoración es el que denominamos como: *Poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar y estilos de liderazgo y dirección escolar*. Los asesores perciben su escasa formación en conocimientos y destrezas de índole organizativo.

Otros aspectos en los que los asesores muestran su valoración negativa respecto al *Nivel de Formación* que poseen se refieren al conocimiento de *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro*, *saber ejercer diferentes estilos de liderazgo*, *poseer conocimiento y destrezas sobre los procesos de autoevaluación escolar*, o *saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del centro*. Es en el ítem referido a la autoevaluación escolar en donde se producen diferencias significativas entre los asesores andaluces y canarios: $X^2 = 8.96$ y $p = 0.0028$. En este ítem los asesores andaluces declaran poseer un *Nivel de Formación* insuficiente, mientras que para los asesores canarios su *Nivel de Formación* se considera normal. Por el contrario, tomando la escala *Grado de Importancia*, se produce en el ítem 17 (*Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del propio centro educativo*) el resultado inverso: para los asesores de formación andaluces posee más importancia que para los asesores canarios ($X^2 = 5.01$ y $p = 0.0251$).

FIGURA VI

Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Organización



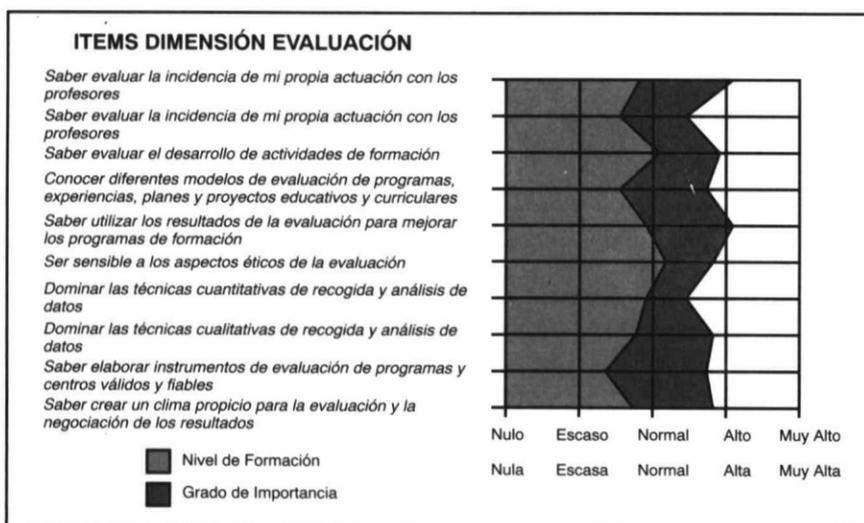
En el ítem 22 (*Tener conocimiento de las recientes normas legales respecto al funcionamiento y organización de los centros*) encontramos también diferencias significativas entre asesores de Canarias y Andalucía: $X^2 = 3.90$ y $p = 0.0482$. En este caso, los asesores andaluces consideran de mayor importancia para su trabajo una formación sobre normas legales, algo que al parecer no resulta de tanta importancia para los asesores canarios, posiblemente porque es un conocimiento que ya poseen. Se observa, para concluir esta dimensión, una deficiencia notable en el *Nivel de Formación* de los asesores de nuestro estudio respecto de su trabajo organizativo y escolar. En esta dimensión, los asesores sólo muestran tener un *Nivel de Formación* por encima de lo normal en relación con «*tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores, y tener conocimiento de las recientes normas legales respecto del funcionamiento y organización de los centros*». En el caso de este último ítem, se puede constatar que el *Nivel de Formación*

de los profesores casi coincide con el *Grado de Importancia* que le dan en su trabajo cotidiano.

Al igual que ocurría en la dimensión anterior, la dimensión *Evaluación* se caracteriza por incluir ítems que reflejan ámbitos de actuación en los que los asesores se muestran como escasamente formados. Los ítems en los que los asesores se autovaloran como peor formados son: *tener conocimiento sobre las fases de un proceso de evaluación de programas y saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables*. Junto a estos ítems, *saber evaluar la incidencia de mi propia actuación, conocer diferentes modelos de evaluación de programas, dominar técnicas cuantitativas y cualitativas de análisis de datos aparecen* con una valoración baja en cuanto a *Nivel de Formación* de los asesores. Por encima de la media en la opción *Nivel de Formación* se sitúa el ítem *ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación*, mostrando que los asesores se encuentran formados en este aspecto.

FIGURA VII

Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Evaluación



En relación a la opción *Grado de Importancia* de cada uno de los ítems del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores*, destacan dos ítems que superan la puntuación *alto*. Estos ítems se refieren a *saber valorar la incidencia de mi propia actuación, y saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los programas de formación*. Llama la atención que los asesores estimen que *dominar técnicas cuantitativas de recogida y análisis de datos* tenga bastante menos importancia que dominar técnicas cualitativas.

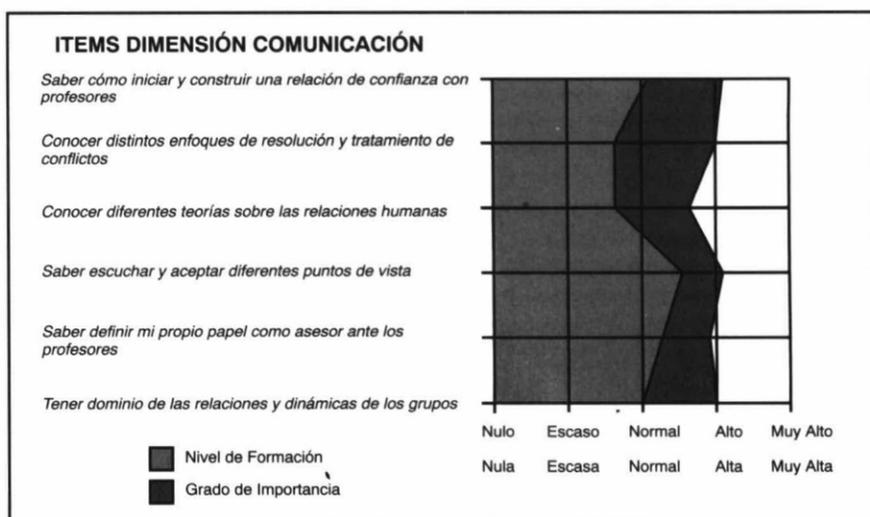
En la dimensión de *Evaluación* se producen diferencias significativas entre los asesores andaluces y canarios. Así, aplicando de nuevo la prueba de Kruskal-Wallis, encontramos que en los ítems 24: *Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares* ($X^2 = 5,99$ y $p = 0.0144$); 26: *Ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación* ($X^2 = 4,43$ y $p = 0.0352$); 29: *Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fia-*

bles ($X^2 = 7.76$ y $p = 0.0053$) y 30: *Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados* ($X^2 = 3.97$ y $p = 0.0461$) se producen diferencias significativas entre las respuestas a la dimensión *Nivel de Formación*. En todos los casos, de nuevo, la puntuación de los asesores canarios es algo mayor, generalmente en torno a medio punto, que las respuestas de los asesores andaluces.

La quinta dimensión que analizamos se denomina *Comunicación y relaciones*. Como se puede observar en la Figura VIII, hace referencia a la dimensión relacional, interactiva, de trabajo en grupo y resolución de conflictos sociales que los asesores pueden desarrollar. En esta dimensión, los asesores responden encontrarse bien formados en aspectos como *saber iniciar y construir una relación de confianza con los profesores, saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista, saber definir el papel como asesor, y tener dominio de las relaciones y dinámicas de los grupos* a la vez que destacan la importancia de estas

FIGURA VIII

Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Comunicación



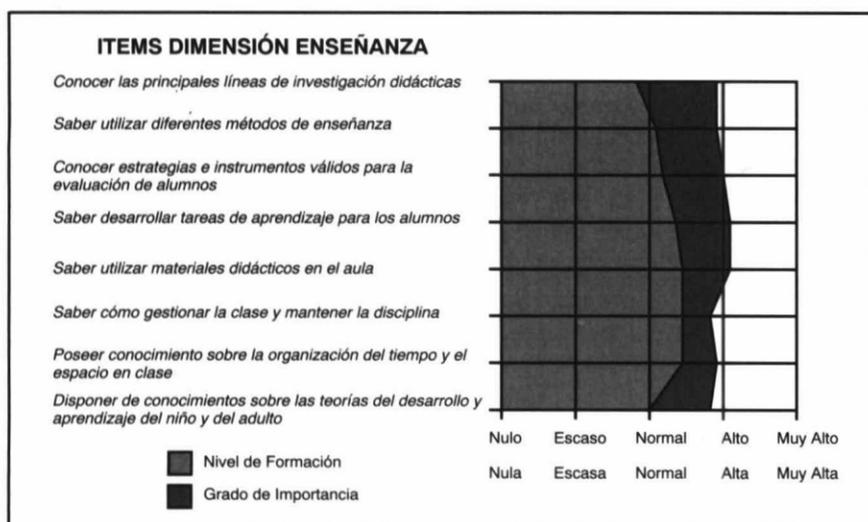
habilidades en el trabajo de los asesores. Los asesores muestran una formación deficitaria en dos aspectos: *conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos*, y *conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas*. Por último, encontramos diferencias significativas entre las respuestas de asesores andaluces y canarios en relación al ítem 35: *Saber definir mi propio papel como asesor ante los profesores* ($X^2 = 4.91$ y $p = 0.0267$). Las diferencias, al igual que en ítems anteriores, se decantan hacia una mayor percepción de formación por parte de los asesores canarios.

A diferencia de las anteriores dimensiones, las que a continuación vamos a analizar corresponden a aspectos en los que los asesores se autoevalúan como bien formados, y por tanto no suponen necesidades formativas. La dimensión *Enseñanza* es la que más destaca por incluir sólo un ítem por debajo de la puntuación media 3. Ello quiere decir que los asesores se autoperceben como sufi-

cientemente formados en cuestiones de enseñanza de clase, como: *conocer métodos de enseñanza*, *instrumentos de evaluación*, *desarrollar tareas de aprendizaje*, *utilizar materiales didácticos*, *gestión de clase*, *organización del espacio y el tiempo*, o *conocimiento sobre las teorías del desarrollo y aprendizaje*. Al igual que ocurría en las anteriores dimensiones, los asesores establecen que los ítems incluidos en esta dimensión tienen una alta importancia, pudiéndose destacar los referidos al desarrollo de tareas de aprendizaje y la utilización de materiales didácticos como los más valorados.

Encontramos de nuevo diferencias entre los asesores andaluces y canarios en dos ítems: *Conocer las principales líneas de investigación didáctica* ($X^2 = 4.1$ y $p = 0.0428$) y *Saber utilizar diferentes métodos de enseñanza* ($X^2 = 4.95$ y $p = 0.0261$). En ambos ítems y siempre en la escala *Nivel de Formación*, la respuesta isleña es sensiblemente más elevada que la andaluza.

FIGURA IX
Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Enseñanza



Hemos incluido una séptima dimensión en el *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* referida a aspectos del diseño, desarrollo y evaluación del *Currículum*. Es en esta dimensión en la que se observan las mayores puntuaciones respecto del *Nivel de Formación* que los asesores perciben. El ítem en el que los asesores muestran tener un alto *Nivel de Formación* es el que se refiere a *conocer los diseños curriculares de la Reforma* seguido de *conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro*, y *poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular*. Las puntuaciones se acercan a la media (normal) en los ítems que se refieren a *conocer los contenidos transversales y desarrollar procesos de evaluación del currículum*, mientras que el *Nivel de Formación* es considerado como escaso en lo que respecta a *tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares*. En este ítem se produce una mayor divergencia entre el *Nivel de Formación* percibido por los asesores

y el *Grado de Importancia* que para ellos tiene (Figura X).

Es en esta dimensión en la que se producen mayores discrepancias significativas entre los asesores de Andalucía y de la Comunidad Canaria. En cinco de los ocho ítems que componen la dimensión, y en la escala *Nivel de Formación*, encontramos diferencias significativas. Los ítems y las puntuaciones obtenidas son las siguientes: 45. *Poseer conocimientos sobre el diseño y desarrollo curricular* ($X^2 = 16.02$ y $p = 0.0001$); 46. *Tener conocimiento y sensibilidad sobre la influencia del currículum oculto* ($X^2 = 7.48$ y $p = 0.0062$); 48. *Conocer los diseños curriculares de la Reforma* ($X^2 = 19.67$ y $p = 0.000$); 49. *Conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro* ($X^2 = 8.92$ y $p = 0.0016$); 52. *Saber desarrollar procesos de evaluación del currículum* ($X^2 = 6.28$ y $p = 0.0122$). De estos ítems, el que presenta mayores diferencias es el ítem 48 en el que para los asesores andaluces su *Nivel de Formación* se sitúa entre normal y

FIGURA X

Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Currículum

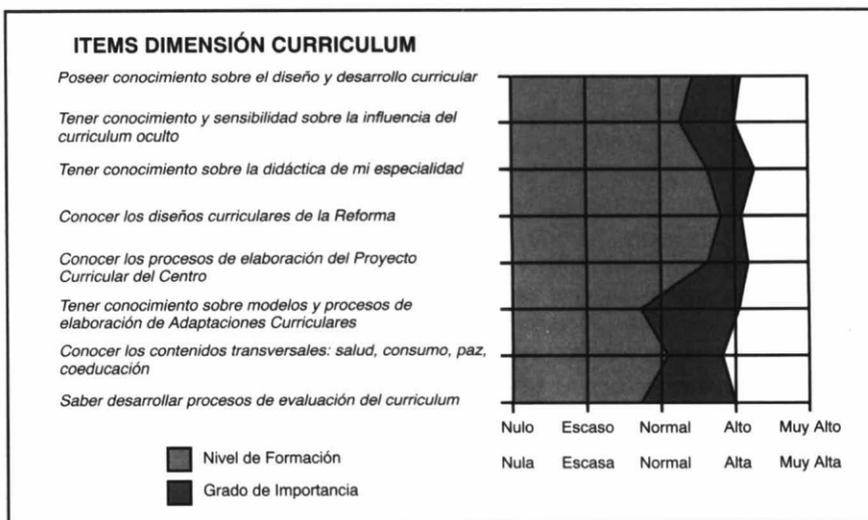
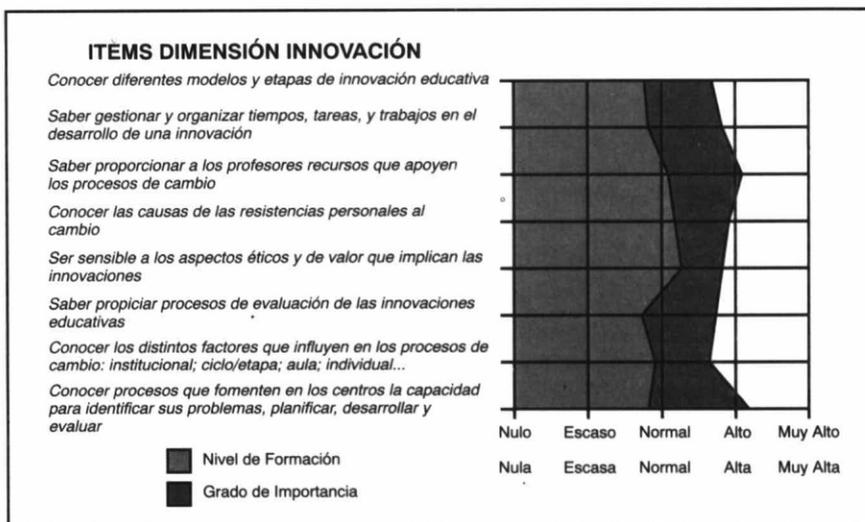


FIGURA XI

Medias de las puntuaciones de los ítems de la dimensión Innovación



bueno, para los asesores canarios, este nivel está entre bueno y excelente.

La última dimensión que abordamos se denomina *Innovación*. Como se puede observar en la Figura XI, los asesores muestran un *Nivel de Formación* suficiente en la mayoría de ítems. Los asesores creen tener suficiente formación para ser sensibles a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones, así como conocer las causas de las resistencias personales al cambio. Destaca, por último, la diferencia de más de un punto entre el *Nivel de Formación* de los asesores en relación a *conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar* y el *Grado de Importancia* que le conceden: entre alto y muy alto. Parece ser que los asesores se muestran poco formados respecto a este aspecto, y sin embargo destacan la importancia de dicho conocimiento.

ANÁLISIS DE DIFERENCIAS ENTRE EL NIVEL DE FORMACIÓN Y EL GRADO DE IMPORTANCIA: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

Blair y Lange (1990, p. 146) definían una necesidad de formación como *la discrepancia entre lo que es (la práctica habitual) y lo que debería ser (práctica deseada)*. De esta forma, podemos identificar las necesidades formativas estableciendo contrastes entre las puntuaciones obtenidas en la escala *Nivel de Formación* (situación actual), con la escala *Grado de Importancia* (situación ideal). Aplicando esta idea a nuestra investigación, hemos procedido a calcular la diferencia entre la puntuación de cada ítem en la escala *Grado de Importancia* con la puntuación en la escala *Nivel de Formación*. La diferencia nos dará la cuantía de la necesidad de formación para cada ítem, tal como aparecen en la Tabla V.

En la Tabla V presentamos las diferencias más elevadas, así como las puntuacio-

TABLA V

Relación de ítems ordenados en función de la diferencia entre las escalas Nivel de Formación y Grado de Importancia, y diferencias significativas empleando el test U de Mann-Whitney

Ítems	Andalucía	Canarias	U de Mann-Whitney y p
29. Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables	1,69	1,06	Z = -3,6141 P = 0,0005
60. Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar	1,57	1,32	
24. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares	1,52	1,01	Z = -2,7361 P = 0,0062
50. Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares	1,49	1,30	
32. Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos	1,48	1,29	
17. Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del propio centro educativo	1,47	1,05	Z = -2,6392 P = 0,0083
19. Tener conocimiento y destreza sobre los procesos de autoevaluación escolar	1,47		Z = 3,475 P = 0,005
8. Saber evaluar la incidencia de mi propia actuación con los profesores	1,45		
52. Saber desarrollar procesos de evaluación del currículum	1,41		Z = -2,5945 P = 0,0095

nes obtenidas en la prueba U de Mann-Whitney del contraste de las diferencias entre las respuestas de asesores de formación de Andalucía y Canarias. Hemos incluido en la tabla sólo aquellas diferencias significativas a un nivel $p=0.01$. En primer lugar cabe observar que mientras que la diferencia máxima entre las opciones *Nivel de Formación y Grado de Importancia* en el caso de los asesores andaluces es de 1.69, para los asesores canarios esta puntuación desciende a 1.32. Ello viene a confirmar algo que hemos ido comprobando a lo largo de los anteriores análisis, y es que las necesidades formativas de estos últimos asesores son menores a las de los primeros. Pero aunque en menor intensidad, sí cabe observar que existe coincidencia entre ambos colectivos en relación con cuáles son los ítems en los que presentan mayores necesidades formativas. Estos ítems se refieren al *Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, para planificar, desarrollar y evaluar; Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares, y Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos*.

Es destacable también que, entre las necesidades formativas declaradas por los asesores de formación andaluces, la dimensión evaluadora aparece en un elevado número de ítems. Así, los asesores demandan formación en autoevaluación escolar, en autoevaluación como asesor, en evaluación del currículum, o para la elaboración de instrumentos de evaluación de necesidades.

CONCLUSIONES

El trabajo que hemos presentado representa una primera aproximación al estudio de una nueva figura que poco a poco ha ido implantándose en nuestro sistema

educativo. Un modelo de formación permanente del profesorado centrado en la mejora de los problemas prácticos de los profesores, y que asume que los profesores aprenden mediante la indagación y la reflexión constructiva —no la autocomplacencia—, ha requerido, y requiere cada vez más de un personal intermedio, con formación y conocimiento en los procesos de innovación, gestión, currículum y relaciones humanas. Un personal que trabaje con otros y que ayude a otros a aprender. Pero creer en la importancia del asesoramiento como pieza clave en los procesos de innovación y reforma exige no sólo *poner en marcha la maquinaria*, sino mantenerla y mejorarla en la medida de lo posible.

El estudio que hemos presentado, centrado en dos Comunidades Autónomas, nos ha reflejado, en primer lugar, que el perfil del asesor actual tiende a ser un profesor varón, de unos 40 años de edad, que ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia correspondiente. Un asesor que si trabaja en la Comunidad Canaria, es muy probable que pertenezca a algún Movimiento de Renovación Pedagógica (62 por ciento), algo menos probable en el caso de los asesores andaluces (25 por ciento). Son profesionales que además de su experiencia como docente, aportan una amplia experiencia como formadores, pues más de la mitad han impartido Cursos de Formación, han participado en Seminarios Permanentes, Proyectos de Innovación o Grupos de Trabajo de profesores. Es menor el porcentaje de asesores que han actuado en Escuelas de Verano, Proyectos de Investigación y Proyectos de Formación en Centros.

En relación con sus condiciones profesionales, hemos encontrado que los asesores de formación dedican más tiempo del que creen que deberían dedicar tanto a la organización y presencia en actividades regladas de formación, como al trabajo burocrático

y a las actividades imprevistas y no planificadas, a las que, aunque dedican un tiempo normal, piensan que aún les deberían dedicar incluso menos. Por otra parte, estiman que dedican poco tiempo y deberían dedicar más a las siguientes actividades ordenadas en función de la intensidad de las respuestas de los asesores: su formación personal, el asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro, el diseño de materiales didácticos y audiovisuales, a la búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos, a la participación en la evaluación de actividades y, en último lugar, al asesoramiento a profesores individualmente. Finalmente, los asesores coinciden en considerar oportuno el tiempo que dedican a las reuniones de coordinación. Hemos encontrado algunas diferencias entre las respuestas de los asesores pertenecientes a la Comunidad Autónoma Canaria y Andalucía en relación con algunas actividades como asesoramiento a grupos de profesores o la participación en actividades regladas de formación. En general, se puede decir que existe un descontento entre los asesores en relación con el tiempo que se ven forzados a dedicar a tareas que para ellos son poco importantes, teniendo que prestar poca atención a otras tareas como el asesoramiento directo a profesores, la elaboración de materiales didácticos, o bien dedicación a su propia formación.

En relación con las *necesidades formativas* de los asesores, hemos constatado que existen grandes diferencias entre el *Nivel de Formación* declarado por los asesores y el *Grado de Importancia* de cada uno de los ítems de las ocho dimensiones utilizadas. Ello quiere decir que los asesores de formación no se encuentran plenamente formados —lo cual es lógico—, pero que son capaces de identificar sus propias lagunas. Estas lagunas se centran principalmente en los ítems que se refieren a *Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, para planificar, desarrollar y evaluar; tener co-*

nocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares, y Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos. Éstas son las dimensiones que más destacan, y, como se ve, pertenecen a diferentes ámbitos del trabajo del asesor. Hemos encontrado también que los asesores de la Comunidad Autónoma Andalucía declaran poseer un *Nivel de Formación* sensiblemente menor a sus colegas canarios, centrándose esta diferencia principalmente en aspectos de evaluación de currículum, centros, y autoevaluación.

Este estudio debería ampliarse a otras Comunidades Autónomas, así como a otros profesionales que desempeñan funciones de asesoramiento, tal como hicieron Escudero y Moreno (1992) con los Equipos Psicopedagógicos. De cualquier forma, el diseño de las ocho dimensiones para el estudio de la función asesora que hemos realizado en este estudio puede ayudar a configurar futuros trabajos en los que se complementen metodologías cuantitativas con cualitativas.

Por otra parte, y para concluir, el trabajo que hemos realizado nos muestra, como hemos visto anteriormente, que los asesores de formación llevan mal el exceso de tareas burocráticas o de realización de actividades regladas de formación (principalmente cursos de formación). Además echan de menos un trabajo más directo con profesores, así como la elaboración de materiales didácticos. Estos resultados que, por sí solos, se refieren a una realidad concreta de los 166 asesores estudiados, deberíamos situarlo en otra dimensión. Y es aquella que se refiere a la necesidad de redefinir el papel y las tareas de los asesores de formación. Hargreaves ha puesto de manifiesto recientemente el cambio que se viene produciendo en la formación del profesorado hacia una nueva Geografía Social (Hargreaves, en prensa). Para este autor, la influencia que la era postmoderna está ejerciendo en la formación del profe-

sorado se deja notar en un incremento de la descentralización, complejidad, rapidez, horizontalidad y democratización del conocimiento (Hargreaves, 1996). También es destacable el hecho de que con el creciente desarrollo –incipiente aún en nuestro país– de las redes informáticas, los profesores y las escuelas pueden romper las barreras locales para poder participar en programas de formación o de colaboración con centros y docentes de zonas geográficas más o menos lejanas. Una de las funciones del asesor consistirá en dinamizar y optimizar estos procesos de formación colectiva así como de aprendizaje autónomo de profesores dentro de un contexto de multitud de ofertas formativas o pseudoformativas provenientes ya no sólo de instituciones oficiales y públicas, sino también de agencias privadas.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDREWS, S.: The role of the advisory teacher in staff development. En L. Bell and C. Day (Eds.). *Managing professional development of teachers*, Milton Keynes, Open University, 1991, pp. 49-6.
- AREA MOREIRA, M. y YANES GONZÁLEZ, J.: El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial. *Curriculum*, 1, 1990, pp. 51-78.
- BIOTT, C. and NIAS, J. (Eds.): *Working together for change*, London, Open University, 1992.
- BISQUERRA, R.: *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona, PPU, 1987.
- BLAIR, N. and LANGE, R.: A Model for District Staff Development. En P. Burke et al. (Eds.). *Programming for staff development*, London, Falmer Press, 1990, pp. 138-167.
- ESCUADERO, J. M. y MORENO, J. M.: *El Asesoramiento a Centros Educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 1992.
- HARGREAVES, A.: Transforming Knowledge: Blurring the Boundaries between. Research, Policy and Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 12 (2), 1996, pp. 105-122.
- (En prensa): Towards a Social Geography of Teacher Education. En N.K. Shimahara and I.Z. Holowinsky (Eds.). *Teacher Education in Industrialized Nations*. New York. Garland.
- HERNÁNDEZ, F.: La construcción del saber del asesor. *Curriculum*, 5, 1992, pp. 49-67.
- JANSEN, H. and MERTENS, H.: Practical problems in school support: Role conflict in school improvement. En K.S. Louis and S. Loucks-Horsley (Eds.). *Supporting school improvement*, Leuven, ACCO, 1989, pp. 89-106.
- LIPPIT, G. y LIPPIT, R.: *The consulting process in action*. San Diego, University Associates, Inc., 1986.
- LOUCKS HORSLEY, S.: Facilitating Change at the School Level: where the rubber hits the road, en Bollen, R. (Ed.) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for Schoolimprovement, 1993, pp. 69-81.
- LOUIS, K.S.: Supporting School Improvement: Issues of System Design and MacroStrategy, en Bollen, R. (Ed.) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 1993, pp. 43-57.
- School Improvement and external support, en Louis, K.S. y Loucks Horsley, S. (Eds.) *Supporting school improvement: A Comparative Perspective*. Leuven: ACC, 1989.
- MARCELO GARCÍA, C. (Dir). *Innovación Educativa, Asesoramiento y Desarrollo Profesional*. Madrid, CID, 1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Plan de Investigación Educativa y de For-*

- mación del Profesorado*. Madrid, MEC, 1989.
- NIETO CANO, J.M.: Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis. *Curriculum*, 1992, pp. 69-83.
- PAJAK, E.: Dimensions of Supervisory Practice in Education: Implications for Professional Development, en Bollen, R. (Ed) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 1993, pp. 49-151.
- PAJAK, E. and HOOGHOFF, H.: How the Netherlands Supports Curriculum and Instruction, *Educational Leadership*, 50, (3) 1992, pp. 75-78.
- SÁNCHEZ MORENO, M.: El rol del asesor escolar y su participación en el diseño del proyecto curricular de centro. En G. Domínguez y L. Amador (Eds.): *El Proyecto Curricular de Centro. Un instrumento para la calidad educativa*, Sevilla, UNED, 1995, pp. 341-366.
- SAXI, E., MILES, M. y LEBERMAN, A. (1988): What Skills do Educational «Change Agents» Need? An Empirical View. *Curriculum Inquiry*, 18(2), 1988, pp. 157-193.
- VAN VELZEN, B.: A Foreword to Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness, en Bollen, R.; (Ed.) *Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness*, Utrech, National Centre for School Improvement, 1993, pp. 11-17.

CUESTIONARIO DE NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES/AS

La estructura de la formación del profesorado en nuestro país ha incorporado recientemente la figura del asesor/a de formación adscrito a los Centros de Profesores. La Administración Educativa ha establecido las funciones de los asesores de formación, entre los cuales figuran:

Detectar y analizar necesidades y demandas de formación permanente del profesorado en los centros escolares; participar en la organización y realización de los planes de actividades que se establezcan en el CEP o en el ámbito regional o provincial; impartir actividades de formación en la maería, área o nivel correspondiente; prestar apoyo y realizar el seguimiento de los Proyectos de Innovación Educativa, Grupos de Trabajo y Seminarios Permanentes; coordinar y/o impartir las actividades de formación y seguimiento de los profesores de los centros en los que se imparte progresivamente el sistema educativo; dinamizar y promocionar la creación de Grupos de Trabajo, Seminarios Permanentes y equipos de Profesores que desarrollen Proyectos de Innovación, etc.

A través de este Cuestionario pretendemos conocer en qué medida los asesores/as se sienten formados para desarrollar las anteriores actividades, así como detectar cuáles son sus **NECESIDADES FORMATIVAS**. Este estudio permitirá obtener un primer conocimiento sobre un amplio colectivo de profesionales de la enseñanza sobre los que recae la responsabilidad de contribuir al desarrollo profesional de los profesores.

El *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores/as* tiene dos partes: en la **primera** le pedimos que responda a algunos datos generales de identificación, su especialidad, forma de acceso, así como las condiciones en que se lleva a cabo su actividad. En la **segunda** incluimos una relación de 60 declaraciones. Le pedimos **para cada declaración** que responda en qué medida **se considera formado** en dicho conocimiento o habilidad, y en qué medida representa un conocimiento o habilidad **importante** para su trabajo como asesor.

EJEMPLO:

Tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores	NIVEL DE FORMACIÓN					GRADO DE IMPORTANCIA				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

El Cuestionario es anónimo. Gracias por dedicarnos un poco de su tiempo.

[Http://www.cica.es/aliens/ddyoeus/idea.html](http://www.cica.es/aliens/ddyoeus/idea.html)
marcelo@cica.es

1. Centro de Profesores al que está asignado: (indíquese otra opción si corresponde)			
.....			
2. Sexo	<input type="checkbox"/>	Varón	3. Titulación/es Universitarias que posee:
	<input type="checkbox"/>	Mujer	
4. Edad:			

5. Es asesor/a especialista en, o coordinador de un programa de... (Marque con una X la respuesta que considere más adecuada)					
<input type="checkbox"/>	Educación Infantil	<input type="checkbox"/>	Francés	<input type="checkbox"/>	Audiovisuales
<input type="checkbox"/>	Primaria	<input type="checkbox"/>	Informática	<input type="checkbox"/>	Educación Vial
<input type="checkbox"/>	Matemáticas	<input type="checkbox"/>	Tecnología	<input type="checkbox"/>	Música
<input type="checkbox"/>	Ciencias Sociales	<input type="checkbox"/>	Educación Física	<input type="checkbox"/>	Gabinete de Bellas Artes
<input type="checkbox"/>	Ciencias Experimentales	<input type="checkbox"/>	Coeducación	<input type="checkbox"/>	Educación Ambiental
<input type="checkbox"/>	Lengua y Literatura	<input type="checkbox"/>	Educación para las Drogas	<input type="checkbox"/>	Educación para la Salud
<input type="checkbox"/>	Inglés	<input type="checkbox"/>	Otra	<input type="checkbox"/>	

6. ¿Ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia? (Rodee con un círculo la respuesta adecuada)	
<input type="checkbox"/> SÍ	<input type="checkbox"/> NO

7. ¿En la actualidad pertenece a algún Movimiento de Renovación Pedagógica? (Ponga una cruz en la respuesta que considere más adecuada)	
<input type="checkbox"/>	Sí (Especifique cuál)
<input type="checkbox"/>	No he pertenecido nunca a ninguno
<input type="checkbox"/>	He pertenecido pero actualmente no soy miembro

8. Antes de ser asesor de formación, ¿en qué tipo de actividades formativas ha participado como organizador, coordinador o ponente? (Marque con una X la/s respuesta/s que considere más adecuada)	
<input type="checkbox"/>	Cursos de formación
<input type="checkbox"/>	Seminarios permanentes
<input type="checkbox"/>	Proyectos de Innovación y/o Experimentación
<input type="checkbox"/>	Escuelas de verano
<input type="checkbox"/>	Proyectos de investigación
<input type="checkbox"/>	Formación en centros
<input type="checkbox"/>	Grupos de trabajo de profesores
<input type="checkbox"/>	Otros. Especificar

9. Quisiéramos conocer algunos aspectos relacionados con el ámbito de su actuación como asesor/a:
Número aproximado de centros que ha de atender como asesor/a
Número aproximado de profesores/as de su especialidad que ha de atender como asesor/a
Radio medio (en kilómetros) entre el Centro de Profesores y los centros a los que ha de asesorar: Entre Kms. y Kms.

10. ¿Qué cantidad de tiempo dedica en su actividad diaria como asesor/a a cada una de las siguientes tareas, y cuál es el tiempo que cree que le debería dedicar. (Rodee con un círculo la respuesta adecuada en cada una de las dos opciones)	LO QUE LE DEDICO	LO QUE LE DEBERÍA DEDICAR
	1. Muy poco 2. Poco 3. Normal 4. Bastante 5. Demasiado	1. Muy poco 2. Poco 3. Normal 4. Mucho 5. Mucho más
Organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Presencia en el desarrollo de actividades de formación como ponente, coordinador	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Asesoramiento a profesores individuales o en grupo fuera del horario lectivo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos para los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Trabajo burocrático: redactar informes, memorias, gestión económicas, llamadas, etc.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Reuniones de coordinación en el Centro de Profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Participación en la evaluación de actividades de formación (reglas y no regladas)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, consultas por parte de profesores, etc.)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Tiempo para mi propia formación como asesor	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

11. Desde su punto de vista ¿cuáles son los problemas que se encuentra en su trabajo como asesor/a? Selecciona y ORDENE los TRES que considere MÁS IMPORTANTES
Falta de clarificación de las funciones a realizar como asesor/a
Falta de aceptación/reconocimiento de los profesores
Excesivas tareas asignadas al asesor/a
Ambito de actuación (centros y profesores) excesivamente amplio
Falta de coincidencia entre las expectativas de los profesores respecto al asesor/a y a sus propias expectativas
Escasa dotación de medios, recursos e infraestructura
Falta de motivación en los profesores
Falta de formación para desempeñar las funciones de asesor/a
Dificultad para comprobar la eficacia del propio trabajo desarrollado como asesor/a
Las excesivas demandas de formación realizadas por la Administración Educativa

12. A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, para cada una de ellas , en qué medida se considera formado , y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN 1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	GRADO DE IMPORTANCIA 1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
1. Conocer diferentes modelos de formación del profesorado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Saber diseñar, desarrollar y dirigir programas de formación del profesorado	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Conocer diversas técnicas de observación y análisis de clases	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Saber cómo asesorar a profesores a partir de observaciones propias o de otros compañeros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Tener en cuenta las teorías y creencias de los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Saber cómo motivar a los profesores para la creación de grupos de trabajo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Saber exponer didácticamente un contenido a profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Saber evaluar la incidencia de mi propia actuación con los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Saber localizar recursos didácticos para los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Poseer capacidad para desarrollar materiales curriculares y demostraciones didácticas en mi especialidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Saber cómo proporcionar a los profesores recursos tecnológicos (informáticos, audiovisuales) apropiados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Ayudar a los profesores en la comprensión y utilización de los materiales curriculares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Saber elaborar materiales audiovisuales como recursos informáticos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Saber cómo establecer redes de intercambio de recursos entre profesores de diferentes centros educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Conocer técnicas e instrumentos para el diagnóstico de necesidades formativas del centro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Poseer conocimientos sobre clima, cultura escolar y estilos de liderazgo y dirección escolar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Saber fomentar la colaboración y cooperación dentro del propio centro educativos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Saber ejercer diferentes estilos de liderazgo en distintas situaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Tener conocimiento y destreza sobre los procesos de autoevaluación escolar	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Tener facilidad para organizar y gestionar el trabajo de los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Tener conocimiento sobre las fases de un proceso de evaluación de programas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Tener conocimiento de las recientes reformas legales respecto al funcionamiento y organización de los centros	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Saber evaluar el desarrollo de actividades de formación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Conocer diferentes modelos de evaluación de programas, experiencias, planes y proyectos educativos y curriculares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

12. A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, <i>para cada una de ellas</i> , en qué medida se considera formado , y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN 1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	GRADO DE IMPORTANCIA 1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
25. Saber utilizar los resultados de la evaluación para mejorar los programas de formación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Ser sensible a los aspectos éticos de la evaluación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Dominar las técnicas <i>cuantitativas</i> de recogida y análisis de datos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Dominar las técnicas cualitativas de recogida y análisis de datos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29. Saber elaborar instrumentos de evaluación de programas y centros válidos y fiables	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30. Saber crear un clima propicio para la evaluación y la negociación de los resultados	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Saber cómo iniciar y construir una relación de confianza con profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. Conocer distintos enfoques de resolución y tratamiento de conflictos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Conocer diferentes teorías sobre las relaciones humanas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
34. Saber escuchar y aceptar diferentes puntos de vista	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. Saber definir mi propio papel como asesor ante los profesores	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36. Tener dominio de las relaciones y dinámicas de los grupos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37. Conocer las principales líneas de investigación didáctica	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38. Saber utilizar diferentes métodos de enseñanza	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39. Conocer estrategias e instrumentos válidos para la evaluación de alumnos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40. Saber desarrollar tarea de aprendizaje para los alumnos	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41. Saber utilizar materiales didácticos en el aula	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42. Saber cómo gestionar la clase y mantener la disciplina	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43. Poseer conocimiento sobre la organización del tiempo y el espacio en clase	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
44. Disponer de conocimientos sobre las teorías del desarrollo y aprendizaje del niño y del adulto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
45. Poseer conocimiento sobre el diseño y desarrollo curricular	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
46. Tener conocimiento y sensibilidad sobre la influencia del currículum oculto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
47. Tener conocimiento sobre la didáctica de mi especialidad	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
48. Conocer los diseños curriculares de la Reforma	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
49. Conocer los procesos de elaboración del Proyecto Curricular de Centro	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
50. Tener conocimiento sobre modelos y procesos de elaboración de Adaptaciones Curriculares	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

12. A continuación le presentamos una relación de afirmaciones. Le pedimos que indique, para cada una de ellas , en qué medida se considera formado , y en qué medida representan un conocimiento o habilidad importante para su trabajo como asesor. (Rodee con un círculo la respuesta que considere más adecuada en cada opción)	NIVEL DE FORMACIÓN 1. NULA 2. INSUFICIENTE 3. NORMAL 4. BUENA 5. EXCELENTE	GRADO DE IMPORTANCIA 1. NULA 2. ESCASA 3. NORMAL 4. ALTA 5. MUY ALTA
51. Conocer los contenidos transversales: salud, consumo, paz, coeducación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
52. Saber desarrollar procesos de evaluación del currículum	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
53. Conocer diferentes modelos y etapas de innovación educativa	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
54. Saber gestionar y organizar tiempos, tareas y trabajos en el desarrollo de una innovación	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
55. Saber proporcionar a los profesores recursos que apoyen los procesos de cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
56. Conocer las causas de las resistencias personales al cambio	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
57. Ser sensible a los aspectos éticos y de valor que implican las innovaciones	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
58. Saber propiciar procesos de evaluación de las innovaciones educativas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
59. Conocer los distintos factores que influyen en los procesos de cambio: institucional; ciclo/etapa; aula; individual	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
60. Conocer procesos que fomenten en los centros la capacidad para identificar sus problemas, planificar, desarrollar y evaluar.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5



ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR INSATISFACTORIO

CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (*)
BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ (*)

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

El presente estudio pretende sensibilizar sobre las necesidades educativas específicas de los alumnos más dotados con rendimiento escolar insatisfactorio y los problemas asociados a esta situación, con la finalidad de crear espacios educativos adaptados a su perfil de necesidades. Se inscribe en una línea de investigación sobre Diagnóstico y educación diferenciada del alumno más dotado que se viene desarrollando en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Con tal fin se abordarán las cuestiones siguientes: Concepto de rendimiento suficiente y satisfactorio; caracterización psicológica, sociológica, familiar y escolar de los chicos de alta capacidad con problemas escolares e importancia del autocontrol y del esfuerzo en los logros educativos. Se finaliza aportando resultados de nuestra propia investigación sobre el rendimiento académico de alumnos con alta capacidad y, particularmente, sobre el subgrupo con rendimiento no satisfactorio.

RENDIMIENTO SUFICIENTE Y SATISFACTORIO Y BUENA DOTACIÓN

Al hablar de éxito y fracaso escolar es preciso referirlo al criterio tomado como referencia. Si el criterio es los objetivos mínimos de un curso establecidos con carácter general para todos los alumnos, el rendimiento de un alumno puede ser suficiente o insuficiente, según que logre o no dichos objetivos. Pero si se toma como referencia el punto de partida del alumno y su capacidad de aprendizaje, su rendimiento puede ser satisfactorio o insatisfactorio, según que rinda o no de acuerdo con su capacidad y situación personal. Y tanto al rendimiento insuficiente como al insatisfactorio se refería Marland en 1972 cuando en su informe para el Congreso de los Estados Unidos de América señalaba la alta incidencia del bajo rendimiento académico entre los alumnos de alto cociente intelectual.

Desde la consideración conjunta de objetivos obligatorios y capacidades personales pueden presentarse cuatro situaciones: rendimiento suficiente y satisfactorio; insuficiente e insatisfactorio; suficiente e

(*) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

insatisfactorio e insuficiente pero satisfactorio, que no precisan mayor aclaración. La suficiencia o insuficiencia depende de las calificaciones escolares y la satisfactoriedad o insatisfactoriedad de la concordancia o no con la capacidad o capacidades diagnosticadas a través de instrumentos adecuados. Nos ocuparemos de los chicos altamente capaces y con rendimiento suficiente pero insatisfactorio e insuficiente e insatisfactorio.

QUÉ SE ENTIENDE POR ALUMNO DE ALTA CAPACIDAD

Como grupo y desde el punto de vista del aprendizaje, los alumnos de alta capacidad aprenden a mayor ritmo, con mayor profundidad y mayor extensión que sus iguales, sobre todo si trabajan en temas que atraen su interés y si encuentran en el profesorado el apoyo adecuado. Su estilo de aprendizaje puede caracterizarse de independiente, persistente, motivado, crítico, autocontrolado, concentrado en la tarea y creativo (Parke, 1989). Desde pequeños presentan una serie de características que les singulariza y que sorprenden al adulto porque son precoces e infrecuentes en los chicos de su edad. El que sorprendan no significa que pasen a ser comprendidos y apoyados, pues profesores, compañeros, padres y hermanos pueden ver con impaciencia, antipatía y hasta rechazo los razonamientos, preguntas, observaciones y dudas que de modo natural plantean los chicos de alta capacidad.

Diversas teorías tratan de explicar la capacidad superior o la superdotación y el talento como recogemos en trabajos anteriores (Jiménez Fernández, 1991, 1996a). Entre otros, Renzulli, que la concibe como el resultado de combinar tres variables complejas relativamente independientes: alta inteligencia, alta motivación de logro y creatividad (Renzulli y Deslisle, 1982).

Gardner (1983) ha desarrollado la teoría de las inteligencias múltiples que apoya en tres principios: 1) La inteligencia no es una dimensión unitaria sino un conjunto de capacidades, talentos o habilidades mentales a las que denomina inteligencias y propone siete tipos. 2) Estas inteligencias son independientes unas de otras, y 3) Dichas inteligencias interactúan. Por último, la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1991, 1993) consta de tres subteorías: componencial, que especifica tres tipos de procesos que subyacen en el procesamiento de la información; experiencial, que se encarga de aplicar los componentes al aprendizaje de tareas nuevas y a automatizar la información, y contextual, por la cual el sujeto se adapta a un ambiente dado y lo modela. Dependiendo de los componentes en los que destacan, clasifica a los más dotados en analíticos, sintéticos o creativos y prácticos. Estas teorías están mejorando o iniciando su aplicación práctica.

Por otra parte huelga decir que el grupo de los alumnos de alta capacidad destaca en las principales características cognitivas, creativas y de personalidad importantes para obtener logros escolares y sociales, si bien internamente es un grupo heterogéneo, pues los hay altamente inteligentes y con un complejo sistema para procesar la información en varios campos, los hay muy creativos o muy dotados socialmente pero que poseen una capacidad intelectual solo ligeramente superior a la media o los hay que destacan en campos o talentos específicos como la matemática o la música. Un pequeño grupo de estos alumnos tiene problemas escolares y aún fracaso escolar, otro subgrupo sale formalmente adelante pero con resultados mediocres para su capacidad y otros superdotados pasan desapercibidos al profesorado y son diagnosticados como tales al ser estudiados detenidamente por presentar algún tipo de problema (Jiménez Fernández, 1991, 1993, 1995a).

ALUMNOS DE ALTA CAPACIDAD CON PROBLEMAS ESCOLARES

Estos chicos provienen principal pero no exclusivamente de las clases socialmente bajas, del medio rural, de los grupos étnicos y culturales marginados y del grupo de alumnos con algún tipo de discapacidad; manifiestan los problemas escolares a lo largo del recorrido escolar pero especialmente durante la enseñanza secundaria obligatoria; suelen aparecer a los ojos de los profesores como perezosos, desinteresados, aburridos, rebeldes o aún cargantes; frecuentemente son descritos en los informes como «capaz de hacer mucho más» y, como cabe esperar, muestran discrepancias significativas entre la capacidad intelectual medida por los tests y el

rendimiento académico obtenido, ya sea este medido por pruebas convencionales del profesor o por tests de rendimiento. Estudios más recientes inciden en lo que ya otros habían apuntado: que un subgrupo de alumnos con alta capacidad y bajo rendimiento procede de la típica clase media sociológicamente hablando (Colangelo, Kerr, Christensen y Maxey, 1993) y que el bajo rendimiento parece ser un tipo de conducta defensiva que protege al alumno contra el «desaliento» (Kaufman y Parkinson, 1996).

Han sido objeto de varias definiciones que giran en torno a la discrepancia observado entre la capacidad intelectual y el rendimiento escolar, medidos por tests y por las calificaciones escolares, respectivamente. La Tabla I recoge una muestra.

TABLA I

Definiciones de alumnos de alta capacidad y bajo rendimiento escolar

Autores	Definiciones
Bricklin & Bricklin (1967)	Es aquel alumno cuya eficacia escolar es más pobre de lo que cabría esperar en función de su inteligencia.
Fine, B. (1967)	Aquel alumno cuya puntuación en habilidad intelectual se sitúa en el tercio superior, pero cuya actuación práctica cae de forma dramática por debajo de ese nivel.
Finney y Van Dalsel (1969)	Aquel alumno cuya puntuación verbal-numérica en la Batería de Aptitud Diferencial (DAT), se sitúa en el 25 por 100 superior, mientras que su rendimiento medio queda por debajo de la media de los alumnos en ese nivel del DAT.
Gowan (1957)	El alumno cuya actuación queda una desviación estándar por debajo de su nivel de habilidad.
Newman (1974)	El alumno cuyo rendimiento está significativamente por debajo del nivel estadístico predicho por su CI (calificación media de solo suficiente o por debajo de lo considerado como significativo).
Pringle (1970)	Un alumno con un CI de 120 o superior pero con dificultades educativas o conductuales.
Shaw y McCuen (1960)	El alumno que se sitúa en el 25 por 100 superior de la población en el Test de Habilidad General <i>Pinter</i> (CI por encima de 110) pero cuya calificación media queda por debajo de la media de su clase (grados 9 a 11).
Thorndike (1963)	El alumno cuyo bajo rendimiento se mide en relación a algún rendimiento estándar, esperado o predicho.
Whitmore (1977)	El alumno que demuestra una capacidad excepcionalmente alta para el rendimiento académico pero que no actúa de forma satisfactoria en las tareas académicas habituales ni en los tests de rendimiento.
Ziv (1977)	El alumno con un CI alto pero bajas puntuaciones en la escuela.

Fuente: (Secley, 1989, p. 30).

Estos chicos no manifiestan su alta capacidad de forma obvia o aceptable e incluso presentan problemas de rendimiento debido fundamentalmente a dificultades de aprendizaje, inadaptación social o emocional, bajo autoconcepto y absentismo escolar. Analizamos sus características desde cuatro perspectivas, deteniéndonos especialmente en la escolar.

PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Es tópicó señalar las conclusiones de Terman sobre los sujetos altamente dotados y con bajo rendimiento estudiados por él a lo largo de más de cuarenta años (Terman y Oden, 1947). Los factores de personalidad, especialmente los relacionados con la motivación de logro, falta de decisión y bajo autoconcepto y autocontrol, parecían jugar un papel importante. Eran alumnos indecisos, poco perseverantes, con tendencia a sentimientos de inferioridad. Otros autores los describen como de agresividad pasiva o conducta motivada por el displacer y el temor externo; con tendencia a identificar autoconfianza con capacidad de rendimiento; con miedo al éxito, baja tolerancia a la frustración y tendencia a tratar con el estrés en caminos poco maduros (Pendarvis y otros, 1990).

Lo cierto es que tras el informe de Terman y Oden la investigación posterior se centró en comparar las características de personalidad de los alumnos dotados con bajo y alto rendimiento escolar, respectivamente y, posteriormente se analizó la dinámica familiar. En general mostraban que los alumnos de bajos logros tenían un pobre ajuste personal, autoconcepto bajo, actitudes negativas hacia la escuela y relaciones familiares y hogareñas menos satisfactorias que los de buen rendimiento. Los profesores creyeron que poco podían hacer para mejorar el patrón típico del mal rendimiento del alumno bien dotado. Y lo

que no se preguntaron ni ellos ni los investigadores era que con el tipo de investigación realizada era difícil establecer en qué medida las características que habían identificado eran las *causas* o los *resultados* del bajo rendimiento (Maker, 1989).

Whitmore (1980) estableció una brecha con su investigación y concluía que los estudios previos habían descrito los *síntomas* y no las *causas* del bajo rendimiento. Que la función de la escuela era preventiva y debía conocer a estos alumnos y adaptarse a sus características de modo que su acción impidiera la aparición y perpetuación del síndrome típico del mal rendimiento. Y describe tres síntomas típicos de estos alumnos: la agresividad, la retirada y el comportamiento errático.

PERSPECTIVA FAMILIAR

Aunque la familia está anidada dentro del grupo social de pertenencia, su influencia sobre la socialización de los hijos sigue siendo objeto de interés pues ejerce una importante influencia a través de los modelos educativos que ofrece y de las oportunidades educativas y sociales que otorga, fundamentalmente. Hay varios autores que incluyen entre los dotados con alto riesgo de fracaso escolar a los hijos no queridos, rechazados o de padres separados o divorciados (Buttler-Por, 1993), aunque también se dan casos de subrendimiento en alumnos de familias normales. Otros autores (Miller, 1991) analizan el dominio desmedido que, inconscientemente pueden ejercer los padres proyectando en el hijo sueños y aspiraciones no logrados. Tal exceso de inversión paterna abruma al hijo así como sentir sobre sí infinidad de consejos y consejos y reprensiones o el presentir que le roban la autoría de la propia vida. Los problemas escolares serían un síntoma de esta problemática más profunda.

Rimm (1991) resume varios informes de investigación sobre las características estructurales, clima familiar y valores de las familias con hijos altamente dotados y de buen y mal rendimiento escolar, respectivamente. La *estructura* de la familia de ambos grupos de alumnos es similar en cuanto al tamaño, 2,59 hijos; orden de nacimiento, más de la mitad son primogénitos; sexo del alumno, más varones en general y edad y nivel educativo de los padres, suelen ser padres maduros, con educación superior y con baja tasa de divorcio. Se diferencia en que los hijos con buen rendimiento han desarrollado características especiales mientras el 20 por 100 de los de mal rendimiento no manifestaron singularidad alguna.

El *clima* familiar de los chicos con buen rendimiento se caracteriza por estar centrado en el niño, tener intereses personales elevados y propios de adultos; ofrecer soporte emocional con desigual éxito, pues parece más fácil en el caso de los científicos que en el de los artistas y escritores. Freeman (1993) señala que es distinto el amor paterno que el soporte afectivo, aunque no son excluyentes. Cerca de la mitad de estas familias darían a sus hijos ambos afectos. El estilo educativo es mixto pero consistente y no autoritario; mantienen buenas relaciones familiares entre los miembros y la organización de la familia es coherente y previsible. En el caso de los chicos con problemas de rendimiento el ambiente familiar tiene bajos intereses personales; existe considerable discordia entre sus miembros; el estilo educativo es liberal en principio aunque más tarde cambia hacia rituales inconsistentes y amenazantes; las relaciones padre-madre son buenas en dos tercios de los casos y pobres las relaciones padres-hijo y entre éste y sus hermanos y la organización familiar es inconsistente y manipulable por el propio hijo.

Por último, los *valores* de ambos grupos son similares en cuanto que se orien-

tan hacia el rendimiento del hijo, mantienen hacia él unas razonables expectativas y le proveen enriquecimiento tempranamente. Se diferencian en que en el primer caso los padres están satisfechos con sus ocupaciones profesionales y o domésticas, mantienen relaciones positivas con el centro escolar y apoyan el aprendizaje autónomo y la motivación intrínseca. La conducta de las familias cuyos hijos obtienen mal rendimiento tiende a situarse en el otro polo del continuo.

PERSPECTIVA ESCOLAR

Dos temas son especialmente importantes. Por una parte el denominado *síndrome de disincronía* estudiado por Terrasier (1989) y por otra la *falta de adaptación del currículo*. Aunque son situaciones que afectan a los más capaces como grupo, cuando se asocian con otros problemas apuntados pueden llevar a un subgrupo de ellos al bajo rendimiento y al fracaso escolar.

La disincronía se refiere al desfase o desequilibrio que se produce en general en los niños bien dotados debido al particular ritmo heterogéneo de su desarrollo. Así se produce un desfase entre el desarrollo intelectual y el afectivo o entre el intelectual y el psicomotor o entre el razonamiento y el lenguaje. La disincronía entre inteligencia y actividad aparece en todos los ámbitos y especialmente en la escuela y lleva al alumno a utilizar su gran capacidad cognitiva para enmascarar la inmadurez emocional pues no puede procesar y expresar toda la información que internamente posee.

El desfase entre lenguaje y razonamiento ocurre porque en los chicos superdotados la capacidad de razonar va por delante de la capacidad de lenguaje, lo que puede acarrearle problemas escolares ya que puede tener un alto dominio de las

matemáticas o de las ciencias y ser mediocre o malo en ortografía y expresión escrita. Suelen aprender a hablar y a leer precozmente pero la precocidad es mayor en la lectura que en la escritura y a menudo tienen problemas en la escuela al no poder expresar por escrito, con igual precisión y rapidez, lo que ya intelectualmente dominan. En preescolar y primaria este desfase puede producir rabieta y contracción muscular y dificultar la adquisición de escritura y las relaciones sociales. Todo ello de modo transitorio si se actúa adecuadamente.

Por otra parte, el elevado desarrollo intelectual del niño puede producir en profesores y compañeros miedo y desconcierto o exigencia desmedida. El profesor que se siente desbordado, amenazado por el alumno, puede desarrollar una serie de conductas semiinconscientes encaminadas a «castigarlo», a someterlo a los patrones normales del grupo de clase. Produciría desaliento en el alumno ya dominándolo, ya siendo insensible a sus características propias, ya ignorando sus pequeños triunfos, ya alabándole lo superficial, ya dejándole solo ante un perfeccionismo bloqueante (Kaufman y Parkinson, 1996). En otras ocasiones exigirá un comportamiento social y emocional similar a su desarrollo intelectual, lo que no puede ser satisfecho por todos los alumnos de alta capacidad ni en los primeros años escolares. Insensiblemente, la escuela va tensando la cuerda que termina rompiéndose por la parte más débil. La acción familiar moderada o precipita los desequilibrios escolares.

El profesorado verbaliza muchas de sus expectativas hacia la conducta de los alumnos, refiriéndose la mayor parte de estas a la conducta afectiva antes que a la cognitiva y sus expectativas suelen estar sesgadas y responder a estereotipos sociales. La investigación de Good y Brophy (1987) es elocuente. Los profesores manifiestan preferencia por los alumnos atractivos, aseados, de clase media, de buen

rendimiento y conformistas. Responden más negativamente a los alumnos culturalmente diferentes, de clase social baja, bajo rendimiento y poco agraciados. También acogen mal a los muy creativos (Getzels, 1985) y a los extremadamente inteligentes y críticos.

Tales sesgos se manifiestan de varias maneras. Así preguntan más y más positivamente a los «buenos alumnos», les dan mayor cantidad de retroalimentación positiva, toman más en cuenta sus sugerencias, los colocan en los lugares más accesibles de la clase, etc. Asimismo, las orientaciones que dan los profesores reflejan el tipo de funciones que esperan desempeñen los alumnos cuando sean adultos y enfatizan el control interno de la conducta: «Decide que camino es el mejor», o el externo «Haz el ejercicio de este modo o lo harás mal». Los alumnos que consideramos van poco a poco perdiendo el control de su conducta escolar.

Por otra parte, si el profesor ignora la condición de superdotado del alumno, tendrá hacia él expectativas y exigencias mediocres y terminará por ir deteriorándose su verdadera capacidad o por quedar encubierta. La presión de los compañeros se encarga de colaborar en el declive o encubrimiento. En lo que Terrasier denomina *efecto Pigmalión negativo*. Porque estos alumnos necesitan un currículo más complejo, con mayor nivel de abstracción, con un ritmo más rápido y menos repetido, más centrado en las ideas que en los hechos y con materiales de estudio más avanzados. Por otra parte, los métodos de enseñanza que mejor se adaptan a estos alumnos son los que apoyan el trabajo autónomo, el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, el empleo de técnicas de interrogación de alto nivel cognitivo, la experimentación, la expresión convergente y divergente del contenido, la resolución de problemas, análisis y extrapolación de tendencias. Asimismo deben ser estimulados a presentar sus trabajos no sólo en for-

mato escrito sino también bajo formatos más divergentes como construcciones, demostraciones, entrevistas, grabaciones, artículos, representaciones, etc., situación que no suele darse en los medios escolares donde predomina el bajo rendimiento, ni en la escuela en general, que no contempla las necesidades específicas de los alumnos de alta capacidad (Jiménez Fernández, 1995b).

Al no existir esta adaptación curricular, la propia escuela genera factores de riesgo. Varios autores señalan los siguientes (Wallace, 1988, Van Tassel-Baska, 1989; Seeley, 1989, 1993; Kaufmann y Parkinson, 1996):

- El trabajo académico es muy fácil, repetitivo y aburrido.
- Las reglas de acogida tienden a dejar fuera a los alumnos no convencionales.
- Escuela demasiado grande, impersonal.
- Ante el rendimiento irregular, la escuela tiende a centrarse en las debilidades.
- Actitud inadecuada del profesor y del orientador: «amóldate o abandona».
- Conflictos con los profesores a partir de Secundaria.
- Escaso respeto y responsabilidad del centro y del profesorado.
- Demasiados deberes solo para ocupar tiempo.
- Indiferencia u hostilidad del profesorado.
- Poco aprendizaje experiencial.

Desde una perspectiva complementaria los alumnos que estudiamos se caracterizan por:

- CI por encima de 140 medido por el Stanford-Binet o el WISC-R.
- Calidad en la expresión oral y pobre expresión escrita.
- Rechazo a la escuela y a los tests.
- Fuerte interés en un área especial.

- Baja autoestima y muy autocrítico.
- Emocionalmente inestable.
- Espíritu autónomo. Autosuficiente.
- Falta de habilidad para trabajar en grupo.

• Tendencia a marcarse objetivos demasiado altos.

• Antipatía por las tareas repetitivas. Aparentemente aburrido.

• Fracaso para responder a las motivaciones típicas de la clase como alabanza o premios.

Pero también es creativo si tiene interés, de aprendizaje rápido, plantea preguntas sorprendentes y provocativas, persevera en la tarea si está motivado, dado el pensamiento abstracto, da respuestas originales a preguntas abiertas. Por lo demás, el rendimiento insatisfactorio y el fracaso declarado no se genera y aparece repentinamente sino a lo largo de un proceso en el que como venimos indicando, aparecen señales y síntomas significativos para el observador competente. Quizá un serio problema sea que nuestro profesorado no tiene aún suficiente competencia en este campo y no es por ello buen diagnosticador, ni da oportunidades a los alumnos de manifestar sus capacidades y talentos, ni exige a cada uno en función de sus necesidades más auténticas.

AUTOCONTROL, ESFUERZO Y RESULTADOS ESCOLARES

Las relaciones entre rendimiento y esfuerzo se ejemplifican en la Tabla II y ayudan a comprender las características de los ambientes escolares que son factores de riesgo para el desarrollo del autocontrol o, por el contrario, lo potencian.

Los alumnos del cuadrante 1, esfuerzo positivo-resultados positivos, presentan la relación óptima entre esfuerzo y resultados.

TABLA II
Relaciones entre resultados escolares y esfuerzo

+	Resultados	-
+	Cuadrante 1 ++ Buen rendimiento	Cuadrante 2 + - Transición al mal rendimiento
- ESFUERZO	Cuadrante 3 - + Transición al mal rendimiento	Cuadrante 4 -- Mal rendimiento consagrado

Han internalizado las presiones para ser brillantes, creativos y socialmente aceptados pero se plantean objetivos realistas y aunque les agrada ser foco de atención, no dependen de ella para trabajar bien. Han aprendido a trabajar seriamente, a ser perseverantes y poseen las habilidades adecuadas para aprender a pensar y para el trabajo creativo y productivo. Terminan sus tareas con prontitud y cuidado, y por su capacidad y motivación intrínseca, disfrutan con actividades nuevas que suponen cierto reto.

El cuadrante 2, esfuerzo positivo-resultados negativos, se da en centros escolares que no valoran o no recompensan suficientemente el alto rendimiento académico. Estos ambientes incluyen una atmósfera antiintelectual que da prioridad a los valores atléticos o sociales por ejemplo, pero no priman la preparación para una educación superior de máxima calidad. También aparece en centros y con profesores antisuperdotados, que consideran elitistas los programas exigentes para estos alumnos y enfatizan la importancia de acomodarse y adaptarse al patrón general de la clase. Asimismo en los ambientes escolares rígidos, que animan a todos los estudiantes a estudiar la misma materia, al mismo ritmo y con el mismo método y, por último, ocurre igualmente con profesores estereotipados que no

ven la originalidad, la fuerza o los valores de los alumnos diferentes.

Las escuelas en las que se da la situación del cuadrante 3, esfuerzo negativo-resultados positivos, son aquellas que valoran el cumplimiento del alumno pero no les dan tareas adecuadas a sus propios recursos. Las tareas son demasiado fáciles y no suponen desafío a su capacidad ni a su interés. El alumno se acostumbra a que obtener éxito es fácil y, por otra parte, su motivación va decayendo y puede llegar a aburrirse en la escuela pero sigue sacando buenas notas o al menos no suspende. Conforme avanzan los cursos y debe enfrentarse con compañeros cada vez más competitivos desde el punto de vista intelectual, es cuando se da cuenta de que es menos valioso y/o está menos preparado de lo que creía, e inventa o descubre rituales y excusas para alejar la amenaza del suspenso y ocultar sus propios sentimientos de miedo al fracaso.

Demoras, deberes incompletos, desorganización y trabajos descuidados, son síntomas típicos del paso al mal rendimiento, pues sencillamente no han desarrollado método de trabajo porque no era requerido por las exigencias escolares. «Los estudiantes que proceden como si el saber y el buen rendimiento no fueran importantes y que consideran que el esfuerzo es irrelevante para el aprendizaje, son estudiantes

en alto riesgo académico, aunque vayan aprobando el curso* (Pendarvis, Howley y Howley, 1990, p. 277).

El cuadrante más llamativo, esfuerzo negativo, resultados negativos, representa claramente el síndrome del mal rendimiento y es el resultado de los alumnos procedentes de los cuadrantes 2 y 3, que han pasado previamente por períodos más o menos largos de mal rendimiento. Adolecen de hábitos de trabajo, el esfuerzo es errático o inexistente y no han desarrollado las habilidades propias del trabajo intelectual, con lo cual llegan a perder el control sobre sus resultados escolares. Es poco probable que los profesores los identifiquen como superdotados puesto que su inteligencia y creatividad pueden no tener opción a manifestarse. Han quedado encubiertas. Los propios padres dudan de que el hijo sea capaz y recuerdan que de pequeño era vivo y despierto y parecía prometer mucho.

Estos casos son difíciles de reconducir aunque no imposible. Cuando a estos adolescentes o niños se les pregunta si creen de verdad que son inteligentes, responden normalmente que sí y, sin embargo, les falta confianza para cumplir una función tal y como ellos se la representan. No han internalizado el proceso de rendimiento y sus objetivos son demasiado elevados. Evitan los desafíos y automáticamente buscan el camino más fácil.

RESULTADOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN

En este punto se expone el rendimiento académico obtenido por dos muestras independientes de alumnos de alta capacidad cuando se establecen distintos puntos de corte en el criterio. Es decir, cuando se considera el grupo total o sólo el 25 por 100, 17 por 100 ó 10 por 100 de los alumnos, en el test individual de inteligencia

WISC, WIPSI, WISC-R, WPPSI (Escala de Inteligencia para niños o para preescolares, de Weschler versión de 1985, 1990 y 1994, respectivamente) o MSCA (Escala de Inteligencia para niños de McCarthy versión 1986) y nos detendremos en el estudio de los alumnos con rendimiento insatisfactorio. La versión de 1994 se ha aplicado a la muestra de 1995-96.

Los datos pertenecen a dos investigaciones en curso iniciadas en 1991-92 y 1995-96, respectivamente. En el primer caso el test criterio es el MSCA con los alumnos de preescolar y el WISC con los alumnos de segundo y sexto de EGB y el WPPSI en la iniciada en 1995-96. En todos los casos el test se aplicó en el primer trimestre de los citados cursos académicos y el rendimiento académico se obtuvo al final de dichos cursos. De una parte de la muestra de 1991-92 se obtuvo el rendimiento de un curso escolar más tarde, es decir, en 1992-93 cuando los alumnos estudiaban primero, tercero y séptimo de EGB y que denominamos rendimiento diferido. Además se aplicaron otros instrumentos que se recogen en la Tabla III.

Es evidente que los cortes establecidos en las muestras con fines de investigación no son independientes sino que la muestra general contiene a las restantes; la del 25 por 100 contiene a la del 17 por 100 y 10 por 100 y la del 17 por 100 contiene la del 10 por 100 superior. Por otra parte, los puntos de corte son arbitrarios pero razonados y cumplen el objetivo de mostrar que el rendimiento académico de los grupos está directamente relacionado con el cociente intelectual (CI) y que debe ser motivo de reflexión la constatación de chicos con alto CI y bajo rendimiento académico, ya desde los primeros años escolares.

Decimos que son arbitrarios en el sentido de que *no existe* en la investigación precedente *un punto de corte fijo* que delimite con precisión que el alumno es o no

TABLA III
Instrumentos empleados

Curso	Preescolar	2.º de EGB	6.º de EGB
INSTRUMENTOS	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del prof. • MSCA • Autoconcepto (Renzulli) • Percepción de los profesores (Renzulli) • Rendimiento (directo y diferido) 	<ul style="list-style-type: none"> • Selección del profesor • WISC • Autoconcepto (Renzulli) • Percepción del profesor (Renzulli) • Rendimiento (directo y diferido) 	<ul style="list-style-type: none"> • TEA 2 • Selección del profesor • WISC • Autoconcepto (Renzulli) • Percepción del profesor (Renzulli) • Rendimiento (directo y diferido)

es superdotado. En realidad, el punto de corte es más o menos estricto en función del modelo de que parte y del objetivo que se persigue al formar los grupos. Por ejemplo, Renzulli en su modelo del triple enriquecimiento propone que en los primeros años escolares sobre el 25 por 100 de los alumnos más capaces del centro escolar pasen a beneficiarse del programa de enriquecimiento de primer nivel. La hetero y autoselección lleva a reducir ese porcentaje en el tercer nivel de enriquecimiento. En cambio, en el modelo de Stanley para alumnos altamente precoces en matemáticas se selecciona al 3 por 100 superior de los alumnos siendo el criterio un test de razonamiento matemático y otro de razonamiento verbal pertenecientes a la batería SAT (Lubinski, Benbow y Sanders, 1993).

Por último señalar que el procedimiento seguido en la recogida de datos tuvo dos variantes, *a)* Aplicación de la prueba colectiva de inteligencia TEA-2 a los alumnos de sexto curso de primaria, prueba que sirvió para efectuar un cribaje previo. Se seleccionó al 30 por 100 supe-

rior. A esta muestra se sumaron los alumnos señalados por el profesor (*selección del profesor*), coincidieran o no ambos medios, y a la muestra resultante se les pasó el resto de las pruebas. *b)* La segunda forma consistió en aplicar el test individual de inteligencia y seleccionar los alumnos del 25 por 100 superior. A este 25 por 100 se sumaron, en porcentaje similar como máximo, los alumnos seleccionados independientemente por el profesor, coincidieran o no con los seleccionados mediante el test, y al conjunto resultante se les aplicó el resto de las pruebas.

Los tests se aplicaron en el primer trimestre de los cursos citados. A mediados del segundo trimestre se pidió al profesorado que seleccionara a los alumnos sobresalientes e interesantes en características valoradas por la escuela y la sociedad, sin limitar el número de elecciones y sin informar de la finalidad específica de su *diagnóstico*. A mediados del tercer trimestre se pasaron los cuestionarios de autoconcepto y de percepción del profesor de Renzulli (1979). Información complementaria y re-

sultados más generales de esta investigación se recogen en un trabajo ya citado (Jiménez Fernández y otros, 1996b).

RENDIMIENTO OBTENIDO POR LOS GRUPOS DE DISTINTA CAPACIDAD

La Tabla IV recoge los valores medios y la dispersión del rendimiento académico de los cuatro grupos establecidos en cada una de las dos muestras. Ignoremos que en la muestra de 1995-96 las calificaciones tienden a ser más bajas que en la de 1992-93 y centrémonos en la relación entre capacidad y rendimiento y en la evolución de dicho rendimiento. La equivalencia numérica de las calificaciones ha sido: suspenso, 3; suficiente, 5; bien, 6; notable, 7 y sobresaliente, 9.

Se aprecian dos tendencias claras y distintas. En primer lugar, el rendimiento medio del grupo aumenta a medida que aumenta su capacidad intelectual y disminuye la dispersión de los resultados como era de esperar, ello si nos ceñimos al rendimiento inmediato o a final del curso. Así, la medida del grupo total es de 6,80 y 6,32 en cada una de las muestras totales y de 8,27 y 7,42 en el caso de las dos muestras del 10 por 100 superior, habiendo un orden creciente en los dos grupos intermedios. El CI medio de cada grupo se refleja en dicha tabla y oscila entre 101,62 y 110,62 y 106,62 para cada una de las muestras totales y 136 y 136,85 para las correspondientes al 10 por 100 superior.

Por otra parte, el rendimiento diferido disminuye y aumenta la dispersión, si lo comparamos con el rendimiento inmediato. Puede apreciarse que la tendencia al descenso es más acusada a medida que es más elevada la capacidad del grupo. En el grupo total la diferencia entre los valores medios del rendimiento inmediato (6,80) y diferido (6,70) es de 0,10; de 0,27 en el grupo del 25 por 100 superior y de 0,32 y

0,45 en los grupos del 17 y del 10 por 100 superior, respectivamente.

Aparte del posible efecto de regresión hacia la media general, el descenso puede reflejar asimismo la caída del rendimiento de algunos alumnos de alta capacidad, a medida que avanza en el recorrido escolar.

ALTA CAPACIDAD Y ALTO Y BAJO RENDIMIENTO

En este apartado y en el siguiente se analizan determinadas características del grupo del 25 por 100 superior en el test criterio dividido a su vez este grupo en dos grupos según que obtengan rendimiento alto, superior a 6 puntos, o bajo, 6 como puntuación máxima. El corte en el 6 se apoya en el hecho de que los datos que ahora se aportan no son propiamente de alumnos de alta capacidad con mal rendimiento declarado, sino con rendimiento inmediato inferior a su capacidad o insatisfactorio y con rendimiento diferido inferior al que cabe esperar de la capacidad del grupo, lo que hace sean potenciales candidatos al fracaso escolar. Máxime si tenemos en cuenta que los profesores tienden a reconocer moderadamente la capacidad de dichos alumnos, tanto al actuar según su criterio personal cuanto si se les pide la identificación mediante un cuestionario del tipo del de Renzulli (Jiménez Fernández y otros, 1996).

La Tabla V recoge el CI del grupo del 25 por 100 superior clasificados según que obtengan una calificación final de 6 o superior a 6. En ambas muestras independientes el grupo con rendimiento alto obtiene puntuaciones más elevadas en el test pero las diferencias no son significativas, excepto en el caso de CI verbal de la muestra de 1992-93 en que sí lo son, tanto si se contrasta la diferencia con una prueba paramétrica como por una no paramétrica, dado el pequeño tamaño de la muestra.

TABLA IV

Rendimiento inmediato (I) y diferido (D) obtenido por los grupos de diferente CI

Porcentajes de las muestras	1991/92			Porcentaje de las muestras	1995/96		
	n	\bar{X}	s		n	\bar{X}	s
Total ($\bar{X}\alpha$ 110,64) I	315	6,80	1,91	Total (X CI 106,62) I	220	6,32	1,26
D	315	6,70	1,64	D	—	—	—
25% ($\bar{X}\alpha$ 123,90) I	71	8,17	1,27	25% (X CI 126,55) I	50	7,13	1,15
D	69	7,90	1,27	D	—	—	—
17% ($\bar{X}\alpha$ 127,80) I	53	8,26	1,19	17% (X CI 131,96) I	33	7,31	1,06
D	51	7,94	1,35	D	—	—	—
10% (Xa 136,00) I	26	8,27	1,04	10% (X CI 136,85) I	20	7,42	0,90
D	22	7,82	1,50	D	—	—	—

TABLA V

CI del grupo del 25% superior y alto (AR) y bajo (BR) rendimiento respectivamente

	1991/92		1995/96	
	AR	BR	AR	BR
CI Verbal				
n	64	8	38	11
\bar{X}	121,04**	111,62	121,58	119,54
s	13,10	8,88	15,99	12,45
CI Manipulativo				
n	64	8	38	11
\bar{X}	124,31	124	127,42	123,73
s	11,75	13,75	8,29	7,03
CI Total				
n	64	8	38	11
\bar{X}	126,56	121,25	128,47	124,64
s	9,76	10,76	10,94	5,20

(**) Diferencia significativa, $p \leq 0,01$.

En la Tabla VI se puede apreciar que a pesar de que el CI de ambas muestras es superior a 120, hay un subgrupo que obtiene un rendimiento bajo para la capacidad que posee. En efecto, 8 alumnos de un total de 71 obtienen un rendimiento medio de 5,5 y 11 alumnos de un total de 31 obtienen una calificación media de 5,66. Resultados que reflejan varias cosas. Aunque el punto de corte en el percentil 75 no es muy restrictivo, sí que denota cierta calidad intelectual y, sin embargo, ya desde preescolar, casi un tercio de los alumnos considerados obtiene un rendimiento mediocre para dicha capacidad. Estos resultados mediocres también aparecen en la muestra de 1992-93 aunque en menor proporción y los 8 alumnos se distribuyen entre los tres cursos: 4 en preescolar, 2 en segundo y 2 en sexto. En la muestra de 1995-96, 2 son de preescolar y 4 de primero de educación primaria.

Los datos también parecen reflejar la heterogeneidad de los centros y de los

profesores al calificar a los alumnos. En la muestra general existen diferencias significativas entre los centros, tanto al calificar a los alumnos como a la hora de seleccionarlos o nombrarlos como alumnos inteligentes, prometedores o con importantes valores sociales y personales, pues esas eran las instrucciones que se dieron al profesorado para que seleccionara independientemente a los alumnos más capaces. También aparecen diferencias cuando la selección se produce a través del cuestionario, como se recoge en la publicación ya citada.

OTROS RESULTADOS

Las Tablas VII y VIII recogen los resultados obtenidos por el grupo del 25 por 100 superior en el test y con rendimiento académico satisfactorio o alto e insatisfactorio o bajo en otras características estudiadas.

TABLA VI
Rendimiento obtenido por el grupo del 25 por 100 superior en el test

1991/92	AR	BR
n	64	8
\bar{X}	8,50	5,5
s	0,87	0,53
1995/96		
n	38	11
\bar{X}	7,55	5,66
s	0,86	0,50

TABLA VII
*Autoconcepto obtenido por el grupo del 25 por 100 superior en el cuestionario
y con alto y bajo rendimiento*

1991/92	AR	BR
n	58	8
\bar{X}	67,07	61,87
s	8,36	8,73
1995/96		
n	31	10
\bar{X}	60,61	60,50
s	8,47	9,37

TABLA VIII
*Puntuaciones medias obtenidas en las subescalas del cuestionario de percepción del profesor
de Renzulli por los alumnos del 25 por 100 superior con alto y bajo rendimiento*

	n	\bar{X}	s		n	\bar{X}	s
Aprendizaje				Precisión			
AR	31	27	5,07	AR	31	33,61	8,00
BR	4	20	3,30	BR	4	28,25	7,09
Motivación				Expresión			
AR	31	25,36	5,16	AR	31	11,36	3,24
BR	4	21,50	1,73	BR	4	8,50	2,08
Creatividad				Planificación			
AR	31	26,65	6,94	AR	31	43,52	10,79
BR	4	23,25	3,59	BR	4	42,75	8,85
Liderazgo				—			
AR	31	31,77	5,96				
BR	4	26,25	2,75				

El grupo de rendimiento alto tiene a tener un autoconcepto más elevado, a resultar seleccionado independientemente y, al mismo tiempo, por el test individual y por el profesor en mayor proporción que el de rendimiento bajo; asimismo puntúa ligeramente más alto en las seis escalas del «Cuestionario de percepción del profesor» de Renzulli: aprendizaje, motivación, creatividad, liderazgo, precisión, expresión y planificación, si bien las diferencias existentes entre ambos grupos son significativas sólo en las escalas de aprendizaje y de liderazgo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

A lo largo de estas líneas se ha pretendido mostrar la existencia de alumnos con alta capacidad y bajo rendimiento escolar, las características que parecen asociadas a este problema, el papel que juega la propia escuela en la génesis y perpetuación del mal rendimiento de esos alumnos y el hecho, relativamente novedoso, de que tal fenómeno está lejos de ser privativo de las clases socialmente menos favorecidas.

Más bien parece que el haberse primado en los últimos años la igualdad y la discriminación positiva de los menos favorecidos el péndulo escolar ha oscilado demasiado y, desde el profesorado a la propia administración, han descuidado un tema de enorme interés educativo y social; la educación diferenciada, más individualizada de los chicos más capaces. Y este descuido parece haber afectado al sistema educativo general aunque puedan existir excepciones.

Los datos experimentales pertenecientes a dos muestras de alumnos de alta capacidad estudiantes de preescolar, segundo y sexto de EGB, respectivamente, ponen de manifiesto la existencia de un subgrupo con bajo rendimiento ya desde la escolaridad no obligatoria, situación que

se da igualmente en segundo y sexto curso. El rendimiento académico de estos alumnos desciende ligeramente un año después, lo que parece pronosticar un empeoramiento del recorrido escolar. Por otra parte, se aprecia que los alumnos con alta capacidad y mal rendimiento académico tienden a ser menos diagnosticados como capaces por sus profesores que aquellos que obtienen un buen rendimiento, ello con independencia de que se solicite el diagnóstico a través de un cuestionario tipo Renzulli o a través de las orientaciones del investigador.

Estos datos parecen demandar un plan de formación del profesorado, de los equipos de apoyo y de los padres de modo que todos colaboren a una educación más individualizada, de más calidad para *todos los alumnos*, incluidos los de elevada capacidad secularmente olvidados en nuestro sistema escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- BUTLER-POR, N.: *Underachievers in school: Issues and intervention*, Chichester, John Wiley, 1987.
- «Underachieving Gifted Students», en HELLER, K. A., MÖNKS, F. J. y PASSOW, A. H. (eds.), 1993, o.c., pp. 649-668.
- COLANGELLO, N. y DAVIS, G. A. (eds.): *Handbook of Gifted Education*. Boston, Allyn & Bacon, 1991.
- COLANGELLO, N.; KERR, B.; CHRISTENSEN, P. y MAXEY, J.: «A comparison of Gifted Underachievers and Gifted High Achievers», *Gifted Child Quarterly*, 37 (4), 1993, pp. 155-160.
- FREEMAN, J.: «Parents and Families Nurturing Giftedness and Talent», en HELLER, K.; MÖNKS, F. J. y PASSOW, A. H. (eds.), 1993, o.c., pp. 669-684.
- GARDNER, H.: *Frames of the mind: The theory of multiple intelligences*, Nueva York, Basic Books, 1983.

- GETZELS: «Creativity and Human Development» en HUSEN, T. y POSTLEHWAITE, T. N. (eds.); *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Nueva York, Pergamon, 1987, pp. 1.093-1.100.
- GOOD Y BROPHY: *Looking in classrooms*, Nueva York, Harper & Row, 1987.
- HELLER, K. A., MÖNKS, F. J. y PASSOW, A. H. (eds.): *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*, Oxford/Nueva York, Pergamon, 1993.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C.: «Alumnos biendotados. Problemática de su identificación», *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, 1991, v. IV, (5), pp. 119-131.
- «Alumnos biendotados con rendimientos escolar insatisfactorio», en VARIOS: *Atención educativa a la diversidad*, Universidad Internacional de Andalucía, Jaén, 1995a.
 - «Diagnóstico de los alumnos más dotados», *Revista Española de Pedagogía*, año LIV (205), septiembre-diciembre, 1996b, pp. 425-450.
 - «La diversidad en los proyectos educativos y curriculares: El caso específico de los alumnos biendotados», en PÉREZ JUSTE, R.; CRISTÓBAL MARTÍN, M. y MARTÍNEZ ARNAZ, B. (coord.): *Evaluación de profesores y reformas educativas*, Madrid, UNED, 1996a, pp. 477-503.
 - «Educación diferencial del niño biendotado», LEBRERO BAENA, M. P. (dir.): *Especialización del Profesorado de educación infantil*. Madrid, UNED/MEC, 1993, Módulo 1-2, pp. 931-956.
 - «Modelos de intervención pedagógica con alumnos biendotados». *Revista de Ciencias de la Educación*, 1995b, 162, pp. 215-231.
- KAUFMANN, F. y PARKINSON, M. L.: «Los ámbitos para éxito: Mirando de nuevo la subrealización», en *Ideacción*, 1996, (7), pp. 25-27.
- LUBINSKY, D., BENBOW, C. P. y SANDERS, CH. E.: «Reconceptualizing Gender Differences in Achievement among the Gifted», en HELLER, K.; MÖNKS, F. J. y PASSOW, A. H. (eds.), 1993, o.c., pp. 693-707.
- MAKER, C. J.: «Educación del superdotado: Tendencias significativas» en MORRIS, R. J. y BLAT, B.: *Educación especial. Investigaciones y tendencias*, Buenos Aires, Ed. Médica Panamericana, 1989, pp. 130-158.
- MARLAND, S. P.: *Education of the Gifted and Talented*. Washington DC, Government Printing Office, 1972.
- MILLER, A.: *El drama del niño dotado*. Barcelona, Tusquets, 1992.
- PARKE, B. N.: *Gifted Students in Regular Classrooms*. Massachusetts, Allyn & Bacon, 1989.
- PENDARVIS, E. D., HOWLEY, A. A. y HOWLEY, C. B. (ed.): *The Abilities of Gifted Children*, Nueva Jersey, Prentice-Hall, Inc, 1990.
- RENZULLI, J. S.: *A research Report on the Revolving Door Identification Model: A Case for the Broadened Conception of Giftedness*, Phi Delta Kappa, 1982, 63.
- RENZULLI, J. S. y DELISLE, J. R.: «Gifted persons», en MIZET, H. E. (ed.): *Encyclopedia of Educational Research*, 5 th ed., Londres, The Free Press, 1982, pp. 723-730.
- RIMM, S. B.: «Underachievement and superachievement: Flip Sides of de Same Psychological Coin», en COLANGELLO, N. y DAVIS, G. A. (eds.), 1991, o.c., pp. 328-343.
- SEELEY, K. R.: «Underachieving and hand-capped gifted», en FELDUSEN, J., VAN TASSEL-BASKA y SEELEY, K. (eds.): *Excellence in Educating the Gifted*, Denver, Love Publishing, 1989, pp. 29-38.
- «Gifted Students at Risk», en SILVERMAN, L. K. (ed.): *Counseling the Gifted and Talented*, Denver, Love Publishing Company, 1993, pp. 263-275.

- STERNBERG, R.: «Giftiness according to the triarchic Theory of Human Intelligence», en COLLANGELO, N. y DAVIS, G. A., 1991, o.c., pp. 45-54.
- TERMAN, L. M. y ODEN, M. H.: «The gifted child grows up. Twenty five years follow up of a superior group». En *Genetic Studies of Genius*, Vol. 4, Stanford, CA. Stanford University Press, 1947.
- TERRASIER, L. M.: *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, París, Les Editions, ESF, 1989.
- VANTASSEL-BASKA, J.: «The Disadvantaged Gifted», en FELDUSEN, J., VANTASSEL-BASKA, J. y SEELEY, K.: *Excellence in educating the gifted*. Denver, Love Publishing Company, 1989, pp. 53-70.
- WALLACE, B.: *La educación de los niños más capaces*. Madrid, Aprendizaje/Visor, 1989.
- WHITMORE, J.: *Giftiness, conflict and underachievement*. Boston, Allyn and Bacon, 1980.



INDAGACIÓN SOBRE ESQUEMAS DE RAZONAMIENTOS LÓGICOS EN ALUMNOS QUE ACCEDEN A LA FACULTAD DE CIENCIAS AGROPECUARIAS (*)

BEATRIZ GIORGETTA (**)

INTRODUCCIÓN

Esta investigación educativa intenta profundizar en las causas del fracaso de los estudiantes que cursan la materia *Química General e Inorgánica* en dos aspectos importantes:

- El bajo rendimiento académico manifestado por los alumnos, medido en términos de: falta de estudio (consulta a textos y horarios de consultas), dificultad para comprender los conceptos más abstractos y un alto porcentaje de alumnos que no aprueban evaluaciones con aplicaciones de conceptos.
- La baja retención, por parte de los alumnos, de conceptos desarrollados y evaluados durante el curso, que se pone de manifiesto cuando éstos son requeridos en materias posteriores.

Cierta experiencia docente y el resultado de las distintas modificaciones realizadas en los currículos conducen a afirmar que la mayor parte de los alumnos cursa la materia con el único incentivo de aprobar-

la (lo que no implica «aprenderla») con un mínimo esfuerzo, es decir estudiando *Química* fuera del aula y sólo ante una evaluación. A esta conclusión que subraya la culpabilidad del alumno, se contraponen la bibliografía especializada que pone de relieve la importancia de ciertas condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje, así como la responsabilidad que tiene el docente en adecuarlas a la situación específica del aula. Intentar cambiar el signo de la situación actual requiere conocer, en una primera aproximación, la estructura cognitiva de los alumnos.

Los docentes son conscientes de que a un número importante de alumnos les resulta difícil el aprendizaje de los contenidos de la materia, contenidos que, en ocasiones, les parecen incomprensibles. Es alto el consenso al afirmar que tanto los contenidos de estas asignaturas como los tratamientos que el docente realiza sobre ellos, requieren del alumno un alto grado de abstracción (Goodstein *et al.*, 1978; Herron, 1973; Herron, 1978; Niaz, 1987).

Parece evidente que la estructura conceptual de la *Química*, percibida por el especialista, no le brinda al estudiante un marco adecuado para la adquisición y

(*) Trabajo realizado en el marco del Plan Básico de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Agropecuarias, Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

(**) Universidad de Córdoba (Argentina).

apropiación de los conceptos químicos. La *Química* es una disciplina que presenta un campo de conocimiento complejo (leyes, teorías, modelos de una realidad no perceptible) y las conexiones que el docente realiza entre distintos conceptos (relaciones, proporciones) están muchas veces más allá del desarrollo intelectual y de madurez alcanzado por los alumnos (Beistel, 1975; Bodner, 1991; Goodstein *et al.*, 1978; Herron, 1975; Mezzacasa, 1987; Ver Beek, 1991).

Las investigaciones realizadas por Jean Piaget ofrecen instrumentos válidos tanto para medir el nivel de desarrollo intelectual del alumno como para determinar la complejidad cognocitiva requerida por los materiales que se desean desarrollar en un currículo determinado (Bodner, 1991; Furio Mas, 1987; Goodstein, 1978; Niaz, 1987, Novick *et al.*, 1976).

Para Piaget (Ferreiro, 1993; Inhelder *et al.*, 1975; Piaget, 1967, 1975, 1978; Schwebel *et al.*, 1986) el desarrollo psíquico se inicia al nacer (igual que el crecimiento orgánico) y consiste en una tendencia permanente al equilibrio, en un perpetuo tránsito de un estado de menor equilibrio a otro de equilibrio superior. El desarrollo mental es una construcción continua de estructuras más estables, desencadenada por una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual, por lo que este proceso distingue dos aspectos complementarios:

- a) El aspecto funcional que supone la génesis de una estructura: a partir de un estímulo (cambio en el sujeto o en su interrelación con el medio).
- b) El aspecto estructural: las formas sucesivas de equilibrio o estructuras variables son sistemas de organización de la actividad mental tanto motriz-intelectual como afectiva (individual-social). Existen tres factores que condicionan la génesis de una estructura superior: maduración (factor interno, estructural pero hereditario), experiencia física

(percepción del estímulo) y transmisión social (influencia del medio, herencia social).

En el análisis del desarrollo intelectual que Piaget hace se distinguen los cuatro famosos estadios, con sus correspondientes subestadios:

- Estadio senso-motriz: que comprende a su vez el subestadio de los reflejos y las primeras emociones y tendencias intuitivas, el subestadio de los primeros hábitos y percepciones organizadas, y el subestadio de la inteligencia sesoriomotriz o práctica.
- Estadio I o preoperacional: en el que se dan el subestadio I-A, y el subestadio I-B.
- Estadio II u operacional concreto: subestadio II-A o concreto inicial, subestadio II-B o concreto avanzado.
- Estadio III u operacional formal: subestadio formal inicial III-A, subestadio III-B o formal avanzado.

Contamos con abundantes datos sobre el desarrollo psicológico en función de la edad para distintas poblaciones de estudiantes; éstos han sido obtenidos mediante entrevistas parecidas a las realizadas por Piaget o test a través de escritos. Estos estudios arrojan serias dudas acerca de la certeza de que las etapas de construcción del pensamiento respondan a los límites cronológicos sugeridos por Piaget. Por ejemplo, Violino (Violino *et al.*, 1981), en sus investigaciones realizadas sobre la población del centro-norte de Italia (sobre una muestra de 580 estudiantes de edades comprendidas, entre los 13 y los 20 años) encuentra que sólo el 35 por 100 de la población ha alcanzado el estadio III-A a los 17 años y el 70 por 100 a los 20; por su parte, Niaz (1987) a través de una serie de estudios realizados en Venezuela, señala que en el momento de ingreso en la Universidad, tan sólo un 6 por 100 de los alumnos se hallan en el estadio formal, frente a un 64 por 100 que parece encontrarse en la fase piagetiana de operacional concreto, y frente a

un 6 por 100 que se encuentra en un período de transición entre estos estadios. Furio Mas (Furio Mas *et al.*, 1987) informa a su vez, de los resulta dos obtenidos en los estudios realizados en 12 colegios y un pre universitario de Valencia (con una muestra de 1.198 estudiantes) y sus conclusiones señalan que un 50 por 100 de alumnos de edades comprendidas entre los 16 y 18 años no habían adquirido todavía la noción de conservación del peso y que el otro 50 por 100 le ocurría lo mismo en cuanto a la noción de masa. Los resultados eran más significativos y alcanzaban a un 75 por 100 de los alumnos al considerar la adquisición de las nociones de peso y medida de los gases. En USA, Goodstein (Goodstein *et al.*, 1978) en relación a los alumnos del curso de ingreso High Scholl Milford señaló que un 45 por 100 de éstos se encontraban en el estadio III-B, un 35 por 100 en el estadio III-A, un 21 por 100 en el estadio II-A y un 4 por 100 en el estadio II-B. Asimismo, Herron, en un estudio realizado por alumnos del curso de ingreso a la Universidad de Oklahoma, aporta información también significativa sobre los estadios de Piaget al señalar que un 50 por 100 de los alumnos del citado curso se encuentran en la fase del operacional concreto, y que otro 20 por 100 de los mismos lo estaban en el estadio del operacional formal.

Con estos datos se podría aventurar que si en países desarrollados, entre el 25 por 100 y 75 por 100 de los alumnos de enseñanza secundaria y de los cursos de ingreso a la Universidad poseen aún patrones de razonamiento concreto, en Argentina (más precisamente al ingreso de esta carrera dentro de un sistema educativo en crisis y con alumnos sin afinidad a la Química y/o Física) el porcentaje de alumnos con ese patrón de razonamiento debería ser significativamente alto.

HIPÓTESIS DE TRABAJO

Fueron dos las hipótesis de trabajo:

1. Existe un número significativo de alumnos que pretenden acceder a la Facultad de Ciencias Agropecuarias que no pueden realizar operaciones mentales básicas que caracterizan un estadio de razonamiento formal.
2. Existe una relación entre el tipo de razonamiento alcanzado por el alumno y aspectos tales como: la edad, el sexo, el lugar y tipo de colegio de procedencia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos que se establecieron en la investigación se concretaron de la siguiente manera:

1. Caracterizar la población de alumnos que accedían a la Facultad (ciclo lectivo 1993) de acuerdo a sus posibilidades de razonamiento abstracto para la *Química General e Inorgánica*.
2. Relacionar la edad y sexo, tipo y localización del colegio de enseñanza secundaria y los conceptos químicos adquiridos con el estadio de desarrollo cognitivo alcanzado.

METODOLOGÍA

UNIDAD DE ANÁLISIS

POBLACIÓN: los alumnos que ingresaban en la Facultad de Ciencias Agropecuarias, Ciclo de Nivelación, 1993.

UNIDAD EXPERIMENTAL: grupo de alumnos seleccionados al azar.

UNIDAD DE MUESTREO: el alumno. La alternativa de no trabajar sobre la población total se tomó por dos razones:

- 1) el test debía ser contestado en una única oportunidad para asegurar igualdad de condiciones en el mues-

treo, lo que condicionó el tamaño de la muestra a la capacidad de una o dos aulas.

- 2) la precisión deseada para la determinación de la proporción de alumnos en estado de *razonamiento formal versus concreto* fue del 95 por 100 de confianza con un error muestral del 10 por 100.

El número de alumnos a muestrear en estas condiciones se calculó de la siguiente forma:

Se define p = número de alumnos «formales» + número de alumnos muestreados = $n'' + n$.

La proporción esperada es p , y la desviación estándar $\sigma = [P(1-p) + n]^{1/2}$.

Si n es suficientemente grande se puede usar la distribución normal en buena aproximación de la binominal, donde el error muestral e (diferencia entre la proporción de la muestra y la estimada poblacional) es igual a: $e = Z[p(1-p) + n]^{1/2}$ y permite calcular con un 95 por 100 de confianza ($Z = 1,96$) el valor de n : $n = Z^2 p(1-p) + e^2 = (1,96)^2 \times 0,25(1-0,25) + (0,1)^2 = 72$ (este número se incrementa a 96 si la proporción se acerca a 0,50).

Como este número supera el 10 por 100 de la población ($N = 458$) debe hacerse una corrección por finitud como: $n = n' + \frac{n'}{(N-1) + N} = 72 + \frac{72}{(458-1) + 458} = 62$.

Según este cálculo, el tamaño de la muestra resultó ser de unos 62 alumnos para una proporción esperada igual o menor al 25 por 100 de alumnos con razonamiento formal (35 para el 10 por 100 ó 77 para el 50 por 100).

Sobre un listado alfabético de los alumnos que se habían inscrito para cursar el Ciclo de Nivelación que proporcionó el Despacho de Alumnos y previendo deserciones y errores por exceso en la lista, se seleccionaron al azar 80 alumnos, a los que se citó con tres días de anticipación para realizar la prueba el día 16 de febrero de 1993. El método utilizado consistió en

la selección con reemplazo mediante uso de una tabla de números aleatorios.

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

Para indagar sobre el nivel de razonamiento de los alumnos en aspectos necesarios para el aprendizaje de la Química, se elaboró un test escrito (ANEXO 1) que tenía tres ítems:

ÍTEM A: un típico test piagetiano llamado «Test de Las Islas» (Herron, 1978; Violino, 1981) ideado para obtener información sobre la habilidad de reflexionar en función de una relación de variables.

ÍTEM B: un problema sobre densidad con cuestiones de complejidad creciente que pone a prueba la habilidad de razonar en término de proporciones.

ÍTEM C: es una entrevista estructurada escrita sobre la actitud hacia la Química, y el empleo de conceptualizaciones.

El test fue puesto a prueba con docentes del área, estudiantes y especialistas (docentes de la Unidad Pedagógica). Esta prueba piloto permitió realizar ajustes de redacción y formato de los ítems.

Otro instrumento empleado fue la entrevista oral individual (sobre las respuestas del test escrito) con la que se intentaba conocer la respuesta a algunas de las preguntas que los alumnos no habían contestado en el test escrito y/o ampliar información sobre alguna de las respuestas dadas.

RESULTADOS

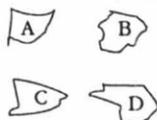
El test se aplicó sólo a 36 alumnos de los 80 convocados, siendo las principales causas de inasistencia: una actividad extraprogramática no planificada con antelación a la que los alumnos ese día fueron invitados (observación de tacto rectal en el Campo Experimental de la Facultad), el carácter no obligatorio de la prueba y las dificultades de transpor-

ANEXO I
Encuesta ciclo de nivelación 1993

LEA ATENTAMENTE LOS SIGUIENTES ÍTEMS Y RESPONDA FUNDAMENTANDO SU RESPUESTA:

ÍTEM A:

Existen 4 islas en el océano denominadas A, B, C y D.



Sus habitantes pueden viajar de una a otra en bote, pero recientemente se ha establecido un servicio aéreo entre ellas con las siguientes pautas:

- La gente puede viajar en avión entre las islas C y D.
- La gente no puede viajar entre las islas A y B.
- La gente puede viajar en avión entre las islas B y D.
- Cuando un vuelo es posible en una dirección, también lo es en el sentido inverso.
- El vuelo entre islas puede ser directo o incluir escalas y/o cambios de avión.

¿Puede la gente viajar en avión entre las islas A y C?

ÍTEM B:

Se denomina densidad de una sustancia a la relación masa/volumen de la misma. Por ejemplo: la densidad de la leche entera a 15°C es de 1,032 g./ml., lo que indica que 1,032 g. de leche entera ocupan 1 ml.

- ¿Qué masa de leche entera ocupa 2 ml.?
- Un vaso de leche (180 ml.) ¿qué masa contiene?
- Si 3,5 ml. de materia grasa de leche (crema) contiene 3,255 g. de crema, ¿cuál es su densidad?
- ¿Qué ocupará mayor volumen, 100 g. de leche entera o 100 g. de crema de leche?
- La densidad de la leche descremada ¿es mayor, menor o igual a la de la leche entera?

ÍTEM C:

1. Nombre las tres materias del Secundario que más le gustaron (en orden de prioridad).
2. Nombre tres conceptos aprendidos en Química.
3. ¿Para qué sirve cada uno de ellos?
4. Tome uno de estos conceptos y escriba cómo se lo explicaría a un compañero.

LOS SIGUIENTES DATOS TIENEN RESERVA ESTADÍSTICA

Apellido y nombres:

Fecha de nacimiento:

Colegio secundario en el que cursó sus dos últimos años (tipo, localidad y fecha de egreso):

Otros estudios realizados (nombre y fecha):

tes que tenían algunos alumnos residentes fuera del núcleo urbano.

Se observaron escasas respuestas en blanco, y muchas de ellas fueron salvadas en la entrevista una vez aplicado el test escrito. El test se perfiló después de tener una discusión, en el Ciclo de Nivelación, sobre el concepto de densidad lo que hubo de favorecer, en principio, el empleo de algoritmos en la resolución del ÍTEM B.

Para procesar los datos obtenidos del test y encontrar un modelo estadístico explicativo, se procedió a organizar las respuestas en variables alfabéticas (Tabla I), categorizadas de la siguiente manera:

A = Número de orden (alumno).

B = Número de orden en la inscripción, tomado del listado de Despacho de Alumnos.

C = Sexo, categorías: 1 = masculino 2 = femenino.

D = Edad.

E = Instrucción previa, categorizada con tres dígitos. El primer dígito categoriza el tipo de colegio como: 1 = Comercial; 2 = Bachiller; 3 = Técnico Agropecuario; 4 = Otros (otros Técnicos, Perito Mercantil, Terciario completo, Adultos). El segundo dígito categoriza la ubicación del colegio: 1 = Córdoba capital; 2 = interior provincial, ciudad importante; 3 = interior provincial, ciudad pequeña; 4 = Norte del país; 5 = Centro o Sur del país. El tercer dígito categoriza la fecha de entrada en la Facultad: 1 = anterior a 1990; 2 = entre 1990 y 1991; 3 = en 1992; 4 = otros estudios realizados en relación a la Química.

F = Afinidad por la Química, categorías: 1 = ninguna; 2 = menciona Física y/o Matemáticas; 3 = menciona Química.

G = Mide el nivel de conceptualización alcanzado en Química y expresado en el ÍTEM C, categorizada con tres dígitos. El primer dígito categoriza el tipo de concepto rescatado (conocimiento teórico): 0 = no contesta; 1 = conceptos puntuales (fórmulas); 2 = conceptos más generales (procesos); 3 = conceptos incluyentes o fundamentales. El segundo dígito categoriza la aplicación reconocida para los conceptos seleccionados (conocimiento práctico): 0 =

no contesta; 1 = intenta definir o describir, da ejemplos; 2 = para aprobar, saber, comprender otros conceptos químicos; 3 = menciona aplicaciones prácticas específicas o generales. A su vez, el tercer dígito categoriza la conceptualización de acuerdo a: 0 = no contesta; 1 = interpretación consistente sin contradicciones y con respecto a un solo aspecto, con causa-efecto parcialmente estructurada, pensamiento asociativo (aplicaciones, ejemplos, etc.); 2 = conceptos bipolares, pensamiento comparativo simple y elemental; 3 = pensamiento descriptivo, re-describe en función de varios aspectos por separado; 4 = define por sus características propias o diferencias específicas, pensamiento explicativo.

H = Mide la capacidad de relacionar variables, ÍTEM A, categorías según responda: 0 = no contesta; 1 = contesta mal, no puede ordenar los datos; 2 = (no), menciona únicamente la relación A-C; 3 = (no), menciona otras relaciones, emplea reversibilidad, ordena datos, relación bipolar; 3 = (no), relación múltiple usando condicional si A-C ... no A-B.

I = Categoriza el empleo de proporciones en ÍTEM B, con cinco dígitos (uno por cuestión) y de acuerdo a: 0 = no contesta; 1 = contesta mal (no asume relación m/v o manifiesta falta de criterio en los resultados numéricos); 2 = contesta mal (asume relación m/v); 3 = bien, pero no justifica; 4 = bien y justifica.

J = Califica errores matemáticos cometidos en el ÍTEM B: 0 = no; 1 = si (error en sumas, restas, divisiones, multiplicaciones o en el uso de fórmulas).

K = Nivel de desarrollo intelectual estimado (PREO = preoperacional; CI = operacional concreto inicial; CA = operacional concreto avanzado; CA-FI = transicional concreto-formal; FI = operacional formal inicial; FA = operacional formal avanzado).

L = Condición alcanzada en las cuatro asignaturas del Ciclo de Nivelación al finalizar éste (concluidos los exámenes recuperatorios) categorizada con cuatro letras según el orden Biología, Física-Química, Matemáticas y Organización de las Ciencias Agropecuarias, empleándose L = libre, R = regular y P = promovido.

TABLA I
Resultados sistematizados del test

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	381	1	18	323	3	213	3	44.440	0	CA	LPPP
2	85	2	19	113	3	113	2	41.221	1	CI	PPPP
3	163	1	19	330	1	0	3	44.431	0	CA	LLLL
4	365	1	19	333	1	130	3	44.422	0	CA	PRPP
5	178	1	18	333	1	120	1	10.001	0	PREO	LLLL
6	231	1	20	134	1	0	2	44.442	0	CA-FI	LRPP
7	324	2	18	133	3	222	2	41.211	1	CI	PRLP
8	276	1	20	123	3	0	2	41.422	1	CI	PPLR
9	397	2	22	211	2	320	1	44.440	0	CA	PPPP
10	81	1	19	333	3	111	2	44.433	0	CA-FI	PPPP
11	67	1	22	131	2	0	2	33.322	0	CA	LLPP
12	119	2	21	412	2	0	1	44.433	0	CA-FI	LLLL
13	161	1	19	213	2	324	1	44.442	1	CA-FI	PPPP
14	8	1	32	412	4	320	3	33.332	1	CA-FI	LLLL
15	379	1	18	333	1	211	2	44.442	0	CA-FI	LPPR
16	283	1	22	321	1	0	3	44.222	1	CA	PRLR
17	162	1	20	351	1	0	2	44.412	0	CI	LRLP
18	371	2	18	243	1	231	1	44.000	0	CI	RLRL
19	348	2	20	132	3	100	3	42.412	1	CI	LPLP
20	250	1	18	123	3	0	4	33.332	1	CA-FI	RPLP
21	177	1	18	113	2	123	2	44.442	0	CA-FI	PPPP
22	330	2	18	233	1	0	1	44.442	0	CA-FI	PPPP
23	291	1	18	133	1	231	3	44.122	0	CI	RPPP
24	133	1	19	333	2	310	2	44.432	0	CA-FI	LLLL
25	425	2	35	441	2	1	1	44.442	0	CA	LRPP
26	363	1	21	232	2	0	1	44.411	1	CI	LLLR
27	262	1	20	112	2	300	1	44.422	0	CA	LLRR
28	368	1	18	143	3	110	1	44.001	1	CI	LLLL
29	121	1	22	242	3	131	1	42.211	1	CI	LLLL
30	326	1	19	413	1	0	2	44.422	1	CA	LRLP
31	451	1	22	211	2	111	1	44.412	1	CI	LRLR
32	29	1	19	112	2	123	1	44.112	1	CI	LLRL
33	240	2	28	152	1	321	1	44.422	0	CA	LLLL
34	268	2	19	114	2	303	3	44.412	0	CA	PPPP
35	272	1	18	143	2	0	1	44.412	0	CI	LRLP
36	117	2	18	213	1	0	2	44.412	1	CI	PLLP

Los resultados se presentan en los Gráficos 1-4. En ellos se puede observar que:

- Ningún alumno contestó el test empleando esquemas de razonamiento pleno formal (Gráfico I); sólo un 14 por 100 de los alumnos de la muestra expresa un nivel de razonamiento típico del estadio IIIA (formal inicial) al operar con proporciones y densidades y un 3 por 100 lo hace al establecer relaciones o conceptualizaciones químicas. Sólo un 28 por 100 de la muestra se encontraría en un nivel de transición concreto-formal; se observó un caso preoperatorio (Gráfico I).

- El 33 por 100 de alumnos de la muestra tienen 18 años al acceder a la Facultad (regreso del ciclo secundario de 5 años en 1992). La mitad del grupo manifiesta un nivel de pensamiento concreto inicial. Sin embargo, el grupo de alumnos de 19 años (25 por 100 de la muestra) denota mayor frecuencia de jóvenes con esquemas concreto-avanzado (44 por 100). Pero a pesar de ello, el porcentaje de alumnos con esquemas de pensamiento transicional concreto-formal resulta ser el mismo (33 por 100) para ambas edades, decreciendo ligeramente para los alumnos de edades comprendidas entre los 20 y 21 años, y de una manera drástica para los alumnos de mayor edad (un solo caso y atípico porque posee un año de experiencia previa universitaria en Ciencias Químicas) (Gráfico II).

- Los alumnos procedentes de los colegios Comercial y Bachiller presentan una distribución muestral semejante con alta proporción en estadio concreto inicial (50 y 63 por 100 respectivamente). Los alumnos que han cursado estudios en Institutos Técnicos Agropecuarios (25 por 100 de la muestra) caracterizan el grupo de mejor nivel intelectual: 44 por 100 en el estado concreto avanzado y 33 por 100 en transición concreto-formal (Gráfico III).

- El 80 por 100 de los alumnos procedentes del norte del país manifestó un bajo nivel de razonamiento (concreto inicial); mientras que este porcentaje es mínimo para aquellos que provienen del interior de la provincia, de ciudades im-

portantes (25.000 habitantes). En este último grupo resulta elevado el porcentaje (60 por 100) de los alumnos que presentan esquemas intelectuales concretos avanzados, siendo su distribución de frecuencia (número de alumnos con igual nivel de razonamiento) opuesta a la observada en el grupo procedente de ciudades pequeñas (Gráfico IV), donde el 47 por 100 de la muestra manifiesta esquemas operacionales de transición.

Otro resultado preocupante obtenido del análisis de las respuestas numéricas de los alumnos resulta del hecho de que 15, de los 36 evaluados, tienen dificultades para resolver operaciones (suma, división y/o multiplicación) con números decimales.

Consultados con respecto a sus preferencias en cuanto a asignaturas cursadas en la enseñanza secundaria, 15 alumnos citan Química y otros 13 materias afines como Física y/o Matemáticas. Por otra parte, sólo 22 alumnos pueden citar conceptos químicos, 12 pueden asociar una aplicación a los conceptos y 15 intentan definirlos; únicamente 13 responden de forma completa a todos los apartados de cada ítem. El análisis de las respuestas dadas por el ÍTEM C se presenta en la Tabla II.

En las conceptualizaciones que expresan los alumnos del curso de ingreso (sólo el 42 por 100 de la muestra) se observa un predominio de pensamiento asociativo (concreto inicial) o descriptivo (formal inicial). Sin embargo, si se relacionan, por individuo, las tres respuestas (tipo de conceptos, aplicación y conceptualización) se descubre que sólo 7 alumnos mencionan tres conceptos químicos de relevancia, que ninguno los asocia con aplicaciones prácticas específicas y que sólo 4 los asocian con aplicaciones teóricas (por ejemplo, para comprender otros conceptos o «para saber...») y que sólo un alumno puede definirlo formalmente. Sólo 2 alumnos de los 36 de la muestra pudieron definir correctamente un concepto químico libremente elegido.

GRÁFICO I

Distribución de niveles de desarrollo intelectual estimados según el sexo de los alumnos que ingresan en la facultad

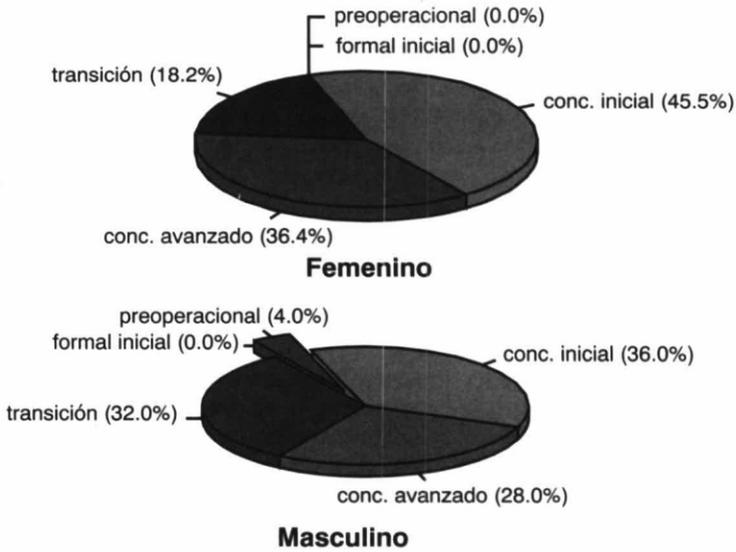


GRÁFICO II

Distribución de niveles de desarrollo intelectual estimado según la edad de los alumnos que ingresan en la facultad

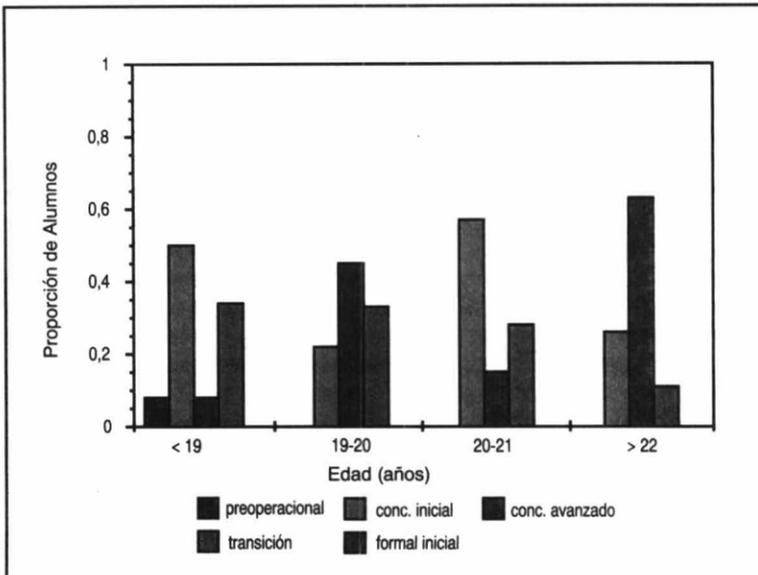


GRÁFICO III

Distribución de niveles de desarrollo intelectual estimados según el tipo de colegio del cual provienen los alumnos que ingresan en la facultad

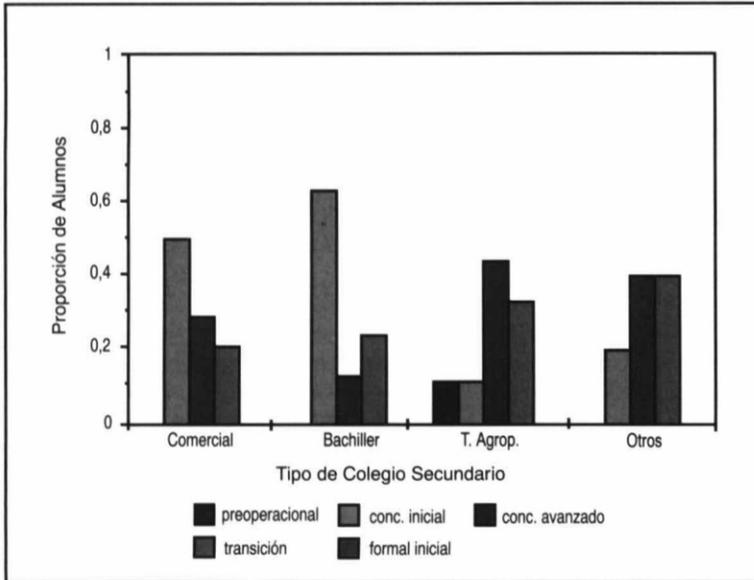


GRÁFICO IV

Distribución de niveles de desarrollo intelectual estimado según la localización del colegio en el que realizaron sus estudios pre-universitarios los alumnos que ingresan en la facultad

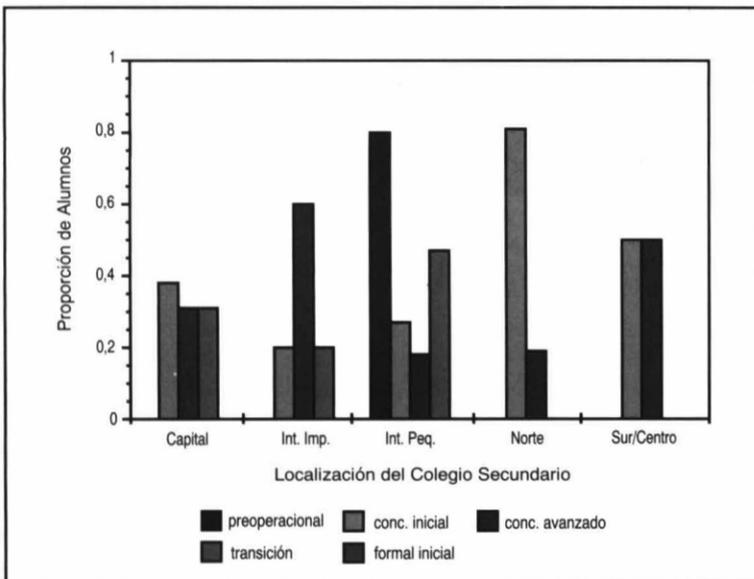


TABLA II
Análisis cuali-cuantitativo del ítem C del test

Ítem	Conceptos	%	Aplicaciones	%	Conceptualización	%
0	Confunden o no contestan	39	Confunden o no contestan	47	Confunden o no contestan	58
1	Puntuales	28	Re-describe	19	Asociativa	22
2	Generales	14	Teórica	22	Comparativa	3
3	Fundamentales	19	Prácticas	11	Descriptiva	14
4	—	—	—	—	Explicativa	3

Respecto a la entrevista se pudo observar un notorio desconocimiento sobre los contenidos e importancia de la Química. En términos generales, el alumno se mostró propenso a justificar la escasa información volcada en el ÍTEM C, a hablar de sus experiencias en el Secundario o de las dificultades actuales, siendo reiterativa la respuesta oral «que la Química le había servido para aprobar la materia». Es importante considerar esta descalificación que el alumno realiza, porque ausmír que no sabe nada de Química y que le va a «costar» mucho aprender esta materia condiciona fuertemente el futuro aprendizaje.

El tratamiento estadístico de las respuestas categorizadas (Tabla I) mediante el análisis factorial de correspondencias múltiples, corrobora la afirmación del condicionamiento que ejerce sobre los alumnos la presencia de «conceptos equivocados» puesto que es el componente principal (variable G: tipo y utilidad de conceptos químicos) que pesa negativamente sobre el rendimiento académico del Ciclo de Nivelación. El segundo componente principal de incidencia es la procedencia de los alumnos.

DISCUSIÓN

Si bien el trabajo es cuantitativo reconoce que la mera cuantificación de los alumnos con determinados esquemas intelectuales no es lo importante, pues se acepta que una evaluación de este tipo resulta incompleta y relativa a las cuestiones planteadas a los alumnos. La resolución correcta de un problema pone a prueba además de su capacidad de razonamiento hipotético-deductivo, la experiencia previa en relación a la cuestión en juego. Sin embargo, debe marcarse que, en el caso del ÍTEM B, la cuestión planteada hace relación a un esquema más amplio que a un concepto particular químico (o físico), puesto que más allá del grado de escolarización, la alta relación que esta noción tiene con los problemas cotidianos y domésticos, debería haberse ya alcanzado (por ejemplo, el tamaño de un paquete de azúcar con respecto a otro de yerba de «igual peso»). Las operaciones matemáticas puestas a prueba en relación a la noción también trascienden a la Química (elección de compra en función de la relación precio-tamaño o cantidad).

No todos los alumnos manifestaron en sus respuestas la adquisición de la noción de conservación del peso, propia del estadio concreto avanzado; el 17 por 100 demuestra haber adquirido la de la conservación del volumen (transición) y únicamente el 14 por 100 puede relacionar ambas (formal inicial) aunque no logre resolver situaciones al respecto por su falta de capacidad para operar con proporciones no enteras.

Quizás los resultados no sean estadísticamente extrapolables, no tanto por su tamaño muestral sino por su repetición en el tiempo, pero indudablemente reflejan la realidad observada en las clases de Química en las que los alumnos reconocen sus dificultades para pensar, por ejemplo: resolver un problema de aplicación (interpretar enunciados, ordenar datos), relacionar conceptos incluyentes (incorporar más de un aspecto en la observación) y no poder operar matemáticamente, especialmente por no tomar conciencia de las operaciones que a diario realiza.

La mayoría de los alumnos no poseen conocimientos químicos y los que expresan alguno lo hacen de manera incompleta y equívoca. Si bien la carencia es preocupante, la presencia de «conceptos equivocados» observada lo es más aún, porque estos esquemas intelectuales son difíciles de revertir y obviamente dificultan la generación de un esquema superior en relación a la noción o de otras que la involucren.

La importancia de la experiencia previa de los alumnos se pone de manifiesto cuando se relaciona la procedencia y edad de los alumnos con el nivel de es-

quemas intelectuales alcanzado, ya que sería el tipo de colegio el que marca la diferencia porque los colegios técnicos agropecuarios se localizan en su mayoría en ciudades importantes del interior y que cuenta con pocos alumnos.

CONCLUSIONES

Se puede concluir que los resultados parecen preocupantes puesto que indicarían la existencia de una seria dificultad para emplear esquemas de pensamiento formal en relación a cuestiones básicas tales como: operar con proporciones o más de una variable, conceptualizar, adquisición de las nociones de conservación de masa y peso, materia, densidad, etc. También resulta preocupante la ausencia de conceptualización química observada, pero lo es más aún la presencia de «conceptos equivocados» por el condicionamiento que ejercen sobre los futuros aprendizajes.

Las condiciones de aprendizaje de los alumnos no parece guardar estrecha relación con la edad de los mismos pero sí con su procedencia (tipo de colegio y localización).

De ser extrapolables los resultados a la población de alumnos que acceden a la Facultad de Ciencias Agropecuarias, reflejarían una estructura cognitiva del alumnado muy por debajo de la requerida para la estructura conceptual de un curso de Química universitaria, y de hecho de la currícula de Asignatura Química General e Inorgánica (*).

(*) Quiero mostrar mi agradecimiento al Equipo Técnico Asesor de Nivel Medio de la Dirección de Apoyo Escolar Interdisciplinario (DAEI) de la provincia de Córdoba (Coord. Lic. M. Angélica Möller), por el estímulo y las sugerencias recibidas, y al Ingeniero Agrónomo Fernando Casanoves del Laboratorio de Computación (Facultad de Ciencias Agropecuarias, UNC) por su colaboración en los análisis estadísticos realizados.

BIBLIOGRAFÍA

- BEISTEL, D. W.: «A Piagetian approach to general chemistry», *Journal of Chemical Education*, 52, 1975, pp. 151-152.
- BODNER, G. M.: «The conceptual knowledge of beginning chemistry graduate student», *Journal of Chemical Education*, 68, 1991, pp. 385-388.
- FERREIRO, E.: *Piaget*, Buenos Aires, Ed. Página 12, 1993.
- FURIO MAS, C. J.; HERNÁNDEZ PÉREZ, J. y HARRIS, H. H.: «Parallels between adolescent's conception of gases and the history of chemistry», *Journal of Chemical Education*, 64, 1987, pp. 616-618.
- GOOD, R.; KROMHOUT, R. A. y MELLON, E. K.: «Piaget's work and chemical education», *Journal of Chemical Education*, 56, 1989, pp. 426-430.
- GOODSTEIN, M. P. y HOWE, A. C.: «Application of Piagetian Theory to introductory chemistry instruction», *Journal of Chemical Education*, 55, 1978, pp. 171-173.
- HERRON, J. D.: «Piaget for Chemist». *Journal of Chemical Education*, 52, 1975, pp. 146-150.
- HERRON, D. W.: «Piaget in the classroom». *Journal of Chemical Education*, 55, 1978, pp. 165-170.
- INHELDER, B. y PIAGET, J.: *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*, Buenos Aires, Ed. Paidós-Psicología Evolutiva, 1975.
- MEZZACASA, J. L.: «Las condiciones psicológicas del aprendizaje», *Manual de metodología de enseñanza de la química*, Córdoba, Ed. N. Schinitman, 1987.
- NIJAZ, M.: «Relation between M-space of students and M-demand of different items of General Chemistry and its interpretation based upon the Neo-Piagetian Theory of Pascual-Leone», *Journal of Chemical Education*, 64, 1987, pp. 502-505.
- NOVICK, S. y MENIS, J.: «A study of student perceptions of the mole concept», *Journal of Chemical Education*, 53, 1976, pp. 720-722.
- PIAGET, J.: «El desarrollo mental del niño», *Seis Estudios de Psicología*, Buenos Aires, Seix Barral, 1967.
- *Introducción a la Epistemología Genética. Tomo I. El pensamiento matemático*, Buenos Aires, Paidós, 1975.
- «El preadolescente y las operaciones proposicionales». *Psicología del niño*, Buenos Aires, 1978.
- SCHWEBEL, M. y RAPH, J.: *Piaget en el aula*. Buenos Aires, Huemul, 1986.
- VER BEEK, K. y LOUTERS, L.: «Chemical language skills», *Journal of Chemical Education*, 68, 1991, pp. 389-391.
- VIOLINO, P. y DI GIACOMO, B. S.: «An investigation of Piagetian stages in Italian secondary school students», *Journal of Chemical Education*, 58, 1981, pp. 639-641.

informes

y documentos

RICHARD HOWELL, JOSE I. NAVARRO GUZMÁN
Ayudas tecnológicas en las aulas de integración
de alumnos con necesidades educativas especiales

JOSÉ MARCOS AFONSO CASADO
Una década de gasto público en becas universitarias en España





AYUDAS TECNOLÓGICAS EN LAS AULAS DE INTEGRACIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

RICHARD HOWELL (*)

JOSÉ I. NAVARRO (**)

Con la llegada del movimiento de integración, parece inevitable que los profesores de educación regular vean aumentadas sus responsabilidades con los alumnos discapacitados en sus aulas. Uno de los aspectos del proceso de integración es determinar si las nuevas herramientas tecnológicas pueden ser capaces de reducir la carga de trabajo que supone estas nuevas responsabilidades. Este artículo explorará algunos de los aspectos pertinentes de la integración de las tecnologías, tanto en Educación regular como en Educación especial, buscando esos aspectos positivos y negativos que inciden en la utilidad de las nuevas tecnologías como ayuda a la integración.

INTEGRACIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN REGULAR

Las primeras aplicaciones de los ordenadores en la educación estaban orientadas hacia el uso del software asistido por ordenador, principalmente en matemáticas y estudios sociales.

Solamente algunos distritos escolares pusieron en práctica estos sistemas. A prin-

cipio de los años 60 varios laboratorios informáticos fueron localizados en algunos distritos escolares de los Estados Unidos, con bajo nivel socioeconómico y predominio de alumnos afroamericanos (Suppes, 1968). El resultado de estos primeros intentos de la enseñanza asistida por ordenador (EAO) con alumnos de minorías desventajadas, demostraron que los alumnos mejoraban su aprendizaje a pesar de las limitaciones del sistema informático del software.

La emergencia de la informática fue considerada como el comienzo de una nueva era en la educación, ya que los ordenadores podían ser usados como una ayuda didáctica. La preocupación de los educadores con el software de ensayo y práctica durante este período tiene una simple explicación: todos ellos tuvieron que usar complejos lenguajes de programación como FORTRAN y BASIC. Con el tiempo las principales funciones de los ordenadores implicaban:

- 1) Presentar información, hacer preguntas y evaluar a los alumnos (función tutorial);
- 2) Aumentar la cantidad y calidad del trabajo del alumno y
- 3) Facilitar el aprendizaje de un lenguaje de programación (Tay-

(*) Educational Services & Research. Ohio State University (Estados Unidos).

(**) Dpto. de Psicología. Universidad de Cádiz.

lor, 1980). Esta expansión de las capacidades implicaba un gradual cambio desde los lenguajes de programación hacia un software simplificado que aumentase la productividad del alumno mediante el uso de esta nueva herramienta, incluyendo el uso de procesadores de textos, de programas para elaborar gráficas y de herramientas de edición para la presentación del trabajo.

Una de las primeras encuestas de investigación de mercado facilitó información sobre los usos iniciales de la microinformática en escuelas elementales (Becker, 1983). Los datos fueron recopilados de 1.000 centros elementales en un muestreo estratificado de escuelas procedentes de cuatro regiones de USA. Los resultados indicaron que alrededor de la mitad de los centros escolares con bajo nivel de ingresos, usaban los ordenadores para enseñar habilidades de programación a los alumnos de alto rendimiento, y usaban el software de aprendizaje y práctica para instruir a alumnos de bajo rendimiento. De esta forma, estos centros escolares, facilitaban el aprendizaje de habilidades básicas a aquellos alumnos que tenían un rendimiento académico más bajo, mientras que daban a los alumnos más inteligentes un uso más avanzado de las tecnologías. Uno de los primeros visionarios, Papert (1980) propuso que los ordenadores eran mucho más que simples libros electrónicos usados en actividades de ensayo y práctica, remarcó que su nuevo lenguaje de programación (Logo), podría dar a los alumnos un «objeto con el que pensar» (p. 23). Sin embargo, la investigación sobre los efectos de los lenguajes de programación sobre las habilidades cognitivas y la resolución de problemas no ha demostrado una relación causal (Howell, Scott y Diamond, 1987; Bean, 1984). La década de los ochenta también vio un incremento de la enseñanza asistida por ordenador tanto en aulas de Educación Especial, como de Educación General, aunque estas aplicaciones implicaban el uso del software de ensayo y práctica. Lo que

ha ocurrido en estos últimos 14 años puede presentarse como un mosaico de esfuerzos que involucran una diversidad de configuraciones de software y hardware, de estrategias instruccionales y de aproximaciones curriculares que están siendo puestas en práctica en los centros escolares a lo largo de los Estados Unidos y también en España. Para entender esta «primera ola» de tecnología microinformática en la escuela, puede ser clarificante contrastar los descubrimientos de la integración de la tecnología durante los últimos 14 años.

ASPECTOS POSITIVOS DEL APRENDIZAJE CON ORDENADORES

Los primeros estudios de la efectividad de los ordenadores comparaban las capacidades del ordenador para administrar materiales instruccionales, con prácticas educativas más tradicionales, las cuales involucraban profesores usando técnicas instruccionales estándar. Estos estudios de comparación han sido en ocasiones criticados en cuanto a su precisión y relevancia para entender los efectos de los ordenadores. Sin embargo, ofrecen alguna evidencia mínima del impacto positivo durante el período inicial de la computarización en las escuelas (Clark, 1985; Kulik & Kulik, 1991).

Una reciente encuesta realizada con más de 600 profesores, refería que habían integrado la enseñanza asistida por ordenador en sus currícula y que el patrón de uso de la informática estaba predominantemente orientada hacia las aplicaciones del software, tales como procesamiento de textos, bases de datos y realización de gráficos con una disminución del porcentaje de tiempo invertidos en tareas de «ensayo y práctica», o del uso de software tutorial (Sheingold & Hadley, 1990). En general, puede entenderse como un efecto más, el uso que en los primeros momentos tuvo la

informática dentro de la Educación. Sin embargo es importante señalar que hay un encasillamiento del tipo de software que facilita de manera repetida ejercicios instruccionales y su práctica, seguidos por algún feed-back y/o reforzamiento. Diferentes estudios han demostrado que el software conductualmente orientado ofrece una excelente oportunidad para la práctica de habilidades básicas en el lenguaje, lectura, matemáticas, ortografía y otros (Hasselbring, 1984; Howell, Sidorenko & Jurica, 1987; Torgeson, 1984).

Finalmente, a pesar del extendido mito de que los ordenadores podrían resultar en un tipo más aislado de aprendizaje, algunos estudios han demostrado que ciertos tipos de actividades de aprendizaje por ordenador estimulan la socialización. Varios investigadores han encontrado que alumnos jóvenes se implican en tareas de resolución de problemas de forma más colaborativa, y tienen una mayor interacción social trabajando en ambientes programados con Logo (Clements & Gullo, 1985; Reimer, 1985). El aprendizaje con ordenador también se ha encontrado que es altamente motivante, puesto que permite al alumno desarrollar un mejor autoconcepto y autoeficacia como respuesta de la interacción (Roblyer, Castine, & King, 1988). Uno de los más recientes trabajos se centran en el desarrollo del conocimiento conceptual a través de software muy sofisticado, diseñado con sistemas multimedia interactivos avanzados (CTGV, 1993). Un elevado número de autores creen que, la capacidad de los ordenadores para facilitar y responder a una amplia variedad de información interactiva, ha hecho finalmente posible su impacto sobre el pensamiento de orden superior (Brarsford, Goldman & Vye, 1991).

ASPECTOS NEGATIVOS DEL APRENDIZAJE CON ORDENADOR

Entre los beneficios de la simulación por ordenador y del software de resolu-

ción de problemas, se encuentra que ayudan a los alumnos a aprender tanto información conceptual como factual, generan una mejor retención y transferencia del aprendizaje, desarrollan el pensamiento crítico y las habilidades en resolución de problemas e incluso incrementan la motivación. Sin embargo, alguna investigación no ha encontrado suficiente evidencia de estos beneficios (Roblyer, Castine, & King, 1988; Woodward, Carnine, Gersten, Gleason, Johnson & Collins, 1986). Por ejemplo, algunos trabajos han encontrado que el conocimiento y el recuerdo de información geográfica usando uno de los más populares programas educativos en USA: *Where in the World is Carmen Sandiego*, no fue significativamente superior a procedimientos más tradicionales que involucran el dibujo de mapas u otros juegos (Weibe & Martin, 1990). En otro estudio Newman (1991), encontró que los alumnos con dificultades de aprendizaje tendían a transformar las metas de los programas de simulación por ordenador que no lograban entender, en metas alternativas que ellos pudieran entender y alcanzar. Desgraciadamente, en muchas ocasiones estas metas alternativas no contenían los objetivos perseguidos, y de esta forma los alumnos fracasaban en resolver los problemas presentados.

Otros críticos de la tecnología educativa han señalado que las primeras previsiones del impacto positivo atribuible al uso de la informática, son similares a aquellas predicciones que se hacían cuando la TV instruccional comenzó a extenderse en los centros escolares (Cuban, 1986; Salomón, 1992). Sin embargo, una vez que el entusiasmo inicial por la innovación se desvaneció, la comunidad educativa continuó usando estas tecnologías de manera irregular, de forma que su impacto sobre la educación ha sido mínima. Gester (1995), señala que: *los ordenadores no son otra cosa sino un tipo de innovación educativa que ha ignorado la cultura de las escuelas*

(p. 1). Cuban (1986) puntualizaba que los ordenadores han sido forzados a estar de moda dentro de la educación:

Los ordenadores han sido situados dentro de las aulas y en los laboratorios de informática de manera que no conectan bien con las diferentes rutinas del profesor. Esta falta de sensibilidad a la realidad del aprendizaje en las aulas ha resultado en una revolución que al menos por el momento, está descartada (p. 22).

INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Ha habido una larga historia de innovación tecnológica dentro de la Educación Especial, comenzando con la promoción de la tecnología educativa por parte de la oficina de Educación para Discapacitados en los Estados Unidos (Office of Education, 1979). Debido a la juventud del movimiento de educación especial en aquel tiempo, se adaptó un cierto número de herramientas, que eran habitualmente usadas en los centros de trabajo, a las aulas: máquinas de escribir, grabadoras, máquinas de calcular, etc. Poco después, esas nuevas herramientas fueron adaptadas a las necesidades educativas especiales, tales como las máquinas de enseñar o los textos programados (Skinner, 1988).

Para discutir las iniciativas tecnológicas en Educación especial puede ser útil, en primer lugar, describir los grupos de aprendices en función de su discapacidad y, después, comentar los resultados de investigación de distintos tipos de intervención tecnológicas con estos tipos de alumnos. Los tipos de aprendizajes incluyen:

- Alumnos con discapacidades leves; dificultades de aprendizaje, trastorno de conductas, déficit de atención y problemas de habla y audición.

- Alumnos con deficiencia mental moderada o severa y con trastornos neurológicos.

- Alumnos con discapacidades físicas y sensoriales. Este agrupamiento no incluye a la totalidad de la población infantil con discapacidades, pero es bastante representativa de la totalidad de los alumnos de educación especial.

ALUMNOS CON DISCAPACIDADES LEVES

Ya que la primera aplicación de la informática en las escuelas fue la instrucción de habilidades básicas asistidas por ordenador, la mayor parte de los estudios existentes están en esta área. Un número de estudios más pequeño, pero en claro incremento, tales como la comprensión lectora, la solución de problemas y el autoaprendizaje puede observarse en los últimos tiempos. Hay muchos estudios que refieren cierto éxito del software con alumnos que presentan dificultades de aprendizajes leves, aplicadas dentro de unas ciertas áreas, que incluyen: enseñanza de las matemáticas (Goldman & Pelligrino, 1988; Howell *et al.*, 1987; Woodward & Carnine, 1989); reconocimiento de palabras (Jones, Torgeson, & Sexton, 1987); ortografía (Hasselbring, 1984); educación para la salud (Woodward, Carnine, & Gersten, 1988); y habilidades para la resolución de problemas (Collins, Carnine & Gersten, 1988).

Además, los programas multimedia interactivos en forma de vídeo-disco también han sido utilizados con éxito para enseñar conceptos matemáticos de computación (Woodward *et al.*, 1986), y conceptos químicos (Hofmeister, Englemann & Carnine, 1989). Woodward (1988) informó de buenos resultados en las enseñanzas de educación para la salud, utilizando un sistema de vídeo-disco interactivo. La importancia de esta investigación fue su diseño instruccional comprehensivo, incluyendo el uso del moldeamiento entre profesores y alumnos, procedimientos explícitos utilizando simulación práctica independiente y práctica di-

rigida por el profesor. además de feedback individualizado. El uso de la lectura de textos basados en hypermedia también se ha mostrado efectivo como herramienta instruccional, tanto con alumnos normales como con alumnos con dificultades de aprendizaje (Higgins & Boone, 1995).

Los distintos usos de los ordenadores en las últimas dos décadas ha involucrado la enseñanza asistida por ordenador, los lenguajes de programación, las nuevas herramientas de simulación e hypermedia usados tanto con alumnos de educación especial como de educación normal. Okolo, Bahr y Reith (1993), en una revisión de la literatura, informan que hay una evidencia de que los diferentes tipos de instrucción asistida por ordenador pueden tener su impacto sobre el aprendizaje en determinadas condiciones. La investigación existente informa de la existencia de efectos de primer orden sobre el rendimiento académico, la motivación y el ahorro de tiempo en algunas tareas. Hay un incremento en el número de investigaciones que indican que la enseñanza asistida por ordenador puede usarse eficazmente con alumnos con discapacidades leves, particularmente cuando se usan como herramientas para practicar habilidades previamente aprendidas, así como para el aprendizaje de habilidades de resolución de problemas de alto rango.

ALUMNOS CON DISCAPACIDADES MENTALES MODERADAS O SEVERAS

Existen ciertas reservas en relación con el valor potencial de las nuevas tecnologías como estrategias para la integración de personas con discapacidades mentales severas o moderadas. Hay poca evidencia contrastada que los alumnos vayan a ser capaces de usar esta tecnología para algo más que el tiempo libre o el recreo, o como una simple ayuda cognitiva para al-

macenar y recuperar información (Lahm, 1992). Brown y Cavalier (1986), informan que una niña con un retraso mental severo aprendió a utilizar un sistema de activación por la voz. El sistema controlaba algunos elementos de su ambiente conectado con el ordenador, y permitía que la niña eligiese entre seleccionar música que a ella le gustaba, activar el sillón de masaje o poner en funcionamiento algunos electrodomésticos, como la radio o la televisión. Otros estudios han verificado la capacidad de los ordenadores para ayudar en la toma de decisiones a niños preescolares y jóvenes (Behrmann & Lahm, 1984; Brinker & Lewis, 1982; Datillo & Camarete, 1991; Meehan, Mineo, & Lyon, 1985). Las perspectivas de este tipo de estudios indican que:

Los alumnos tienen una fuerte preferencia, pueden tomar decisiones, pueden actuar significativamente sobre su ambiente, construyen un sofisticado sistema social y, con algún apoyo, pueden llegar a conseguir con éxito un empleo competitivo (Lahm, 1992, p. 34).

Sin embargo, el estado actual del desarrollo tecnológico no puede acomodar las capacidades de los niños con retraso mental moderado o severo en diseños instruccionales adecuados.

Se ha realizado otro trabajo en el área de la rehabilitación cognitiva, que intenta facilitar ciertas herramientas a aquellas personas que han sufrido daños neurológicos a causa de accidentes cerebro-vasculares u otros episodios traumáticos. Existen varios estudios que han demostrado que el software puede facilitar feedback, y puede autoinstruir a estos pacientes en tareas muy complejas (Kirsch, Levine, & Lajiness, 1988). Este trabajo indica que los ordenadores pueden ayudar a que los pacientes sigan en tratamiento a través de una serie de pasos simples, que posteriormente se van complicando, y el sistema irá facilitando un feedback externo que le informa de su progreso.

En definitiva, los resultados de los estudios con alumnos que tienen una discapacidad mental muy severa, refieren una escasa eficacia y no apoyan la idea de un pronóstico positivo en el futuro inmediato. Como Carey y Seil (1995) informan:

Raro es el caso en el que alumnos con deficiencia mental severa han utilizado las nuevas tecnologías para aprender nuevas habilidades, tales como la lectura/escritura, o seleccionar ítems de un menú, o presionar un dispositivo electrónico para realizar una determinada selección (p. 84).

Las áreas claves que parece que forman una barrera para el uso de las nuevas tecnologías con este tipo de aprendices, incluyen:

- Una importante desconexión entre las habilidades intelectuales de esos alumnos y el aprendizaje del uso de estas herramientas tecnológicas. Las necesidades más importantes de estos alumnos son de naturaleza funcional no académicas, ni conceptuales. Así, áreas tales como actividades de la vida diaria, las habilidades de autocuidado y la comunicación son las prioritarias en estos casos (Edgar, 1989).

- Los alumnos que han mostrado su incapacidad para hacer frente a problemas de razonamiento abstracto que requieren el uso de la memoria a largo plazo (Presley, Wood, Woloshyn, Marin, King, & Menke, 1992).

ALUMNOS CON DISCAPACIDADES FÍSICAS Y SENSORIALES

Los alumnos con discapacidades físicas necesitan un tipo cualitativamente distinto de intervención tecnológica a aquellos con discapacidad mental. Ya que sus características intelectuales son simétricas a los de la población general, el actual interés de la tecnología está en desarrollar herramientas que faciliten el acceso o la integración de estos alumnos. Estas herramientas incluyen dispositivos de input adaptados, facilita-

des para mejorar su movilidad y sistemas de comunicación aumentativa. En general, las diferencias en la tecnología subyace en su naturaleza de apoyo, mientras que la tecnología, para la mayoría del resto de la población discapacitada, es de naturaleza instruccional. La meta de estos alumnos es acceder a sistemas de ordenadores estándar y hacer estos sistemas accesibles a las capacidades de los alumnos. En la teoría y en la práctica, los alumnos con discapacidades físicas o sensoriales deberían ser capaces de utilizar el mismo software que los alumnos normales, usando una variedad de nuevos sistemas de acceso y control. Otras herramientas de apoyo han sido diseñadas para sustituir las funciones perdidas o para incrementar las habilidades inadecuadas. Los avances en las sillas de ruedas con motor, la comunicación aumentativa y los dispositivos para aminorar los efectos de la ceguera y de la sordera están disponibles hoy en día.

Existen diferentes razones para el optimismo en cuanto a la aplicación de las nuevas tecnologías con este grupo de discapacitados, así:

- La asistencia de una definida relación entre las necesidades del usuario y las capacidades de los dispositivos técnicos. Las necesidades físicas de los alumnos hacen más fácil la aplicación de el creciente desarrollo de la microelectrónica aplicada a los sistemas de movilidad o a los dispositivos de reconocimiento y sintetizadores de voz.

- Las personas con este tipo de discapacidades se integran más fácilmente, con mayor fluidez y mayor independencia, cuando se les facilitan las herramientas adecuadas (Brown, 1987).

LAS FUNCIONES DE LA TECNOLOGÍA EN LA INTEGRACIÓN

Los factores claves que facilitan la integración de alumnos con necesidades edu-

cativas especiales no han cambiado mucho a pesar de la amplia variedad de hardware, software y dispositivos tecnológicos desarrollados. Varios autores han identificado estos factores como barreras para el empleo eficaz de la tecnología en ambientes de integración (Carey & Sale, 1995; Okolo *et al.*, 1993; Semmel & Leiber, 1986). Estos factores son: El coste y la ausencia de los dispositivos tecnológicos; El entrenamiento del profesorado; El apoyo técnico y el mantenimiento de los equipos y Currícula adecuados.

COSTE Y OBSOLESCENCIA DE LOS DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS

En ocasiones los aspectos más simples son los más importantes, y el hecho es que, hasta el momento, no hay suficientes ordenadores en los centros escolares. Aunque, por ejemplo, en Estados Unidos el número de ordenadores en los centros supera los dos millones de unidades, están principalmente localizados en laboratorios que son visitados por los estudiantes una media de 45 minutos a la semana. Además en una reciente encuesta norteamericana, más del 90 por ciento de estos equipos eran antiguos sistemas de 8 bit, principalmente Apple 2E y sistemas MS-DOS (Bequer 1991).

Parece claro que es necesario cambiar esta situación de forma que se faciliten cantidades masivas de fondos para adquirir y actualizar estos recursos tecnológicos en las escuelas. Además puede ser que la mayoría de los recursos tecnológicos críticos serán aquellos más útiles y más caros. Básicamente deberíamos invertir en una nueva infraestructura tecnológica que recablee el país con cable de fibra óptica capaz de conectar los hogares, centros escolares, las empresas y las instituciones gubernamentales.

Ha habido algunos esfuerzos desunidos para poner en práctica esta propuesta que permitiría en el futuro una fácil trans-

ferencia de todo el software multimedia interactivo. Sin embargo este tipo de iniciativas suelen ser muy limitadas, y no existe ningún plan nacional que garantice que todo el territorio vaya a estar incluido.

FORMACIÓN DEL PROFESOR

Puede parecer redundante discutir la necesidad de la formación del profesorado para aplicar eficazmente las nuevas tecnologías en educación. Sin embargo, las encuestas de opinión y la revisión de la literatura indican que los profesores, tanto de Educación General, como Especial aún no reciben el suficiente entrenamiento teórico y práctico (Bender, Vail & Scott, 1995; McInstorsh, Vaughn, Schumm, Haager, & Lee, 1993). Uno de los estudios indican que sólo un tercio de la totalidad de los profesores encuestados, recibieron un máximo de 10 horas de entrenamiento práctico con ordenadores y la mayoría de este entrenamiento consistía en el uso del ordenador como un «objeto de instrucción», en vez de una «herramienta para la instrucción» (Office of Technology Assessment, 1988).

APOYO TÉCNICO Y MANTENIMIENTO DE LOS EQUIPOS

Dado el número de ordenadores disponibles en los centros escolares, existe una queja concomitante por la falta de personal de apoyo competente en los centros, o la falta de dinero para contratar empresas de reparación de los dispositivos tecnológicos existentes. Los tipos de apoyo pedidos por los profesores son recursos humanos capaces de resolver rápidamente los problemas técnicos, reparación y mantenimiento de los pequeños problemas, además de bibliotecas de software centralizadas. Cuando son necesarias reparaciones

importantes en los ordenadores, aparatos de vídeos u otros equipos tecnológicos, con frecuencia exige llevar los aparatos al taller de reparación, lo que en ocasiones implica semanas e incluso meses. Es poco realista pedir a los profesores que planifiquen la enseñanza a través de estas herramientas tecnológicas, si aquellas están fuera de su alcance durante prolongados períodos de tiempo.

CURRÍCULA ADECUADOS

Esta área ha visto un considerable progreso en la última década y es el área en la que los profesores suelen tener más control, ya que pueden diseñar y desarrollar currícula independientemente de las limitaciones tecnológicas.

Parecen existir al menos dos tipos de objetivos curriculares necesarios para los alumnos con discapacidades cuando se utilizan nuevas tecnologías: 1) Las expectativas de rendimiento relacionadas con la tarea, y 2) los aspectos operativos de la tecnología. Las expectativas de rendimiento implican actividades relacionadas con tareas específicas de aprendizajes que los alumnos tienen que realizar, incluyendo habilidades académicas y de funcionamiento en la vida cotidiana. Los aspectos operativos se conocen con el nombre de «habilidades mecánicas» y se refieren a la capacidad para acceder y controlar dispositivos tecnológicos con un razonable nivel de habilidad (por ejemplo, el teclado del ordenador). Las aulas de integración demandan que el profesorado sea capaz de identificar y facilitar oportunidades específicas de aprendizaje para alumnos con y sin discapacidades, como parte de su planificación curricular. En definitiva, si tiene que haber una utilización eficiente de la tecnología como ayuda complementaria a la integración, las cuatro áreas anteriormente referidas deben resolverse antes de que se haga una aplicación rápida de la

tecnología, tanto en la educación general como en educación especial. Será poco útil desarrollar software y hardware cada vez más caro y sofisticado, mientras tales problemas básicos continúen existiendo.

CONCLUSIONES

Hay tres aspectos que surgen de la literatura sobre la innovación tecnológica en integración, que tendrán un impacto crítico sobre la cantidad y calidad de la tecnología en las aulas educativas.

- El movimiento contemporáneo en la sociedad occidental sitúa las aulas de educación regular como un punto a través del cual fluye los servicios asistenciales realizados por profesores especializados y por profesionales de apoyo. Esto, invariablemente, supondrá un aumento de la responsabilidad en los profesores, tanto de educación regular como de educación especial al tener que facilitar servicios educativos apropiados para aquellos que lo necesitan. La máxima debería ser, si la tecnología está para servir a «cualquier alumno», debe ser útil a «todos los alumnos». Y para conseguir esta meta necesitamos desarrollar recursos y técnicas que apoyen, pero sin empobrecer el proyecto educativo. Esto significa que necesitamos un tipo de tecnología que sea útil para todos los aprendices y que puede ser usado por todos los alumnos dentro de la clase. Dado su constante crecimiento en las escuelas, esta sería una meta realista que debería seguir todos los diseñadores de software y hardware.

- El pronóstico de uso eficiente de las nuevas tecnologías es mucho mejor para algunas poblaciones con necesidades educativas especiales, que para otras. En particular, los alumnos con discapacidades físicas y de aprendizaje encontrarían una más amplia selección de herramientas tecnológicas y de software con variedad de aplicaciones. Sin embargo, dado que la

función primaria de los ordenadores es manipular y transformar símbolos, así como relacionar unos símbolos con otros, los beneficios para las personas con discapacidades mentales pueden ser menores. No obstante las últimas generaciones de tecnologías de apoyo les facilitan su adaptación al entorno al proveer cierta forma de inteligencia artificial, que hace más fácil su manipulación.

- Puede haber un movimiento de «vuelta a las raíces» dentro del campo de la tecnología educativa, dado que los fondos para la adquisición de nuevo hardware y software están siendo recortados en todos sitios. Hamley (1994) presenta un persuasivo argumento y señala que «la solución puede estar más en la Implementación en vez de la innovación o adquisición de tecnologías especializadas» (p. 170). Existe la sospecha de que no estamos usando las herramientas que ya tenemos, por lo que incrementar la disponibilidad de herramientas más sofisticadas, no solucionará ninguno de los problemas fundamentales que existen en la actualidad. Puede ser mucho más sabio gastar los fondos económicos existentes en la construcción de una infraestructura de alto nivel a través del país (cable de fibra óptica), ya que esto permitirá en el futuro distribuir software de alta calidad.

La sencilla verdad de este asunto es que los aspectos estructurales discutidos antes son los que determinaran tanto la cantidad, como la calidad de la penetración de la tecnología dentro de la práctica educativa. Carey y Sae (1995) señalan que: *el uso de la tecnología a veces crea nuevas barreras: los educadores que se ven intimidados por la tecnología, la falta de entrenamiento para su uso, la falta de práctica por parte de los alumnos y que no existe un sistema de promoción claro para su uso, puede extender fácilmente la idea de que la tecnología es, en el mejor de los casos, inútil* (p. 85). Hay una cierta presión sobre los investigadores no sólo para olvidar el nue-

vo mundo de la realidad virtual y de las comunicaciones electrónicas, sino también para centrar su atención en la vida escolar tal y como es en el presente. Y esta realidad sigue usando el hardware más antiguo, el software menos sofisticado y profesores mal entrenados, dentro de una red de apoyo inconsistente. La vía hacia el futuro consiste en entender lo que estamos haciendo en el presente, usar esta información para planificar el futuro y, entonces, aplicar sobre nosotros mismos los cambios que son necesarios. Y mientras este punto de vista no se aclare puede perder una de las expectativas asociadas con las nuevas tecnologías: su efecto sobre el éxito en la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales.

BIBLIOGRAFÍA

- BECKER, H. J.: *Schooluses of microcomputers* (Issue No. 1), Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for the Social Organization of Schools, 1983.
- BECKER, H. J.: «How computers are used in United States schools: Basic data from the 1989 IEA computers in education survey», *Journal of Educational Computing Research*, 7, 1991, pp. 385-406.
- BEHRMANN, M. & LAHM, L.: «Critical learning: Multiply handicapped babies get on-line», In BEHRMANN, M. & LAHM, L. (eds.): *Proceedings of the National Conference on the use of Microcomputers in Special Education*, Reston, VA: Council for Exceptional Children, 1984, pp. 181-193.
- BENDER, W. N., VAIL, C. O. & SCOTT, K.: «Teacher's attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities», *Journal of Learning Disabilities*, 28, 1995, pp. 87-94.

- BIGGE, J.: *Teaching individuals with physical and multiple disabilities*, New York, Macmillan Publishing Co., 1991.
- BRANSFORD, J. D., GOLDMAN, S. R. & VYE, N. J.: «Making a difference in people's ability to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future», En STERNBERG, R. J. & OKAGAKI, L. (eds.): *Influences on children*, NJ: Erlbaum, Hillsdale, 1991.
- BRINKER, R. P. & LEWIS, M.: «Making the world work with microcomputers: A learning prosthesis for handicapped infants», *Exceptional Children*, 49, 1982, pp. 163-170.
- BROWN, C.: *Computer access in higher education for students with disabilities*, Sacramento, CA: High-tech center for the disabled of the California Community Colleges Chancellor's Office, 1987.
- BROWN, C. & CAVALIER, A.: «Voice recognition technology and persons with severe mental retardation and severe physical impairment: Learning, response differentiation and affect», *Journal of Special Education Technology*, 9, 1992, pp. 196-206.
- CAREY, D. M. and SALE, P.: «Practical considerations in the use of technology to facilitate the inclusion of students with severe disabilities», *Technology and Disability*, 3, 1995, pp. 77-86.
- BROWN, C. & CAVALIER, A.: «Voice recognition technology and persons with severe mental retardation and severe physical impairment: Learning, response differentiation and affect», *Journal of Special Education Technology*, 6, 1992, pp. 196-207.
- CLARK, R. E.: «Reconsidering research on learning from media», *Review of Educational Research*, 53, 1985, pp. 445-459.
- CLEMENTS, D. & GULLO, D.: «Effects of computer programming on young children's cognition». *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1985, pp. 43-51.
- The Cognition and Technology Group at Vanderbilt Learning Technology Center: «Integrated media: Toward a theoretical framework for utilizing their potential», *Journal of Special Education Technology*, 7, 1993, pp. 71-85.
- COLLINS, M., CARNINE, D. & GERSTEN, R.: «Elaborated corrective feedback and the acquisition of reasoning skills: A study of computer-assisted instruction», *Exceptional Children*, 54, 1988, pp. 254-262.
- CUBAN, L.: *Teachers and machines: The classroom use of technology since 1920*, New York: Teachers College Press, 1986.
- DATILLO, J. & CAMARATE, S.: «Facilitating conversation through self-initiated augmentative communication treatment», *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24, 1991, pp. 369-378.
- EDGAR, E.: *On achieving a reasonable quality of life for persons with disabilities: A modest proposal for revolution*, Oregon, The Oregon Conference '89 Monograph, University of Oregon, 1989, February.
- GERSTEN, R.: *Comunicación personal*, 1995.
- GOLDMAN, S. R. & PELLIGRINO, J.: «Information processing and educational microcomputer technology: Where do we go from here?», *Journal of Learning Disabilities*, 20, 1988, pp. 144-154.
- HANLEY, T.: «The future has been a disappointment: A response to Woodward and Noell's article on software development in special education», *Journal of Special Education Technology*, 7, 1993, pp. 164-172.
- HASSELBRING, T. S.: «Using a microcomputer for imitating student errors to improve spelling performance», *Computers, Reading and Language Arts*, 1(4), 1984, pp. 12-14.
- HIGGINS, K. & BOONE, R.: «Site-based software: Hypermedia instructional appli-

- cations», *Technology and Disability*, 3, 1995, pp. 137-147.
- HOFMEISTER, A., ENGLEMAN, S. & CARNINE, D.: «Developing and validating science education videodiscs», *Journal of Research in Science Teaching*, 26, 1989, pp. 665-677.
- HOWELL, R. D.; SIDORENKO, E. & JURICA, J.: «The effects of computer use on the acquisition of multiplication facts by a student with learning disabilities», *Journal of Learning Disabilities*, 20, 1987, pp. 336-341.
- HOWELL, R. D.; SCOTT, P. B. & DIAMOND, J.: «The effects of "Instant Logo" computing language on the cognitive development of very young children», *Journal of Educational Computing*, 3, 1987, pp. 249-260.
- JONES, K. M., TORGESON, J. K. & SEXTON, M. A.: «Using computer guided practice to increase decoding fluency in learning disabled children: A study using the Hint and Hunt I program», *Journal of Learning Disabilities*, 20, 1987, pp. 122-128.
- KIRSCH, N. L., LEVINE, S. P. & LAJINESS, R.: «Improving functional performance with computerized task guidance systems», *Proceedings of the 11th Annual Conference on Rehabilitation Technology (RESNA)*, 8, Montreal, Canada, 1988.
- KULIK, J. A. & KULIK, C. C.: «Effectiveness of computer-based education in elementary schools», *Computers in Human Behavior*, 1, 1985, pp. 59-74.
- KULIK, C. C. & KULIK, J. A.: «Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis», *Computers in Human Behavior*, 7, 1991, pp. 75-94.
- LAHM, L.: *Issues and trends for special education technology in the 21st century: First year findings*, Toronto, Ontario, Canada, Paper presented at the RESNA International Conference, 1992, June.
- McINTOSH, R., VAUGHN, S., SCHUMM, J. S., HAAGER, D. & LEE, O.: «Observations of students with learning disabilities in general education classrooms», *Exceptional Children*, 60, 1993, pp. 249-261.
- MEEHAN, D. M., MINEO, B. A. & LYON, S. R.: «Use of systematic prompting and prompt withdrawal to establish and maintain switch activation in a severely handicapped student», *Journal of Special Education Technology*, 7, 1985, pp. 5-11.
- NEUMAN, D.: «Learning disabled students' interaction with commercial courseware: A naturalistic study», *Educational Technology Research and Development*, 39, 1991, pp. 31-49.
- OFFICE OF EDUCATION (US Department of Health, Education, and Welfare): Progress toward a free appropriate public education, a report to Congress on the implementation of Public Law 94-142: The Education for All Handicapped Children Act. Washington, DC: HEW Publication NO, 1979. (OE) 79-05003 (January).
- OFFICE OF TECHNOLOGY ASSESSMENT: *Power ON! New tools for teaching and learning*. Washington, DC, US Government Printing Office, 1988, September.
- OKOLO, C. M., BAHR, C. and REITH, H. J.: «A retrospective view of computer-based instruction». *Journal of Special Education Technology*, 7, 1993, pp. 1-28.
- PAPERT, S.: *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York, Viking Press, 1980.
- PEA, R. D.: «The aims of software criticism: Reply to Professor Papert». *Educational Researcher*, 16, 5, 1987, pp. 4-8.
- PRESSLEY, M., WOOD, E., WOLOSCHYN, V. E., MARTIN, V., KING, A. & MENKE, D.: «Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning». *Educational Psychologist*, 27, 1992, pp. 91-109.
- REIMER, G.: «The effects of a Logo computer programming experience on readiness for first grade, creativity, and self

- concept. *AEDS Monitor*, 23, 1985, pp. 23-29.
- ROBLER, M., CASTINE, W. & KING, F.: *The effectiveness of computer applications for instruction*. New York, Haworth Press, 1988.
- SALOMON, G. & CLARK, R. E.: «Reexamining the methodology of research on media and technology in education», *Review of Educational Research*, 47, 1977, pp. 99-120.
- SALOMON, G.: *Computer's first decade: Golem, Camelot, or the Promised Land?* San Francisco, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1992, April.
- SEMMELE, M. I. & LEIBER, J. A.: «Computer applications in instruction», *Focus on Exceptional Children*, 18, 9, 1986, pp. 1-12.
- SHEINGOLD, K. & HADLEY, M.: *Accomplished teachers: Integrating computers into classroom practice*, New York, Bank Street College of Education, Center for Technology in Education, 1990.
- SHINN, M., RODDEN-NORD, K., NOLET, V. & KNUTSON, N.: *Using curriculum-based measures to explore the relationship between learning disabilities and regular education*, Oregon, The Oregon Conference '89 Monograph. University of Oregon, 1989.
- SKINNER, B. F.: *The technology of teaching*, New York, NY, Appleton-Century-Crofts, 1968.
- SUPPES, P.: «Computer technology and the future of education», In ATKINSON, R. C. & WILSON, H. A. (eds.): *Computer-assisted instruction: A book of readings*, New York: Academic Press, reprinted from the Phi Delta Kappan, April, 1968.
- TAYLOR, R. P.: *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*, New York, Teachers College Press, 1980.
- TORGESON, J. K.: «Instruction uses of micro-computers with elementary aged mildly handicapped children», *Special Services in the Schools*, 1(1), 1984, pp. 37-48.
- WIEBE, J. H. & MARTIN, N. J.: *The impact of a computer-based adventure/action game on achievement and attitudes in geography*, Boston, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1990.
- WOODWARD, J. P. & CARNINE, D. W.: «The Genisys Program: Linking content area knowledge to problem solving through technology-based instruction», *Journal of Special Education Technology*, 10, 1989, pp. 99-112.
- WOODWARD, J., CAMINE, D. & GERSTEN, R.: «Teaching problem solving through computer simulations», *American Educational Research Journal*, 25, 1988, pp. 72-86.
- WOODWARD, J., CARNINE, D., GERSTEN, R., GLEASON, M., JOHNSON, G. & COLLINS, M.: «Applying instructional design principles to CAI for mildly handicapped students: Four recently conducted studies», *Journal of Special Education Technology*, 8, 1986, pp. 13-26.



UNA DÉCADA DE GASTO PÚBLICO EN BECAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA

JOSÉ MARCOS AFONSO CASADO (*)

INTRODUCCIÓN

En un principio, los trabajos en el campo de la economía pública se han centrado fundamentalmente en la vertiente de los ingresos públicos. Con la llegada del paradigma Keynesiano y la irrupción del sector público en la economía, se ha producido paulatinamente un desarrollo de estudios sobre los aspectos normativos y positivos del gasto público.

La renombrada expansión de la educación superior en España en los últimos años, ha propiciado la realización de diversos estudios. Entre los temas objeto de análisis se encuentran los referentes a su financiación, debido, entre otros factores, al contexto de contención del crecimiento del gasto público nacional. El presente trabajo es un estudio que pretende contribuir al conocimiento de uno de los elementos constitutivos de todo modelo de financiación; en concreto, se refiere al actual sistema español de financiar a los estudiantes de educación superior.

Tras exponer una visión de los objetivos, tipos de ayuda y requisitos de acceso a dicho sistema, realizamos un análisis del gasto público para el período comprendido entre los cursos académicos 1982-83 y 1992-93.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO ACTUAL DE AYUDAS A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN ESPAÑA

El modelo actual de ayudas a los estudiantes universitarios en España se basa en un sistema de becas, y su estudio ha de sustentarse en dos tipos de fuentes:

- El Real Decreto 2298/1983 de 28 de julio de regulación del sistema de becas y ayudas al estudio de carácter personalizado.
- Las diferentes órdenes anuales que establecen las convocatorias de carácter general correspondientes a cada curso académico y regulan los requisitos para poder disfrutar de una beca o ayuda.

Según dispone el artículo 1.º del Real Decreto 2298/1983: «se entiende por beca o ayuda al estudio toda cantidad o beneficio que el Estado conceda a quienes deseen realizar o se encuentren realizando estudios para su promoción educativa, cultural, profesional o científica». Este concepto también comprende todas aquellas cantidades que se destinen a premiar expedientes académicos o la superación de pruebas establecidas con tal fin. La cuantía

(*) Universidad de La Laguna.

de la beca deberá revisarse anualmente en función de la inflación y aproximarse a los costes reales de estudio para el alumno.

OBJETIVOS DEL MODELO

El sector público español, sujeto primordial de la provisión de la educación superior, a través de este sistema trata de configurar, sobre todo, un marco adecuado para posibilitar el acceso y continuidad de todos los alumnos que, careciendo de medios económicos suficientes, estén en disposición de acceder a una plaza en la Universidad y a los puestos escolares universitarios existentes. Por tanto, «el desarrollo de un programa de ayudas a los estudiantes se justifica por el principio de igualdad» (Consejo de Universidades, 1995, p. 35). El sistema español distingue dos tipos de instrumentos: transferencias directas de renta a los universitarios (ayuda compensatoria, ayuda para transporte, etc.) y transferencias monetarias (exención de tasas).

La defensa del empleo de las becas, como instrumento destinado a financiar a los estudiantes de educación superior, gira, fundamentalmente, en torno a dos aspectos vinculados al logro del objetivo de equidad (Bosch Font, 1977; Schwartz, 1986 y Woodhall, 1989):

- Dar una respuesta a las desigualdades educativas que se revelan como discriminatorias para los grupos menos favorecidos económicamente. El International Council Educational Development realizó en 1987 una evaluación e informe del proceso de Reforma Universitaria Española donde afirma que: «desde el punto de vista histórico, las disparidades socioeconómicas y las consiguientes desigualdades educativas han sido mayores y más profundas en España que en los restantes países occidentales» (Consejo de Universidades, 1987, p. 73).

- Favorecer la consecución del objetivo de redistribución de la renta de las familias de renta alta hacia las de renta baja (James, 1988); si bien, la dimensión dependerá del plan de becas establecido (Blaug y Moreno, 1983).

En cuanto a otras causas explicativas hay que atribuirles, básicamente a:

- El intento de satisfacer la demanda creciente, por parte de la sociedad, de mayor provisión pública en la educación superior, motivada porque ésta se ha convertido en una necesidad defensiva ante las dificultades en el mercado de trabajo (Moreno Becerra, 1995).
- Las mayores tasas de escolarización en los niveles medios del sistema educativo español.
- No desaprovechar, por razones económicas, talentos potenciales, puesto que el crecimiento económico y el bienestar social de un país depende, en gran medida, de su stock de titulados.
- La convicción de que el sector público debe sufragar, al menos, una parte del coste de la educación superior, a causa de los beneficios sociales que genera (contribución al crecimiento económico, propiciamiento de los cambios sociales, aumento de la calidad de vida, etc.) (Quintás, 1983 y Weert, 1990).

LOS TIPOS DE AYUDA AL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Como ya se ha mencionado, el presente estudio del sistema de becas en España está referido al período comprendido entre los cursos académicos 1982-83 y 1992-93. Para este período se dispone de datos de forma homogeneizada. En relación a las convocatorias anteriores al curso 1982-83

los datos de becarios, según la Subdirección General de Becas y Ayudas al estudio, reflejan el número de becas presentadas y no el de becas finalmente aceptadas.

La convocatoria que regulaba el régimen general de ayudas para estudios de nivel universitario en el curso 1983-84 especificaba las siguientes: ayuda para residencia, ayuda para desplazamiento, ayuda para libros y otros gastos de estudio y ayuda para alumnos de la UNED.

A partir del curso 1983-84, se toma como referencia el Real Decreto 2298/1983 para establecer las clases de ayudas. La cuantía de la beca que disfrute un alumno se obtendrá sumando los distintos componentes a que tenga derecho, según cumpla o no, los requisitos establecidos en cada caso.

Además, el sistema contempla la exención del pago de matrículas, como instrumento para financiar al alumno una parte del coste de su educación. La financiación de la exención de tasas supuso, para la convocatoria correspondiente al curso 1992-93, una cuantía de aproximadamente 42.000 millones de pesetas (representando el 27,4 por 100 del gasto total en becas) con un nivel de cobertura del 21,5 por 100 del total de alumnos universitarios.

Para los cursos académicos 1984-85, 1985-86 y 1986-87 la beca podía incluir como factores integrantes, los siguientes:

- Ayuda compensatoria. Esta ayuda tiene por objeto compensar las desfavorables condiciones socioeconómicas de alumnos que, sin ella, no podrían acceder a la Universidad. A partir del curso 1987-88 en el proceso de adjudicación influirá la situación personal del solicitante: familias cuyo titular se encuentre desempleado o sea pensionista, huérfanos absolutos, hijos de, padre o madre solteros, divorciados o separados, etc.
- Ayuda, por razón de distancia, para transporte interurbano; diversificán-

dose de acuerdo con la siguiente escala: de 5 a 10, de 10 a 30, de 30 a 50 y de más de 50 kilómetros. Es una ayuda para gastos ocasionados por razón de la distancia entre el domicilio familiar del becario y el centro docente en que realice sus estudios. La distancia se mide desde el límite del casco urbano del domicilio al centro docente o bien desde el domicilio al límite del casco urbano en que radique dicho centro. Si ambos se ubican fuera del casco urbano, la distancia se calculará por lo que medie entre el domicilio y el centro. Para la adjudicación de esta ayuda se prestará atención a la existencia o no, en la localidad del solicitante, de centro docente adecuado a los estudios que desea realizar y a la disponibilidad de plazas vacantes.

- Ayuda para gastos determinados por razón del material necesario para los estudios. Única ayuda que podrán disfrutar los alumnos de enseñanza libre, junto con la exención de los precios públicos por servicios académicos.

Los beneficiarios de beca con domicilio personal o familiar en la España insular o en Ceuta y Melilla, que utilicen transporte marítimo o aéreo para acceder al centro docente, en el que cursen sus estudios, o viceversa, dispondrán de una ayuda adicional que se sumará a la cuantía de la beca que les haya sido concedida. Desde el curso académico 1987-88, además, si los becarios residen en las islas de Lanzarote, Fuerteventura, Gomera, Hierro o La Palma, la cuantía de este complemento será superior. También se podrán acoger a esta ayuda o complemento adicional los alumnos de la UNED que residan en territorio insular que carezca de centro asociado o colaborador.

En los cursos posteriores se han mantenido las ayudas ya especificadas y, hasta

la última convocatoria general de becas y ayudas al estudio, objeto de nuestro análisis, no se ha producido una reforma sustancial, aunque sí se han llevado a cabo innovaciones. Las principales modificaciones han sido:

- En el curso académico 1987-88 se introdujo una importante novedad: la creación de la ayuda para transporte urbano. Esta ayuda podrá disfrutarse en aquellos casos en los que el acceso al centro docente haya de costearse con más de un medio de transporte público. Por otro lado, es compatible con la ayuda, por razón de distancia, en transporte interurbano.
- Para el curso académico 1989-90 los solicitantes de beca pudieron contar con la ayuda para gastos derivados de la residencia del alumno,

durante el curso, fuera del domicilio familiar. Es la denominada ayuda de residencia y es incompatible con las ayudas de desplazamiento. Además, se introdujo una novedad significativa: la concesión de becas por ciclos académicos. Por tanto, existen, desde entonces, becarios de nueva adjudicación y becarios de renovación. Se concederá la renovación de la beca a los alumnos que hayan sido becarios en el curso anterior, dentro del mismo ciclo académico, y siempre que su situación socioeconómica no haya variado sustancialmente respecto a la que sirvió de base para la obtención de la beca cuya renovación se solicita.

- Por último, en el curso 1990-91 se establece la ayuda para gastos derivados de la realización del Proyecto de Fin de Carrera.

TABLA I
Evolución del número de ayudas, porcentaje de becarios y cuantía total, en millones de pesetas, por tipos de ayuda

Tipo de Ayuda	1989/90			1990/91			1991/92		
	Núm. ayudas	% Becarios	Cuantía	Núm. ayudas	% Becarios	Cuantía	Núm. ayudas	% Becarios	Cuantía
Compensatoria	38.388	23,01	7.677	32.886	20,47	7.037	30.791	19,40	6.928
Desplazamiento									
5 a 10 kms.	9.536	5,72	124	7.589	4,72	106	8.321	5,24	125
10 a 30 kms.	25.284	15,15	758	24.447	15,22	782	23.504	14,81	799
30 a 50 kms.	11.185	6,70	704	11.393	7,09	763	11.670	7,35	817
Más de 50 kms.	4.152	2,49	311	4.498	2,80	360	3.959	2,50	336
Residencia	59.960	33,94	11.692	60.233	37,50	12.528	61.107	38,51	13.443
Transporte Urbano	31.374	18,81	376	31.374	16,27	376	19.337	12,19	271
Libros	166.844	100,00	3.336	160.628	100,00	3.212	158.676	100,00	3.491
Avión									
Grande	395	0,24	—	395	0,25	—	492	0,31	—
Pequeño	2.072	1,24	—	2.072	1,27	—	2.100	1,32	—
Proyecto carrera	—	—	—	799	0,50	40	798	0,50	40

Fuente: Elaboración propia con datos del Consejo de Universidades (varios años).

La evolución del número de becas, por tipos de ayuda, y del porcentaje de becarios que perciben cada clase de ayuda para los cursos 1989-90, 1990-91 y 1991-92 puede observarse en la Tabla I. Es de destacar que:

- En tan sólo dos cursos han descendido: el número de ayudas para transporte urbano un 38,4 por 100 (quizás por la creación de nuevas universidades), el número de ayudas compensatorias un 20 por 100 y el número de ayudas para desplazamientos un 5,4 por 100.
- Por otro lado, han aumentado: el número de ayudas para avión un 5,1 por 100 (cuantitativamente poco significativo) y el número de ayudas por residencia un 1,9 por 100, pasando el porcentaje de becarios que disfrutaban de este tipo de ayuda, del 35,94 por 100 en el curso 1989-90 al 38,51 por 100 en el curso 1990-91.
- Como era de esperar por lo expuesto en el primer apartado, el porcentaje de becarios que reciben ayudas compensatorias cae 3,61 puntos (pasando del 23,01 al 19,4 por 100) y 6,62 puntos baja el porcentaje de los que reciben ayudas para transporte urbano.

REQUISITOS PARA EL ACCESO AL SISTEMA DE BECAS

El sistema contempla dos regímenes:

- Régimen de becas o ayudas de carácter general: tendrán esta consideración aquéllas que se destinan a los alumnos de los niveles no obligatorios de enseñanzas posteriores a la Educación General Básica.
- Régimen de ayudas de carácter especial: engloba las que se estable-

cen para Educación Preescolar, Educación General Básica y Formación Profesional de primer grado, los premios y ayudas por especial aprovechamiento académico y las becas-colaboración dirigidas a alumnos de últimos cursos de universidad que deseen realizar servicios o prácticas en un departamento del centro docente.

Su adjudicación se realizará en función de dos criterios:

- La ponderación de la nota media que refleja el aprovechamiento académico. Será necesario que el alumno haya estado matriculado en un número mínimo de asignaturas o «créditos» y habiendo superado las calificaciones mínimas, exigibles para poder acceder a las ayudas al estudio, que están articuladas según un baremo de calificaciones-promedio, por tipo de enseñanza.
- Requisitos de carácter económico. Hay que distinguir dos casos: para solicitar beca (nueva adjudicación) o para solicitar la renovación de la beca.

En relación al primer caso, para cada convocatoria se fijan los denominados «umbrales de renta y patrimonio», actualizados anualmente, por encima de los cuales es rechazada la solicitud. Para la determinación de los «umbrales» en cada convocatoria se definen los conceptos: miembros computables, renta familiar y renta familiar disponible. La determinación puede resumirse por medio del siguiente esquema (Mora; Roig y Villarreal, 1995): Renta a efectos del umbral = Renta familiar disponible = Deducciones especiales (donde la Renta familiar disponible = Suma de la renta bruta familiar - Retenciones e ingresos a cuenta del IRPF - Cotizaciones a la Seguridad Social, Mutualidades, etc. - 5 por 100 de ingre-

tos, con el límite máximo de +/- Cantidad ingresada como autoliquidación del IRPF).

Para solicitar la renovación de la beca, que afecta a los alumnos que se encuentren en un mismo ciclo académico, éstos deberán declarar que la situación socioeconómica, expuesta en el momento de solicitar la adjudicación de beca, no ha variado sustancialmente.

ANÁLISIS DEL GASTO PÚBLICO EN BECAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En este apartado vamos a centrarnos en el enfoque positivo del gasto público en becas, intentando facilitar el conocimiento de los niveles de gasto alcanzados en el período comprendido entre los cursos 1982-83 y 1992-93, y su tendencia. Lo abordaremos desde tres ángulos: analizando la evolución del gasto en términos nominales, en términos reales, es decir, sin

tener en cuenta el efecto de los precios y, por último, en términos relativos, es decir, por su participación en el Producto Interior Bruto.

Antes de comenzar, quisiera realizar algunas observaciones acerca de la variable «becario» que aparecerá en las tablas que servirán para el propósito de nuestro trabajo. Tienen la consideración de becarios todos aquellos alumnos que reciben una cuantía económica, ya sea únicamente exención de tasas o vaya acompañada por otro tipo de ayuda (compensatoria, transporte urbano, residencia, etc.). Por tanto, todos los becarios están exentos de tasas. Los datos utilizados han sido obtenidos a través de la documentación facilitada por la Subdirección General de Becas y Ayudas al Estudio y por la Dirección de Universidades del País Vasco, ya que, actualmente, esta Comunidad Autónoma tiene asumidas las competencias de convocatoria y gestión de las becas universitarias.

TABLA II
Evolución del número de becarios y porcentaje sobre el total de alumnos de educación superior en España

	Becarios	Índice	Alumnos	Índice	% Al./Becarios	Índice
1982-1983	68.200	100,0	692.552	100,0	9,85	100,0
1983-1984	69.076	101,3	744.115	107,4	9,28	94,2
1984-1985	80.379	117,8	788.161	113,8	10,23	103,8
1985-1986	122.348	179,4	854.104	123,3	14,32	145,4
1986-1987	161.681	237,1	902.284	130,3	17,91	181,8
1987-1988	191.849	281,3	969.412	140,0	19,79	200,9
1988-1989	203.764	298,8	1.027.018	148,3	19,84	201,4
1889-1990	216.628	317,6	1.093.086	157,8	19,82	201,2
1990-1991	211.921	310,7	1.140.572	164,7	18,58	188,6
1991-1992	211.554	310,2	1.208.746	174,5	17,50	177,6
1992-1993	221.126	324,2	1.295.585	187,1	17,06	173,2

Fuente: Elaboración propia con datos del Consejo de Universidades (varios años) y de la Dirección General de Universidades del Gobierno del País Vasco.

Por medio de la Tabla II podemos afirmar que la política de becas universitarias ha obtenido un importante resultado bajo el punto de vista cuantitativo. De este crecimiento podemos destacar que:

- Se ha producido de forma progresiva entre los cursos de referencia, alcanzando los 221.126 becarios en el curso 1992-93.
- El ritmo de crecimiento del número de becarios ha superado al del número de alumnos matriculados en la Universidad (motivado, entre otros factores, por el grado de escolarización alcanzado en los niveles medios). Frente al incremento del 224,2 por 100 de los becarios, el número de alumnos ha crecido un 87,1 por 100.

- La proporción que representan los becarios en relación al número de alumnos universitarios alcanza el máximo porcentaje en el curso académico 1988-89 y posteriormente ha comenzado a descender, situándose en el 17,06 por 100 en el curso 1992-93. Por tanto, la tasa de cobertura del sistema de becas, es decir, el porcentaje de alumnos beneficiarios efectivos sobre el total de alumnos que podrían acceder a una beca está disminuyendo (en sólo tres cursos ha descendido 2,35 puntos porcentuales).

Para identificar la incidencia de la política de becas también debemos prestar atención al presupuesto dedicado a estas ayudas (Tabla III). El incremento en el nú-

TABLA III
Evolución del gasto en becas destinadas a estudiantes de educación superior en España, en millones de pesetas

	Gasto Becas Ptas. Corrientes	Índice	Gasto Becas Ptas. 1982	Índice
1982-1983	3.049	100	3.049	100
1983-1984	3.965	130	3.553	110
1984-1985	6.158	202	4.967	163
1985-1986	9.516	312	7.080	232
1986-1987	19.657	645	13.184	432
1987-1988	26.008	853	16.492	541
1988-1989	32.479	1.065	19.483	639
1989-1990	36.985	1.213	20.720	679
1990-1991	37.847	1.241	19.753	648
1991-1992	39.582	1.298	19.337	634
1992-1993	43.870	1.438	20.216	663

Fuente: Elaboración propia con datos facilitados por la Subdirección General de Becas y Ayudas al estudio y la Dirección General de Universidades del Gobierno del País Vasco.

mero de becarios, gracias al sistema de becas universitarias, así como en la dotación total destinada a cada becario, han favorecido el aumento en el número de estudiantes de educación superior. El crecimiento experimentado por el gasto público en becas podemos calificarlo de «explosivo», pasando, en pesetas constantes, de 3.049 millones de pesetas en el curso 1982-83 a 20.216 millones de pesetas en el curso 1992-93. Este hecho significa que en diez años se ha multiplicado, por casi siete, el gasto destinado a becas universitarias.

Si tomamos como referencia el gasto en becas por becario (Tabla IV), en pesetas corrientes, de las 44.708 pesetas en el curso 1982-83 se ha pasado a las 198.394 pesetas en el curso 1992-93. Aceptando

como base 1982-83 = 100, la evolución representa, para el curso 1992-93 un crecimiento del 104 por 100. A lo largo del período, el crecimiento ha sido continuo hasta el curso 1888-89, en el curso siguiente se estabilizó y ha experimentado un descenso poco acentuado en los sucesivos.

La evolución de las dotaciones totales por tipo de ayuda para los cursos académicos comprendidos entre los años 1989 y 1992, aparece recogida en la Tabla I. Podemos destacar cómo se ha producido, en términos reales, un aumento de las dotaciones en un 6,4 por 100, a pesar de disminuir, en dicho período, el número de becarios en 5.074. Como consecuencia, el gasto medio por becario ha aumentado de 170.732 pesetas en el curso 1989-90 a

TABLEA IV
Evolución del gasto en becas universitarias por becario

	Gasto Becas/Becario Ptas. Corrientes	Índice	Gasto Becas/Becario Ptas. 1982	Índice
1982-1983	44.708	100	44.708	100
1983-1984	57.399	128	51.433	115
1984-1985	76.607	171	61.830	138
1985-1986	77.774	174	57.868	129
1986-1987	121.578	272	81.541	182
1987-1988	135.567	303	85.965	192
1988-1989	159.394	356	95.617	214
1989-1990	170.732	382	95.648	214
1990-1991	178.589	399	93.209	208
1991-1992	187.101	418	91.402	204
1992-1993	198.394	444	91.425	204

Fuente: Elaboración propia con datos facilitados por la Subdirección General de Becas y Ayudas al estudio y la Dirección General de Universidades del Gobierno del País Vasco.

198.394 pesetas en el curso 1992-93. Además, podemos observar el progresivo aumento de las dotaciones destinadas a ayudas por desplazamiento, residencia, libros, y el descenso de éstas por ayuda compensatoria y transporte urbano.

La Tabla V recoge una serie de indicadores que tratan de analizar las peculiaridades del gasto público en educación y en educación superior y cuya observación servirá de base para, posteriormente, abordar el estudio del gasto público en becas. Antes de llevar a cabo este análisis es necesario indicar que los datos de gasto público en educación han sido facilitados por la Oficina de Planificación del MEC y que

están basados en presupuestos iniciales. Se producen diferencias entre los presupuestos iniciales y los presupuestos definitivos, siendo los segundos, en la mayoría de los casos, superiores a los primeros, por lo que las cifras deben ser consideradas infravaloradas. En relación al gasto en educación superior, (dato facilitado también por el MEC) se refiere al gasto de las AA.PP. en enseñanza universitaria consolidado con los presupuestos iniciales de las universidades públicas. Hubiese sido interesante contar con el dato correspondiente a las privadas y más aún, con la liquidación del presupuesto de todas las universidades.

TABLA V
*Indicadores del gasto público en educación superior en España
(en tantos por ciento)*

	GPE/GPT	GPES/GPT	GPES/GPE	GPB/GPE	GPB/GPES
1982-1983	8,03	1,04	12,98	0,51	3,96
1983-1984	8,32	1,04	12,46	0,55	4,40
1984-1985	8,48	1,02	11,99	0,85	6,10
1985-1986	8,81	0,99	11,26	0,91	8,07
1986-1987	8,74	1,08	12,32	1,65	13,40
1987-1988	9,08	1,25	13,80	1,91	13,81
1988-1989	9,08	1,32	13,84	1,69	14,56
1989-1990	10,00	1,48	14,79	1,93	13,04
1990-1991	10,24	1,63	15,90	1,69	10,67
1991-1992	10,14	1,71	16,82	1,58	9,39
1992-1993	10,05	1,81	17,97	1,60	8,88

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC, del Consejo de Universidades (varios años), de la Dirección General de Universidades del Gobierno Vasco y del Banco de España (varios años).

Nota: GPT = gasto público total.

GPE = gasto público en educación.

GPES = gasto público en educación superior.

GPB = gasto público en becas universitarias.

Como puede observarse en la Tabla V, el porcentaje que representan los gastos en educación en relación con el total de los gastos públicos del país ha pasado del 8,03 por 100, en el curso 1982-83, al 10,05 por 100 en el curso 1992-93 (incremento de 2.250.400.000.000 de pesetas). Este indicador nos pone de relieve la importancia de la educación dentro de la distribución del gasto público en España.

Es importante destacar cómo la educación superior está absorbiendo cada vez mayor porcentaje del gasto público en educación (desde el curso 1985-86 hasta el curso 1992-93, dicho crecimiento es de un 60 por 100, lo que equivale a 375.900 millones de pesetas).

En relación al porcentaje del gasto público en becas sobre el gasto público en educación superior, podemos distinguir dos etapas: una primera de crecimiento y una segunda, a partir del curso 1988-89, donde comienza a descender el peso relativo del gasto en becas.

Para valorar adecuadamente la importancia de la cota de gasto alcanzada respecto al sistema educativo, tenemos que comparar, por un lado, los principales datos de gasto del sistema universitario español y, por otro, una variable significativa de la economía de nuestro país (PIB a p.m.). Los datos de la Tabla VI muestran que del crecimiento del gasto en educación con respecto al PIB, más de la quinta

TABLA VI

Evolución del gasto público (GP), gasto público en educación (GPE), gasto público en educación superior (GPES) y gasto público en becas a estudiantes de educación superior (GPB), en porcentajes del PIB a p.m. (en tantos por ciento)

	GP/PIB	GPE/PIB	GPES/PIB	GPB/PIB
1982	37,42	3,01	0,39	0,0154
1983	38,51	3,21	0,35	0,0158
1984	38,94	3,30	0,39	0,0195
1985	42,54	3,71	0,42	0,0337
1986	42,62	3,68	0,45	0,0608
1987	42,08	3,77	0,52	0,0719
1988	42,23	4,01	0,55	0,0809
1989	42,58	4,26	0,63	0,0821
1990	43,42	4,46	0,71	0,0756
1991	45,17	5,00	0,77	0,0723
1992	46,40	4,66	0,84	0,0745

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC, del Consejo de Universidades (varios años), de la Dirección General de Universidades del Gobierno Vasco y del Banco de España (varios años).

parte ha sido destinada a la educación superior.

La evolución del gasto público en becas a estudiantes en porcentajes del PIB, se concreta en los rasgos básicos siguientes:

- La participación del gasto público en becas universitarias en el PIB casi se ha quintuplicado en la década. Del crecimiento de 0,45 puntos porcentuales sobre el PIB experimentado por el gasto público en educación superior, poco menos de la octava parte ha sido absorbida por el gasto público en becas universitarias.

- Aunque se observa un saldo positivo, podemos distinguir dos etapas: una primera etapa de crecimiento hasta el año 1989, donde la participación del gasto público en becas en el PIB alcanza la cifra de 0,0821; y una segunda etapa donde cambia la tendencia, comenzando el decrecimiento, hasta estabilizarse en el año 1992.

Los datos de la Tabla VII posibilitan profundizar en la primera aproximación que, sobre el esfuerzo en becas universitarias, observamos en la tabla anterior. El gasto público en becas por alumno, en pesetas corrientes, ha experimentado, entre los

TABLA VII
Indicadores del gasto público en becas a estudiantes de educación superior en España

	GPB/Al. Ptas. Cor.	GPB/Al. Ptas. 1982	GPB p.Al/ PIB.*	GPB p.B./ PIB.*	GPB p.Al/ GPES.*
1982-1983	4.403	4.403	0,2232	2,2668	57,18
1983-1984	5.328	4.774	0,2365	2,5474	59,20
1984-1985	7.813	6.305	0,3061	3,0019	77,36
1985-1986	11.141	8.289	0,3950	2,7578	94,57
1986-1987	21.786	14.611	0,6740	3,7613	148,51
1987-1988	26.829	17.013	0,7422	3,7507	142,48
1988-1989	31.625	18.970	0,7873	3,9686	141,82
1989-1990	33.836	18.955	0,7515	3,7919	119,27
1990-1991	33.182	17.319	0,6626	3,5665	93,52
1991-1992	32.746	15.997	0,5978	3,4157	77,71
1992-1993	33.861	15.604	0,5753	3,3711	68,58

Fuente: Elaboración propia con datos del MEC, del Consejo de Universidades (varios años), de la Dirección General de Universidades del Gobierno Vasco y del Banco de España (varios años).

* Unidades en tantos por miles de millones.

cursos 1982-83 y 1992-93, un espectacular crecimiento del 669 por 100, pasando de 4.403 pesetas a 33.861 pesetas. En pesetas constantes de 1982, el gasto público en becas por alumno se ha multiplicado por 3,54.

Todos los indicadores, menos el primero, crecen al principio del período, pero alcanzado un determinado curso académico al final de los años ochenta (que no coincide para todos los indicadores) se estabilizan y comienzan a decrecer. En este sentido, podemos señalar que:

- El GPB/AL, en pesetas corrientes, alcanza el «pico» en el curso 1989-90 y a partir de este curso comienza a descender.
- El gasto público en becas por alumno en porcentajes del PIB se ha multiplicado por 1,5 en el período 1982-1992.
- La evolución de la participación del gasto público en becas por alumno en relación al gasto público total en educación superior, tomando como base 1982-83 = 100, presenta aproximadamente un crecimiento del 36 por 100.
- El GPB/B, en pesetas corrientes, crece a lo largo de todo el período, pero el GPB por becario/PIB aumenta hasta el curso 1988-89 y después comienza a decrecer, perdiendo 26 puntos porcentuales en cuatro cursos. Este hecho es un síntoma del agotamiento del nivel de cobertura del gasto en becas.

CONCLUSIONES

A lo largo de la década objeto de estudio y en relación a las principales características del sistema de becas universitarias y al comportamiento del gasto en dicho sistema, quisiera resaltar:

- El actual modelo de ayudas a los estudiantes de educación superior en

España se basa en becas. Tienen la consideración de becarios aquellos alumnos que están exclusivamente exentos de tasas o que además reciben otro tipo de ayuda (compensatoria, para desplazamientos, por residencia, para transporte urbano, para libros y para avión).

- La política de becas se configura como un instrumento para tratar de garantizar la igualdad de oportunidades de los individuos en relación a la educación superior y hacer accesible la Universidad a los diferentes sectores sociales. En este sentido, las ayudas más relevantes son la exención de tasas académicas y la ayuda compensatoria.
- La existencia de este modelo de ayudas ha constituido uno de los elementos que han propiciado el incremento del número de estudiantes universitarios en España.
- Tras su configuración inicial, podemos afirmar que el sistema de becas universitarias no ha sufrido una significativa reforma, sino «retoques» como la introducción de la ayuda para transporte urbano en el curso 1987-88 o la creación de la ayuda para gastos de residencia fuera del domicilio familiar y la concesión de becas por ciclos académicos, en el curso 1989-90.
- Los resultados del sistema de becas en los cursos comentados han sido importantes. El número de becarios se ha más que triplicado, favoreciendo la expansión de la educación superior, mientras que el número de alumnos casi se ha duplicado. No obstante, a partir del curso 1988-89 comenzamos a observar un paulatino y leve descenso de la tasa de cobertura del sistema, es decir, del porcentaje de alumnos que estudian con beca.
- Evaluando el presupuesto destinado a becas, su crecimiento ha sido califi-

cado de «explosivo» al observar que se ha multiplicado por más de catorce, en pesetas corrientes, y por más de seis, en pesetas constantes de 1982, lo que configura al sistema de becas como uno de los grandes protagonistas de la política educativa superior.

- El análisis de la intensidad del sistema también puso de manifiesto que la expansión se ha registrado en dos etapas claramente diferenciadas: la primera, intensa, desde el año 1982 hasta el 1989 y la segunda durante los años 1990, 1991 y 1992. En la primera, el gasto público en becas ha aumentado su participación en relación al PIB, disfrutando de un tratamiento presupuestario muy positivo dentro de la política educativa; en la segunda, que coincide con el inicio de la década de los 90, comienza a estabilizarse y a decrecer, siendo un reflejo de la restricción del gasto público en educación superior, quedando en 0,0591 el aumento global de dicha participación. Los cinco indicadores del gasto público en becas confirman la existencia de las dos fases mencionadas.
- El deterioro en la intensidad del sistema de becas de educación superior se ha producido en menor medida, comparado al experimentado en el grado de cobertura.

Para finalizar, desearía destacar que estas características, sin duda alguna, reflejan dos ideas: por un lado, la voluntad política de favorecer el acceso a la Universidad, y por otro, el difícil reto de afrontar las exigencias derivadas de la magnitud del sistema educativo superior en España, en el contexto de control del gasto público. El análisis efectuado muestra que nos encontramos, tras una época expansiva, en un período que presenta síntomas de agotamiento, y que refuerza la necesidad de

buscar un nuevo modelo de financiación a los estudiantes de educación superior, que permita elevar el número de alumnos que estudien disfrutando de ayuda e incrementar los fondos dirigidos a tal fin.

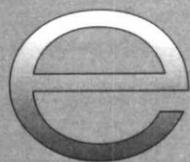
BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ CORBACHO, J.: «Rendimientos y equidad social del gasto público universitario. La Universidad gallega», *Papeles de Economía Española*, núm. 37, 1988, pp. 265-275.
- ANDERSON, R. y MEYERSON, J.: «Financing Higher Education in a Global Economy», *American Council of Education-Macmillan*, New York, Publishing Company, 1990.
- BANCO DE ESPAÑA: *Cuentas Financieras de la Economía Española*, Madrid, Banco de España, varios años.
- BARR, N.: «Alternative Funding Resources for Higher-Education», *Economic Journal*, vol. 103, 1993, pp. 718-728.
- BLAUG, M. y MORENO BECERRA, J. L.: *Financiación de la educación superior en Europa y España*, Madrid, Siglo XXI/IESA, 1984.
- BOE: *Real Decreto 2298/1983*, BOE de 26 de julio, 1983.
- BOSCH FONT, F.: «Tasas, becas y préstamos en la educación post-obligatoria», *Revista de Educación*, núm. 248-249, 1977, pp. 110-141.
- BOSCH FONT, F. y DÍAZ MALLEDO, J.: *La Educación en España. Una perspectiva económica*, Barcelona, Ariel, 1988.
- CALERO, J.: *Efectos del gasto público educativo. El sistema de becas universitarias*, Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona, 1993.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES: *La Reforma Universitaria Española. Evaluación e Informe*, Madrid, MEC, 1987.

- «Informe sobre la financiación de las Universidades», *Boletín del Consejo de Universidades*, Madrid, 1995.
 - *Anuario de Estadística Universitaria*, Madrid, Consejo de Universidades, varios años.
- GOBIERNO VASCO: *La financiación y el gasto público en la enseñanza superior: una aproximación al sistema educativo en la CA del País Vasco*, Vitoria, Gobierno Vasco, 1991.
- GONZÁLEZ-PÁRAMO, J. M. y UTRILLA DE LA HOZ, A.: «El gasto público: una panorámica», *Hacienda Pública Española*, núm. 120-121, 1992, pp. 19-39.
- JAMES, E.: «Student aid and College Attendance: Where are we now and where do we go from here?», *Economics of Education Review*, vol. 7, núm. 1, 1988, pp. 1-14.
- JOHNES, G.: *The Economics of Education*. London, Macmillan Press, 1993.
- MORA RUIZ, J. G., ROIG, J. M. y VILLARREAL, E.: «El sistema de ayudas públicas en la enseñanza superior: análisis crítico del caso español», *II Encuentro de Economía Pública*, Salamanca, 1995.
- MORENO BECERRA, J. L.: «La organización y la financiación de la educación superior en la OCDE: evolución reciente y tendencia futura», en *Gobierno Vasco. Economía de la Educación*. Bilbao 1995, pp. 107-116.
- PINTO PRADES, J. L. y CUADRAS MORATÓ, J.: *Economía de los Gastos Sociales*, Murcia, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 1992.
- QUINTÁS, J. R.: *Economía y Educación*, Madrid, Ed. Pirámide, 1983.
- SCHWARTZ, J. B.: «Wealth Neutrality in Higher Education: The Effects of Student Grant», *Economics of Education Review*, vol. 5, núm. 2, 1986, pp. 107-117.
- WEERT, E.: «A macro-analysis of quality assessment in higher education», *Higher Education*, núm. 19, 1990, pp. 57-72.

l i b r o s

r e c e n s i o n e s





LIBROS

Recensiones de los libros

PÉREZ SERRANO, G.: *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*, Madrid, Editorial Popular, 1997, 287 páginas.

«Educar para la democracia» es, sin duda, un ámbito relevante de total actualidad, a la vez que un reto a afrontar sin dilación, pues la realidad nos muestra, cada día, los graves peligros y conflictos que amenazan al mundo contemporáneo. *El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, presidida por Jacques Delors, que lleva por título *La educación encierra un tesoro*, así lo reconoce. Junto a los tres pilares educativos convencionales –aprender a conocer, aprender a actuar y aprender a ser– incorpora ahora «*aprender a vivir juntos*» como utopía vital que permita salir del peligroso ciclo del cinismo o de la resignación.

Junto con estas referencias procedentes del contexto internacional, conviene recordar que nuestro último ordenamiento jurídico en materia educativa subraya la prioridad, entre los fines otorgados al sistema educativo, de formar para el respeto de los derechos y libertades fundamentales, para el ejercicio de la tolerancia, de la libertad –dentro de los principios democráticos de convivencia–, para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, y fomentar hábitos de comportamiento democrático.

«Educar para la democracia» es, pues, una de las funciones, uno de los cometidos que debe desarrollar, hoy día, todo profe-

sional de la educación. Efectivamente, el docente no es sólo un mero transmisor de información, de conocimientos, sino, ante todo, un educador, un comunicador de valores y siempre un punto de referencia.

Las anteriores reflexiones muestran la importancia y la actualidad del tema abordado por la profesora Gloria Pérez Serrano, catedrática de Universidad en el ámbito de la Pedagogía Social: *aprender a convivir con el mundo actual*. Sus páginas tienen un doble interés. Por un lado, la profundidad en el tratamiento del tema objeto de estudio y análisis al aportar una perspectiva globalizadora cuyos ejes o dimensiones principales son:

- Educación intercultural,
 - Educación moral y cívica,
 - Aprendizaje de los derechos humanos y
 - Educación para la paz y el desarrollo.
- Por otro lado, a partir de los presupuestos teóricos presentados, brinda una amplia gama de estrategias educativas que facilitan el diagnóstico, la adquisición y la evaluación de valores y actitudes en la temática estudiada; van logrando así una visión amplia y completa de los elementos implicados en todo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta concepción global, dado el enfoque temático, teórico y práctico adoptado por la autora, otorga a esta publicación una impronta de singular originalidad, que se pone claramente de manifiesto en los primeros capítulos dedicados a delimitar los conceptos claves implicados en toda educación para la democracia. A lo largo de los mismos, proporciona la red de inter-

conexiones entre los campos anteriormente citados, pues cada concepto no sólo es explicado con gran riqueza de matices, basándose en una minuciosa revisión de las aportaciones efectuadas por otros expertos que concluyen con las proporcionados por la propia autora, sino, además, se examinan y enmarcan otros conceptos afines como pluralismo, libertad, tolerancia, justicia, solidaridad.

Se complementa y refuerza esta amplia visión con el análisis de la realidad sociocultural, la incidencia de los presupuestos básicos de una educación para la democracia en la práctica educativa y sus posibles repercusiones didácticas en los procesos formativos y en las funciones docentes.

Los planteamientos teóricos tratados fundamentan las estrategias educativas que se presentan en los cuatro siguientes capítulos. Se describe en ellos una extensa diversidad de estrategias educativas apropiadas para propiciar y consolidar la adquisición de actitudes y valores en los campos reseñados. Este enfoque eminentemente práctico de la obra responde de forma directa a su título: *Cómo educar para la democracia*. La precisión y claridad con que se presentan los métodos y técnicas seleccionados facilita su aplicación en el aula. Principalmente, se centran en:

- La educación moral,
- La educación para la convivencia,
- La educación para la paz y
- La educación para la tolerancia,

campos de indudable interés que, sin duda, deben ser abordados y formar parte de la intervención educativa si se desea conseguir *aprender a vivir juntos* y así, entre todos, lograr un mundo mejor.

En síntesis, destacaríamos de esta obra el interés, importancia y oportunidad del tema central de la misma, la rigurosidad y profundidad en su tratamiento, el acierto al conjugar los aspectos teóricos y prácticos y

el estilo directo, claro y preciso utilizado por su autora, conjunto de rasgos que avallan su calidad.

Consideramos que esta publicación puede ser de inestimable ayuda para todo docente –con independencia del nivel educativo donde ejerza su actividad–, para los estudiantes de Ciencias Sociales y Humanas, así como para los profesionales que llevan a cabo su labor en ámbitos no formales.

M.^a Luisa Sarrate Capdevila

SUÁREZ YÁÑEZ, A.:
Dificultades en el aprendizaje, un modelo de diagnóstico integrador; Madrid, Santillana, 1995.

Un proceso de aprendizaje efectivo tiene que basarse en el reconocimiento, el diagnóstico y el tratamiento de las diferencias de los estudiantes. Estas diferencias se agudizan en los alumnos que no siguen un desarrollo normal en su escolarización al estar afectados por el síndrome de las llamadas *dificultades en el aprendizaje*. En ocasiones, las necesidades de aprendizaje de ciertos niños no pueden ser satisfechas en el marco de la provisión estándar hecha en escuelas y aulas y surge entonces la necesidad de buscar un tratamiento pedagógico eficaz para resolver el conflicto. En esta línea de actuación se inscribe el presente libro, en el que se presenta y da a conocer un modelo de diagnóstico e intervención en este terreno que tanta bibliografía está suscitando actualmente, en el de las *dificultades en el aprendizaje*.

El concepto de dificultades en el aprendizaje ha venido creando cierta confusión al ser empleado en ámbitos internacionales de manera biunívoca. Por ello,

conviene señalar que el autor concibe las dificultades de aprendizaje de la misma manera que lo hace Hammill (1990) como el término referido a «un grupo heterogéneo de desórdenes, manifestados en dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades de comprensión oral, expresión oral, lectura, escritura, razonamiento, y para la matemática», desórdenes intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso central y que pueden ocurrir a lo largo de toda la vida. En este sentido, las *dificultades en el aprendizaje* vienen a considerarse como un rendimiento escolar insatisfactorio. Así mismo se diferencian considerablemente de otros problemas en el desarrollo, de carácter permanente, que presentan escolares tradicionalmente considerados de Educación Especial (sordos, ciegos, motóricos, autistas...). Estos últimos escolares, que según el informe Warnock representan el 2 por 100 de todos los estudiantes, más los alumnos con dificultades en el aprendizaje, y que constituyen a su vez el 18 por 100, son considerados alumnos con necesidades educativas especiales, o también alumnos con dificultades en el aprendizaje, entendiendo el término de manera más amplia.

A la hora de actuar ante las dificultades en el aprendizaje escolar se puede hacer desde posiciones u orientaciones distintas, desde un enfoque biomédico, psicométrico, conductual, cognitivo, metacognitivo, psicodinámico, humanístico, curricular... Los profesionales suelen haberse formado preferentemente en una u otra de estas orientaciones y tienden así a asimilar la causalidad real de estos escolares a los parámetros de la orientación en la que básicamente se encuadran, lo cual conlleva necesariamente una actuación reduccionista.

El modelo de actuación presentado en este libro surge como un intento de subsanar tales reduccionismos. Se califica de integrador porque su característica fundamental

es, precisamente, la de tener en cuenta la aportación que pueden hacer las diversas orientaciones teóricas existentes. Se trata por lo tanto de un modelo laxo, flexible y ecléctico que cuenta, a su vez, con otras características destacables tales como:

- *Ser asequible* y estar al alcance de un centro escolar normal, pues trata de activar, organizar y utilizar los conocimientos y recursos que éste posee para ayudar de forma eficaz a los alumnos con dificultades en el aprendizaje que se consideran responsabilidad del Departamento de Orientación, del profesor de apoyo, de los profesores del aula ordinaria. Se reservan así para los auténticos especialistas los casos especialmente complicados.

- *Es sistemático* en cuanto al modo de proceder, pues trata de evitar actuaciones anecdóticas, intuitivas, no planificadas y el paso del tiempo entre la detección de las primeras dificultades en el aprendizaje escolar en un alumno y la intervención correspondiente.

- Estamos ante un modelo *idiográfico*, rasgo que está en sintonía con la insistencia actual en la diferenciación, en la atención a la diversidad.

- Es *interaccionista* pues adopta como postura básica el hecho de que las dificultades en el aprendizaje suelen estar causadas por la interacción de muchas variables y que lo normal es que nos encontremos ante una etiología producto de diversas y complejas interacciones.

Conviene esbozar, aunque sea tan sólo de manera sucinta (no se trata de sustituir una lectura interesante), una visión panorámica de las fases o macrocomponentes del modelo integrado. En él se perfilan como bloques bien diferenciados la *evaluación diagnóstica*, la *intervención* y el *informe psicopedagógico*.

- *Evaluación diagnóstica*: comienza con la detección que un profesor hace de las dificultades que un alumno presenta en

su aprendizaje escolar y la consiguiente derivación, si él no puede subsanarlo, al Departamento de Orientación del centro escolar a un equipo psicopedagógico externo. Después de haber hecho acopio de una serie de datos esenciales del alumno, en esta fase se trata de tomar nota literal del motivo de consulta, determinar si se está o no legitimado para llevar a cabo la actuación y conseguir el visto bueno de la familia. Posteriormente, se procede a la primera recogida de información del alumno referida al ámbito familiar, comunitario, evolutivo, médico y escolar, que se completa con la administración de tests, cuestionarios y pruebas pedagógicas que se estimen oportunas. Se acaba realizando una síntesis valorativa cuando se detectan las necesidades educativas necesarias, los puntos fuertes en el desarrollo del alumno y la posible etiología de sus dificultades.

- *Intervención:* conviene que sea dirigida por la misma persona encargada de la evaluación diagnóstica y, en cualquier caso, no debe separarse de la fase anterior.

Comienza con la adopción de decisiones básicas tales como la orientación teórica a seguir, la determinación de objetivos a alcanzar, el diseño del programa de actuación, las personas que lo van a implementar, los destinatarios, el lugar y el momento de la implantación. Todo el proceso tiene que ir acompañado de una evaluación continua a fin de poder llevar a cabo, si fuera conveniente, la reformulación o la reorientación de la actuación o de algún aspecto concreto de la misma.

Una vez alcanzados los objetivos perseguidos, se procede a realizar una valoración sumativa y se prevé un período y un mecanismo de seguimiento para comprobar si esos logros se mantienen y se generalizan con el tiempo. Si este último estudio es positivo, se procede a la diseminación de la actuación y a la redacción del informe final.

- *Informe psicopedagógico:* constituye el tercer macrocomponente del modelo

integrador. Se corresponde con el documento escrito dirigido normalmente a quien ha derivado al escolar en el que se resume el proceso de diagnóstico-intervención realizado, que debe custodiarse en los Departamentos de Orientación de los centros escolares y cuidarse de que sólo tengan acceso a él las personas legitimadas.

Tras la exposición teórica del modelo integrador, se pasa a una ejemplificación del mismo con el caso «María», el de una niña de segundo de Educación Primaria con necesidades educativas especiales en lectoescritura cuya etiología es variada y apunta a un retraso evolutivo en lenguaje oral, a algunas complicaciones de tipo orgánico, a cambios frecuentes de entorno y colegio y al hecho de no haber seguido nunca ningún programa de apoyo individualizado. Constituye ésta una parte fundamental y valiosa de la obra, no sólo porque se siga paso a paso todos los elementos de la actuación con los que el autor ha teorizado anteriormente, sino porque es útil para el destinatario último del libro, los miembros de los Departamentos de Orientación de los centros escolares, que pueden encontrar aquí el desarrollo concreto y detallado del diagnóstico y la intervención de uno de los problemas más frecuentes que se suelen dar entre nuestros escolares, el de la lectoescritura, y que puede servirles para ganar experiencia en el procedimiento a seguir.

En definitiva, nos hallamos ante una obra interesante, útil, eminentemente práctica y de posible aplicación en cualquier centro escolar, que puede suscitar la atención de una pluralidad de destinatarios: responsables de los Departamentos de Orientación de los centros escolares, profesionales de los equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, profesionales de gabinetes psicopedagógicos, profesores de Apoyo a la integración y Aulas de Educación Especial, estudiantes

de Psicopedagogía y también a todos aquellos profesores de aula ordinaria que cumplen un papel fundamental en el modelo presentado.

Nuria Vaquero Ibarra

CANTÓN MAYO, I.: *La Fundación Sierra-Pambley. Una Institución Educativa Leonesa*, León, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León, 1995.

La obra de la Institución Libre de Enseñanza (ILE) tuvo un crucial influjo en la educación española y ha sido estudiada, en lo que respecta a la sede central madrileña, con profundidad y minuciosidad a través de publicaciones, homenajes, semanas, etc., tanto en lo que respecta a sus hombres como a sus implicaciones y consecuencias. Pero, como muy bien apuntaba el profesor Negrín en 1985, queda mucho por estudiar en lo que se refiere a la llamada ILE «difusa», la que se desarrolló, bajo su dirección, en forma de filiales o centros afines en las diversas provincias españolas y americanas. Algo se va haciendo en este sentido; libros y artículos han estudiado la ILE en Galicia, o en Puerto Rico; en esta línea, el libro que reseñamos se refiere a esa influencia institucionista en la provincia de León, que presenta unos matices y perfiles netamente diferenciados y específicos, conservando a la vez las raíces y las esencias que a la ILE le son propias.

En León, en el último cuarto del siglo pasado un acaudalado hidalgo sin descendencia, amigo personal de Gumersindo de Azcárate, D. Francisco Fernández Blanco

de Sierra y Pambley, decidió fundar varias escuelas que puso bajo la dirección pedagógica de Giner y Cossío, constituyendo una Fundación regida por un Patronato formado por hombres de la ILE como los citados, que realizaban la inspección de las Escuelas, la selección de los maestros, los guiaban y orientaban. El libro hace un estudio de la persona del Fundador, un hombre honrado, contradictorio, a la vez tradicional y progresista, y de sus circunstancias personales, que determinaron la decisión de dejar su cuantiosa fortuna, después de un intrincado asunto testamentario, a la Fundación. El Patronato, fiel seguidor de la voluntad del Fundador, administró con todo celo, con todo el esmero y con toda solicitud la labor encomendada por D. Paco Sierra, que era como se conocía en León al mencionado Fundador. Sus miembros se renovaban al morir, de modo que siempre había un Patrono suplente para incorporarse a la dirección colegiada que formaron entre las cinco personas que lo componían. Fueron miembros de este Patronato, además de los citados Giner, Azcárate y Cossío, Ricardo Rubio, Germán Flórez, Pablo de Azcárate Flórez, José Ontañón, etc. Además, ejerció la inspección pedagógica de las Escuelas Sierra-Pambley José de Caso.

Después, dedica la autora un amplio capítulo a cada una de las escuelas: Villablino, Villameca, Hospital de Orbigo y León en la Provincia de León, y una pequeña escuela de Ampliación Primaria en Moreruela de Tábara, en Zamora. Cada una de estas escuelas tenía un matiz diferencial que la adaptaba al medio en el que se desarrolló: así, la Escuela de Villablino fue Mercantil y Agrícola, con un fuerte desarrollo de las técnicas lecheras y queseras, que la situaron en la vanguardia nacional, consiguiendo fabricar la primera manteca fina que se hizo en España; cuando las circunstancias cambiaron en la comarca de Laciana, ya en el Siglo XX, a causa del desarrollo minero, proyectaba el Patronato

dedicar esa Escuela a formar Capataces de Minas. La Escuela de Hospital de Orbigo, enmarcada en una próspera ribera agrícola, fue de Ampliación de Primaria y Agricultura, para enseñar a cultivar la tierra con el mayor rendimiento posible, uso de maquinaria agrícola, podas, injertos, horticultura, etc., teniendo en su haber el introducir la remolacha azucarera en la zona. Las Escuelas de Villameca y Moreuela, situadas en pueblos netamente rurales, se dedicaron únicamente a la Ampliación de la Educación Primaria, con una labor paralela de preparación de sus mejores alumnos para el Magisterio o Comercio en exámenes libres. La Escuela de León fue Industrial de Obreros con dos especialidades: carpintería y herrería, buscando capacitar a los alumnos en oficios manuales en la línea institucionista de valoración del trabajo manual y la obra bien hecha.

La última de las instituciones de la Fundación Sierra-Pambley fue una Granja-Escuela que con el nombre de Monte de San Isidro funcionó en unos terrenos propiedad del Fundador muy cercanos a la ciudad de León. Aquí se buscaba la preparación profesional de los campesinos y labradores leoneses bajo la dirección de técnicos en ganadería y agricultura. En el campo social el legado de los libros de Gumersindo de Azcárate a la Fundación se convirtió en la Biblioteca Azcárate que, con ligeras interrupciones y distintos avatares, ha venido funcionando en León hasta la actualidad.

Llama fuertemente la atención el ideario pedagógico de esta Fundación y sus matices diferenciales con la obra institucionista: mientras la ILE buscaba educar a las élites intelectuales, Sierra-Pambley declara reiteradamente en sus Reglamentos: «En igualdad de circunstancias han de ser preferidos los más pobres». La educación era gratuita en todas las Escuelas Sierra-Pambley y también, el material escolar. El ingreso se hacía mediante un examen en el

que se buscaba el saber razonado, más que los conocimientos memorísticos; las edades variaron entre los 8 y los 15 años y la duración de la enseñanza oscilaba en las distintas escuelas entre tres y cinco años organizados en promociones que se mantenían constantes los años que durase la enseñanza. Se exigía además ser de la zona donde radicase cada escuela, los niños o sus padres, y, en el caso de la Escuela de León, ser hijos de obreros.

Es muy relevante el que todas las Escuelas Sierra-Pambley tuvieran, en paralelo a la acción propiamente docente, algún tipo de acción social: Asociaciones de Ganaderos, Lecheros, Agricultores, Jóvenes, Alumnos, Cooperativas, etc. La continuidad de la acción docente de los profesores no acababa en clase. El Fundador advertía: «El maestro está siempre enseñando, a sus alumnos en la clase, y a las demás gentes fuera de ella». Exige total independencia de las cuestiones locales o políticas, prohibiendo a los maestros mezclarse en asuntos de la localidad o en elecciones. Los niños debían asistir con gusto a la escuela para que se favoreciera el deseo de saber y se pide a los maestros que los traten con cariño y fomenten en ellos los hábitos de limpieza.

El trabajo, pese a ser una reducción de la tesis doctoral de 1.300 páginas, es denso y abundante; recoge por primera vez los avatares de esta singular hija de la ILE desde su Fundación en 1886 hasta 1936, en que la Guerra Civil determina un giro copernicano de los principios fundacionales y los Patronos son sustituidos. En total, cincuenta años de labor docente en la que participaron personalidades tan destacadas como Giner, Cosío, Caso, Azcárate, Herminio Almendros, Vicente Valls, etc. Es un merecido rescate que nos permite conocer ese pasado pedagógico en el que se observan las raíces de muchos de los logros didácticos que nos parecen hallazgos recientes.

Jesús Nicasio García Sánchez

SÁNCHEZ DE MEDINA, M. R.: *La oración gramatical y el desarrollo de las capacidades comunicativas. Una experiencia didáctica en la Educación Secundaria*, Madrid, Narcea, 1995, 65 páginas.

Estos apuntes, pues así es el nombre de la colección en la que aparecen, hay que situarlos entre el conjunto de obras que se vienen publicando en el mercado editorial y que intentan abrir cauces y horizontes prácticos para la enseñanza de la lengua y la literatura en la ESO. Esta obra en cuestión se centra en el apartado de la sintaxis, a la que se ha intentado buscar un lugar adecuado dentro de la programación de los contenidos de lengua y literatura castellanas.

Como su subtítulo indica, el libro es el resultado de una experiencia didáctica llevada a cabo por la autora en un Instituto de Educación Secundaria de Cádiz y con alumnos de cuarto curso de ESO.

De todos es sabido que los contenidos gramaticales raramente resultan atractivos por sí mismos para los alumnos, debido, entre otras razones, al poco interés que éstos suelen despertar entre los estudiantes y al hecho de que la terminología gramatical suele quedar muy lejos de sus referencias habituales. El esfuerzo de la autora se sitúa en este punto: utilizar una metodología variada, motivadora, eficaz y atractiva en la que el alumno se vea obligado a usar, manipular, crear y recrear la lengua en situaciones reales de comunicación, jugando con las estructuras gramaticales a fin de acceder a los distintos contenidos de aprendizaje.

Las actividades propuestas se articulan en torno a estos tres módulos: modalidades oracionales, la oración simple y la oración compuesta, pertenecientes los tres al

bloque de contenidos que en la LOGSE figura con el título de la lengua como objeto de conocimiento. Con ellos se pretende abarcar la siguiente secuencia de contenidos: 1) modalidades oracionales; 2) tipos de oración según su predicado; 3) el estilo nominal; 4) necesidad de uso de estructuras complejas para la comunicación; 5) la coordinación como enlace entre proposiciones de igual categoría; 6) la subordinación como enlace entre proposiciones de distinta categoría; 7) efectos estilísticos de la parataxis y de la hipotaxis en los textos; y 8) los nexos y los signos de puntuación: asíndeton y polisíndeton. Además, se trabajan de forma indirecta otros contenidos relacionados, tales como son la expresión oral y escrita, y la lectura de textos literarios. Asimismo se intercalan entre los diversos ejercicios y actividades otros contenidos de apoyo que intentan proporcionar una visión más amplia de la gramática que no esté sólo circunscrita a los temas centrales de estudio. Se habla entonces de los elementos de la comunicación, de la comunicación no verbal, del contexto y la situación y se apuntan algunas nociones básicas de semántica.

Las actividades en las que se concretan estos objetivos y contenidos presentan un buen diseño, son eminentemente prácticas y se pueden aplicar directamente en el aula. Todas ellas están construidas desde una metodología en la que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, y en la que el profesor, lejos de ser el depositario del saber, aparece como un coordinador de sus alumnos. Él es el encargado de la dinamización del grupo, y de la dirección del control del proceso de enseñanza-aprendizaje en su intervención educativa. La secuenciación de los ejercicios es gradual y para la realización de los mismos se combina el trabajo individual con el de grupo.

El aspecto lúdico de los ejercicios presentados constituye, sin duda, uno de los aciertos de estos apuntes. Los contenidos

sintácticos son difíciles de presentar si no se realiza una motivación adecuada con los mismos y a esta fase se le ha concedido una especial importancia en este material. La autora ha conseguido no sólo integrar el juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino hacer de él la excusa, el pretexto para el autoaprendizaje del alumno. Juegos como «el dado pide», «encajar las piezas», «hablar sólo con coordinadas», «hablar sólo con subordinadas» son algunas ejemplos de la forma en la que se concretiza esta metodología.

Todas estas actividades pretenden la consecución de un aprendizaje significativo del alumno, entendiendo esta significatividad desde dos puntos de vista: la significatividad lógica que atiende a la estructura del conocimiento de la sintaxis y la significatividad psicológica que se centra en la situación concreta del alumno y tiene en cuenta sus saberes previos.

Lejos de la tradicional separación entre los contenidos de Lengua y los de Literatura, en estos apuntes se ha optado por la vinculación de ambas áreas en la enseñanza, lo que constituye otra de las directrices básicas de la ESO. Aquí se ha utilizado como eje temático la lengua y se han articulado en torno a ella ciertos aspectos literarios. No sólo se utilizan textos de Carmen Laforet, de Rafael Alberti o de Bécquer para ciertas actividades sino que incluso al hilo de las explicaciones sintácticas se plantean cuestiones literarias.

Por último, cabe destacar la forma coherente con la didáctica y metodología utilizada que tiene la autora de insertar la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ésta se realiza a través de la observación continuada del profesor y la recogida de datos sobre las continuas actividades de conceptualización y recapitulación que hace el alumno individualmente o en grupo. Estamos ante la evaluación flexible y creativa predicada por el DCB.

Constituyen, en definitiva, estos apuntes una ejemplar puesta en práctica y concreción de las directrices dadas en el DCB para el desarrollo de la enseñanza de la lengua y literatura. Se aborda con éxito la enseñanza de uno de los campos más arduos de la lengua: la sintaxis. Pueden llevarse al aula estos ejercicios y actividades con la seguridad de que se conseguirán los objetivos educativos perseguidos. Quien decida llevar a la práctica este trabajo de M.^a Rosa Sánchez tendrá la garantía de estar realizando una correcta aplicación de la Reforma Educativa.

Nuria Vaquero Ibarra

LARROSA, J., ARNAUS, R., FERRER, V., PÉREZ DE LARA, N., CONNELLY, F. M., CLANDININ, D. J. y GRENNE, M.: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona, Laertes, 1995, 241 páginas.

El hombre, ha escrito MacIntyre, es un animal que cuenta historias. Nuestra vida es una trama, un relato en el mundo que formamos y construimos -una historia, en definitiva, que se traba en la trama de otras historias-, y nuestra identidad, la forma en que nos constituimos como seres en un mundo cuyos contornos a veces quedan difuminados por una excesiva «visión de turista», es, sin duda, un *relato de formación* que intentamos contar una y otra vez, como una labor que no tiene término. Porque nuestro proceso de apropiación y de constitución -tanto como nuestro propio pensamiento- es como la labor de Penélo-

pe, que deshacía al día siguiente lo que había terminado la noche anterior.

Déjame que te cuente es una colección de ensayos –escritos desde esa forma de escribir y pensar que se mueve en la «brecha del tiempo», donde el pasado y el futuro apenas si dejan un limitado hueco para la tentativa, para el mero intento, para la aventura– con un mínimo compromiso con el discurso pedagógico vigente, aquél en el que las cosas tienen que estar claras desde el principio, donde la historia desvela el desenlace en la primera frase.

En *Déjame que te cuente* el tema de estudio es, al mismo tiempo, la forma de tratarlo: la *narración* En realidad, estos ensayos sobre narrativa y educación intentan desbrozar una metáfora: la metáfora de la educación como estructura narrativa. Y al hacerlo, los autores se aventuran a pensar la educación como una experiencia de «e-ducación», es decir, de expropiación y, acaso también por ello, de transformación. El libro está compuesto por ocho capítulos, divididos en tres partes: *Narrativa e investigación educativa*, *Relatos y metarrelatos de formación*, y *Déjame que te cuente. Epi (diá) logo*.

La primera parte contiene dos capítulos. Es la parte más metodológica del libro, por así decir. En el primero se reproduce un artículo de F. Michael Connelly y D. Jean Clandinin titulado «Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa», donde se procede a una descripción del campo narrativo como objeto de reflexión educativa y método de indagación y exploración pedagógica, y su lectura es un buen comienzo para apreciar las virtualidades, complejidad y límites de la perspectiva narrativa en educación. El segundo ensayo, de Remei Arnaus, muestra un ejemplo de cómo investigar en educación desde una perspectiva narrativa, y tiene el atractivo título de «Voces que cuentan y voces que interpretan». La autora relata aquí parte de una historia que comenzó «cuando un día una voz salió al encuentro de otra voz»: la

voz de Remei y la de Mercè, de cuya experiencia como maestra trata el capítulo. La autora nos cuenta, con una prosa fácil, la experiencia de dos años de trabajo en el que la perspectiva interpretativo-naturalista se puso al servicio de la comprensión de la vida profesional de la maestra. La narración es aquí no sólo el método de presentar las ideas, sino el método mismo de indagación, una opción para representar la experiencia del proceso de investigación. En el capítulo la autora reflexiona intentando plantearse las cuestiones nucleares cuando se aplica el método narrativo al servicio de la comprensión de una vida profesional, en este caso. Así, el argumento central del capítulo gira en torno a la idea de la autoría en la investigación narrativa, un problema que plantea dilemas éticos importantes en este tipo de investigaciones.

La segunda parte de la obra comienza con un capítulo en el que el lector tiene la oportunidad de leer el conocido trabajo de Maxine Greene «El profesor como extranjero». Green reflexiona sobre la idea de que, «cuando pensar al modo usual se convierte en algo insostenible, el individuo experimenta una crisis de conciencia». Maxine Greene aprovecha sus lecturas de Albert Camus –*El extranjero*– o Nathaniel Hawthorne –*La letra escarlata*– para considerar hasta qué punto situarnos en la posición del extranjero es o no una posición ventajosa en la medida que con ello podamos acceder a la comprensión de la realidad desde una mirada atónita, quizá desde un nivel de intelección del mundo que nos sitúa como espectadores al margen del «festival de la vida». Sus reflexiones, llenas de sugerencias, terminan con una sentencia inquietante para quien nunca reparó en ella: el profesor, extranjero y de regreso al hogar, cuestionador e incitador de otros, puede hacerse a sí mismo haciendo filosofía. «Hay incontables vidas que cambiar, innumerables mundos que rehacer». Hay maneras diversas de hacer mundos, sin duda.

Pero los mundos que construimos nosotros de formas tan dispares están cuajados de desniveles. Unos los hacen y otros no pueden hacerlos. Unos dicen que lo saben hacer mejor que tú y que yo, y nos dicen que «lo que pasa es que tú no lo sabes». Este es el llamativo título del trabajo de Núria Pérez de Lara, un texto corto en el que se relata, de algún modo, la experiencia de la realidad manicomial, y en el que sus voces atormentadas hablan de las voces de los que saben, o dicen saber. El capítulo obliga a pensar desde la excéntrica, en el desarraigo y la desposesión; obliga a repasar la justeza ética de los conceptos, que tan alegremente usamos, de «normalidad» y «anormalidad».

Jorge Larrosa participa con dos trabajos en esta colección de ensayos. El primero se titula: «Tres imágenes de *Paradiso* o una invitación al Wilhelm Meister habanero» y el segundo: «Las paradojas de la autoconciencia». El motivo de ambos trabajos es la idea de la formación como una experiencia personal de transformación. En «Tres imágenes de *Paradiso...*», Jorge Larrosa aprovecha su intensa lectura de la novela de Lezama Lima para actualizar la tradición de la novela de formación alemana (*Bildungsroman*). Es tanto una lectura de Lezama en clave de novela de formación como el aprovechamiento de la elaboración literaria en el proceso de conciliación, como él mismo dice, entre el individuo y su realidad social: «El tiempo de la formación, por tanto, no es un tiempo lineal y acumulativo. Tampoco es un tiempo pendular de ida y vuelta, de salida a lo extraño y de posterior retorno a lo propio. El tiempo de la formación, como el tiempo de la novela, es un movimiento que conduce a la confluencia en un punto mágico (situado por tanto fuera del tiempo) de una sucesión de círculos excéntricos». En el segundo trabajo, Larrosa hace una lectura de Rousseau para mostrar que «en el itinerario de las relaciones entre Rousseau y su propia escritura autobiográfica pode-

mos adivinar la paradoja de la conciencia de sí». De algún modo, en definitiva, estos trabajos se sitúan en la línea de la tesis de Ricoeur según la cual no existe un relato éticamente neutro. La literatura, dice Ricoeur en *Sí mismo como otro*, es «un amplio laboratorio donde se ensayan estimaciones, valoraciones, juicio de aprobación o de condena, por lo que la narrativa sirve de propedéutica ética».

Virginia Ferrer contribuye en este libro con un capítulo titulado «La crítica como narrativa de la crisis de formación», en el que se intenta una lectura narrativa de la teoría crítica en su aplicación a la educación. Es un intento de «desarrollar todos esos discursos que la academia no te permite y que son los discursos más cotidianos, más sujetos a las propias vivencias». La autora pretende transmitir la idea de que lo crítico en educación -como resultado de un proceso de ruptura y cuestionamiento- no tiene resolución posible. Hay compromiso, pero no resolución.

El tema que tratan estos ensayos sobre narrativa y educación -que se cierra con un amable diálogo entre los autores del libro- es hoy una cuestión de innegable relevancia. De alguna forma, la perspectiva narrativa abre la educación a una nueva metáfora, y con ello a nuevos lenguajes e imágenes. Y conecta con esa tradición intelectual de la educación humanística de la que de vez en cuando conviene hacer alguna lectura distanciada y abierta. Sin embargo, la perspectiva narrativa en educación, que nos recuerda que el proceso educativo es una noble experiencia de formación, aunque en él tengamos que someternos a una cierta expropiación y pérdida de identidad -todos los viajes tienen sus riesgos, y la educación es ciertamente un viaje-, plantea muchos menos riesgos en el orden de la especulación y las ideas que en el terreno de la práctica pedagógica cotidiana. Aquí, como en casi todo en la vida, un poco de juicio -que forma parte de la cultura de la formación y del gusto- no sobra,

sino que nos permite explicar mejor *quiénes* somos y qué lugar en el mundo nos pertenece.

Fernando Bárcena Orbe

RUIZ BERRIO, J.,
(Dir.): *La educación en España. Textos y documentos*, Madrid, Actas Editorial, 1990, 371 pp.
La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos, Madrid, Actas Editorial, 1996, 351 páginas.

Nos encontramos ante una obra que ha sido concebida y realizada con una visión de conjunto aunque para su presentación y edición en dos volúmenes se hayan tenido en cuenta criterios que facilitan su manejo y lectura de acuerdo con el marco geográfico que en cada momento circunscriba el interés de quienes se acerquen a su consulta o estudio: bien España o bien un contexto internacional.

Una obra de consulta como señala en la introducción el director de la misma, catedrático de historia de la educación de la Universidad Complutense y con una larga experiencia en la investigación y en la docencia de gran utilidad para cuantos se interesan por el mundo de la educación y gustan de acudir tanto a las raíces de los planteamientos que hoy, como ayer, nos siguen ocupando, como a las de los problemas para los que aún no hemos encontrado soluciones.

Sus páginas nos introducen de manera eficaz en un itinerario a lo largo de veinte

siglos de pensar y repensar las formas más adecuadas de atender a los procesos educativos de personas y de pueblos, en el que podemos descubrir la novedad y la fuerza con que cada generación se ha situado ante una realidad cargada siempre de expectativas.

Con mano experta y con el objetivo de favorecer el acceso a parcelas de obras originales haciéndolas más asequibles a quienes de otro modo difícilmente llegarían a conocerlas, el equipo de colaboradores y colaboradoras que han intervenido en la selección nos introduce en un recorrido que, desde Séneca hasta la Ley General de Educación de 1970 –en el tomo dedicado a *La educación en España*–, y desde Erasmo hasta la Declaración Mundial sobre Educación para Todos –en el tomo sobre *La educación en los tiempos modernos*–, va resaltando autores y contribuciones que nos acercan a todas aquellas dimensiones que forman parte de los procesos educativos: los diferentes objetivos a lograr, la selección de contenidos a transmitir, las metodologías más idóneas, las funciones a desempeñar por el profesorado y la formación que debe tener, los destinatarios –la infancia, la juventud, las mujeres, el alumnado con necesidades especiales...–, los niveles de enseñanza –desde la primaria a la secundaria y la universidad–, los principios que han ido sirviendo de base para un desarrollo más sistemático de la educación, las instituciones educativas, la enseñanza general y la enseñanza profesional, la pedagogía como ciencia, etc.

Todo ello desde el tratamiento realizado por autoras y autores concretos y reconocidos –aunque en algunos casos no difundidos como se merecen– a través de una selección de textos de sus obras. Una rica fuente de información para estudiosos y para innovadores en el ámbito educativo al alcance ahora en un amplio, pero manejable número de páginas.

La introducción que acompaña a cada texto, los datos biográficos de quien lo escribió y la realidad histórica en la que se produjeron, además de una bibliografía específica, aportan una excelente documentación complementaria que facilita el acceso a la totalidad de la misma a quienes deseen ampliar o profundizar en uno o en varios autores.

Un análisis detenido del conjunto de los textos reunidos nos permite afirmar que ofrecen una visión certera de los principales hitos por los que ha pasado la reflexión, por una parte, y las propuestas políticas por otra, en torno al qué y al cómo hacer la educación en cada etapa histórica.

Estamos ante una interesante, sugerente y valiosa publicación concebida para un público muy amplio aunque, sin duda, especialmente oportuna para ser utilizada como medio que neutralice la tendencia, a veces más evidente entre estudiantes, a disociar los conocimientos que se han generado en diferentes épocas o culturas. Esta obra ayudará a descubrir los elementos complementarios, las propuestas divergentes, las constantes afines que han ido transfiriendo significados y que han dado y dan sentido al quehacer educativo de tantas personas e instituciones. Pues comprender, interpretar y valorar la realidad educativa pasada sigue siendo un requisito para favorecer un aprendizaje más personal y más significativo.

Como apoyo a la docencia, como fuente de consulta, como formación y perfeccionamiento del profesorado, como base para debatir e intercambiar experiencias en diversos foros educativos, esta obra contribuirá en cualquiera de los casos a la preparación tanto de profesionales reflexivos, como de quienes se inician en tareas investigadoras.

Consuelo Flecha García

GUERRERO SERON, A.: *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, Editorial Síntesis, 1996.

Responsable de la Federación de Enseñanza de CCOO entre 1977 y 1983 y con una larga experiencia previa en la enseñanza media, Antonio Guerrero trabaja desde 1988 en la Universidad Complutense como profesor de sociología de la educación. Como investigador en este campo, se ha centrado desde entonces fundamentalmente en la sociología de la profesión docente, con una especial atención a la problemática asociacionista y sindical, aunque su primer trabajo fue un estudio sobre la incidencia de la educación bicultural en un colegio londinense sobre un alumnado de familias de inmigrantes españoles. Además de una decena de artículos, es también autor del libro *El magisterio en la Comunidad de Madrid* (Madrid, Consejería de Educación y Cultura, 1993), producto de la reelaboración de su tesis doctoral: *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada*. Pero, por otra parte y como profesor, Antonio Guerrero se ha preocupado también al mismo tiempo de mejorar sistemáticamente sus propios materiales de enseñanza, siendo esta otra línea de trabajo la que culmina de momento con su *Manual de Sociología de la Educación*.

Este último libro está escrito pensando muy concretamente en la enseñanza de la sociología de la educación como asignatura troncal común de los planes de estudio de las especialidades del Título de Maestro. De hecho, su autor pretende ajustarse a los descriptores básicos del programa estatal, aunque encuadrándolos en un marco problemático más amplio. Ante todo, porque entiende con buen criterio que tanto *los conceptos básicos de la sociología* como *el sistema educativo como subsistema social* no

pueden plantearse con rigor sin un mínimo tratamiento de *la sociología como ciencia social* y de *la sociología de la educación (objetivo, desarrollo y significado en la formación del profesorado)*, como sendas cuestiones previas. De forma que los cuatro primeros capítulos, con esos mismos títulos, más el último de todos sobre *métodos y técnicas de la investigación sociológica: el conocimiento del medio social*, vienen a constituir el marco epistemológico, teórico y metodológico imprescindible para abordar los grandes temas de la sociología del sistema escolar a continuación: *funciones sociales de la educación* (con un desarrollo monográfico de la selección y formación para el trabajo en un capítulo complementario: *economía y educación: transición a la vida adulta y mercado de trabajo*); *sociología de la organización escolar*; *fundamentos sociales del currículum*; *el alumnado como grupo social: la relación educativa e interacciones en el aula*; y, en fin, *el profesorado como grupo social y agente educativo*, aunque con un tratamiento particular y más pormenorizado de *la profesión docente: asociacionismo y feminización*.

Además del serio esfuerzo de sistematización y de desarrollo que supone, el libro se distingue especialmente por su riqueza informativa. La información bibliográfica general, actualizada y casi exhaustiva, que se intercala a lo largo de todo el texto, facilita tanto la interconexión de las diversas teorías y de los contenidos en general como las consultas y lecturas posteriores de cada lector (aunque hay que observar que, en la sección bibliográfica final y en razón probablemente de las urgencias empresariales de la editorial, el autor se olvida de la articulación lógico-temática del conjunto de la sección y de la inclusión en la misma de la referencia bibliográfica completa de algunos de los títulos previamente citados). La información estadística, con centro en el sistema escolar español, es abundante y actualizada. Los

textos complementarios para ilustrar y profundizar en determinados puntos cruciales están sabiamente elegidos. Y toda esa riqueza empírica se completa, además, con numerosos comentarios incisivos y con algunas intuiciones brillantes (desde «la sala de profesores como valvula de escape y ámbito de socialización» a la calificación del asociacionismo docente español como «sindicalismo profesional»), que surgen directamente de la propia experiencia personal y profesional.

En general, una introducción a una determinada ciencia social debe proporcionar una visión crítica sumaria (aunque suficiente) de las diversas orientaciones epistemológicas, de las principales matrices teóricas y de los conocimientos básicos. Porque sólo con esa visión clara de conjunto de la disciplina es posible el acceso posterior a las distintas fuentes, el entrenamiento con las diferentes técnicas y la orientación eficaz frente a la producción especializada en general. No obstante, hoy por hoy, lo primero sigue resultando bastante difícil en función de la excesiva especialización de las ciencias del hombre y de la sociedad y de la notoria invertebración epistemológica y teórica consiguiente de las mismas. En el caso particular de la sociología de la educación y entre nosotros, Carlos Lerena comenzó a superar esa limitación crucial mediante el impulso de una línea de investigación centrada, por una parte, en la crítica de la teoría y de la historia de la teoría, y, por otra, en la interrelación dialéctica de la sociología de la educación y de la sociología de la cultura (entendiendo, en definitiva, la cultura en su sentido más estricto, como el medio biológico específico del hombre como hombre, con la ayuda de los grandes clásicos de la sociología), pero esa línea de investigación apenas tiene hoy continuidad.

Se explica así que la mayoría de los autores se desenvuelvan bastante mejor en el campo más concreto de los conociemien-

tos empírico-descriptivos, las categorías taxonómicas, las hipótesis microsociológicas *ad hoc* y las técnicas metodológicas que en el dominio más abstracto de los fundamentos epistemológicos, las categorías más generales, las grandes matrices teórico-explicativas, la integración dialéctica de las mismas y el método propiamente tal. En parte por ese tipo de limitaciones generales, y en parte también por las pocas páginas disponibles e incluso por atender las recomendaciones de unos alumnos «que encuentran dificultades para enfrentarse con un nivel de abstracción desacostumbrado para ellos, en una asignatura en la que, a diferencia de las demás, aducen no encontrar un conocimiento útil y de receta», el autor de este manual se sitúa también dentro de ese mismo marco dominante. De hecho, su exposición es mucho más clara y más precisa al pasar del plano del pensamiento teórico-explicativo más abstracto y general de los capítulos introductorios al mucho más concreto del estudio particular de cada aspecto fundamental del sistema escolar en el resto del libro.

Las mejores secciones del manual se encuentran precisamente en esa segunda parte y casi siempre con el respaldo de un sólido dominio de la literatura sociológica anglosajona. Concretamente, el tratamiento de la profesión docente, que es el más logrado de todos, sigue la guía teórica particular del *Schoolteacher* (1975) de D.C. Lortie y recoge las principales conclusiones de la principal línea de investigación del autor. Aunque en ese mismo tema hay también, al menos, una laguna importante (la del profesorado universitario) y un par de puntos muy discutibles: el tratamiento del profesorado de primaria y de secundaria dentro de un único «cajón de sastre» laboral y temático-general, cuando en realidad se habla básicamente del magisterio, en general; y el olvido de la trayectoria histórico-profesional claramente a la baja del profesorado del bachillerato tradicional, a la hora de plantearse la cuestión cla-

ve de la proletarización o no del profesorado no universitario, en particular. Aunque lo más cuestionable de toda esta segunda parte del libro es, quizás, el enfoque bastante acrílico (en tanto que casi puramente jurídico-formal) de las últimas reformas del sistema escolar español (con la consiguiente descontextualización histórico-social, socioeconómica y sociopolítica de las mismas).

Por lo demás, el libro resulta, en definitiva, muy útil, y no sólo para los alumnos sino también para el profesorado que se ocupa de la enseñanza de la sociología de la educación. Sobre todo y tal y como indica el propio autor, en la medida en que puede dejar más tiempo disponible para la lectura de otras fuentes y el trabajo activo de los alumnos en el aula en general, en función de la selección previa de los capítulos y/o secciones más pertinentes para complementar el programa concreto de cada profesor.

Rafael Jerez Mir

LACRUZ ALCOCER, M.: *Entre Surcos y Pupitres. Historia de la Educación Agraria en la España de Franco*, Madrid, Edics. Endymion, 1996, 445 páginas.

La presente obra del profesor Lacruz trata de acercarnos a uno de los sectores *olvidados* por la historiografía contemporánea: el modelo de educación agraria que se intentó poner en práctica en España durante el período franquista. En principio, la empresa no nos cabe duda que se le habría presentado difícil dado que, a pesar de la permanente vinculación de nuestro país, hasta época reciente, al sector agrar-

rio, escasos fueron los intentos por modernizar el campo con un planteamiento sólido, a largo plazo y con una base instructiva estructurada en niveles para sus agentes.

Éste es precisamente el gran mérito de esta obra, puesto que su autor ha sido capaz de desvelarnos uno de esos *silencios* que hasta ahora acompañaban a nuestra historiografía educativa: que aunque fragmentaria, desordenada, inestructurada, con sobresaltos y siempre dependiente del mayor o menor interés de las personas que pasaron durante las diferentes etapas del período por las diferentes dependencias ministeriales, existió una educación agraria durante el franquismo y además no fue *pacífica*, sino que tenía una clara finalidad ideológica.

Nada mejor entonces que recorrer los siete capítulos en que está dividida la obra, para entender el modelo de educación agraria ensayado entre 1939-1975 que el profesor Lacruz ha sido capaz de descubrir y exponernos.

A lo largo del primer capítulo —el *marco socioeconómico*— el autor es capaz de demostrar la relación entre el atraso del campo a lo largo del período y el de las primeras iniciativas de formación profesional agraria. El carácter fragmentario de éstas últimas se pone de manifiesto ya incluso en el arranque de las mismas que sitúa en 1951 con la creación de las Escuelas de Capacitación Agraria, completadas en estas mismas fechas por el Ministerio de Trabajo que puso en marcha las Granjas Escuelas y culminado en 1956, con el Plan de Enseñanza de Agricultura dentro de las Universidades Laborales. Si a ello se añade la labor de «*educación informal*» —más que nada, claramente ideológica— que desarrollaron los históricos «Teleclubs» a partir de 1964, y por las mismas fechas, algunas medidas dispersas del «III Plan de Desarrollo», ya tenemos completo el «rompecabezas» de formación profesional agraria durante el período franquista que el profe-

sor Lacruz ha sido capaz de ofrecernos de una manera ordenada.

El segundo capítulo —*la política de colonización*— implica un estudio extenso y detallado de las actividades desarrolladas en este apartado por el Instituto Nacional de Colonización, desde su creación en 1939. Aquí sí puede situarse, como hace el autor, uno de los principales focos difusores de una formación profesional agraria experimental e innovadora, al inaugurar iniciativas como las Escuelas Primarias Nacionales de Orientación Agrícola, los Centros Técnicos de Colonización, los cursos para dirigentes en colaboración con el PPO (Promoción Profesional Obrera) y el SEA (Servicio de Extensión Agraria).

El capítulo tercero está dedicado a la labor desarrollada en este ámbito por el *Ministerio de Agricultura*, difundida por toda la geografía nacional por medio de actividades como: los Cursos para obreros sobre temas agrícolas y ganaderos, la creación de las Escuelas de Capacitación Agrícola y la puesta en marcha del Servicio de Extensión Agraria, a partir de 1956.

El cuarto apartado de la obra, dedicado al análisis de las iniciativas puestas en marcha por el *Ministerio de Trabajo*, analiza de forma minuciosa dos innovaciones del régimen político en las que se habían depositado múltiples esperanzas de modernización: las Universidades Laborales y el programa de Promoción Profesional Obrera. Tras una investigación minuciosa de ambas instituciones, la conclusión a la que llega el profesor Lacruz resulta impactante, ya que a su juicio «*pospusieron sus objetivos laborales por otros cercanos al encuadramiento y adoctrinamiento social y sindical*» (p. 152).

El quinto capítulo analiza en profundidad la labor desarrollada por el *Ministerio de Educación* en este ámbito educativo. De entre la maraña de iniciativas que se suceden o alternan, según el período, destaca el profesor Lacruz por su importancia el programa de Orientación Agrícola en la

escuela primaria, derivado de la Ley de 1945, que comprendía actividades tales como las denominadas Misiones Pedagógicas, la Alfabetización Rural y los Cotos Escolares; los Institutos Laborales, contenidos en la Ley de 1949, y un examen de las enseñanzas agrícolas derivadas de la Ley de 1970.

El sexto apartado del libro examina lo que podrían calificarse como determinadas iniciativas de educación «no-formal» en el ámbito rural, llevadas a cabo tanto por Falange (Hermandades Sindicales de Agricultores y Ganaderos), como por la Sección Femenina (Auxilio Social agrario, Granjas Escuelas Rurales y Cátedras Ambulantes de Adultos).

El séptimo y último capítulo de la obra está dedicado a rastrear las importaciones de nuevos modelos de formación profesional agraria que la *iniciativa privada* introducirá pausadamente a lo largo de todo el período. Merece destacarse en este aspecto el seguimiento que realiza el autor de dos de los principales *préstamos* incorporados al sector con un cierto éxito en la traslación: las Escuelas Familiares Agrarias (EFA) y los Centros de Promoción Rural (CPR).

Existe un último apartado de *conclusiones*—el más breve, pero a la vez el más intenso y contundente de la obra— que implica: una valoración definitiva, una vez recorrido todo el período y analizadas las diversas iniciativas que se ensayaron en este ámbito. Aquí se pone de manifiesto algo obvio para el lector atento de la obra que ha llegado hasta aquí, pero que para el autor, que pasó en su trayectoria escolar por algunas de las instituciones descritas, es algo más: una reflexión en la distancia de su trayectoria vital y educativa, contemplada ahora objetivamente desde su profesión de historiador y donde ahora le resulta posible aunar un perfecto conocimiento de lo descrito y de lo que *hubiera debido ser*.

Todas estas razones nos hacen valorar más algunas de estas conclusiones que el profesor Lacruz desgrana en las últimas pá-

ginas del libro: escasa unificación de la formación profesional agraria, carente por tanto del valor de nivel educativo; escasez de medios, interés por las cifras y utilización de determinadas actividades como vehículo ideológico de adoctrinamiento político y el carácter marcadamente teórico y urbano de los contenidos de esta enseñanza que la hacían soporífera en la mayoría de los casos para sus destinatarios. Todo ello hizo que tuviera escasa repercusión, si exceptuamos casos y zonas concretas, en la mejora profesional de los agricultores y que siempre fuera percibida como un híbrido extraño de procesos conocidos y terminología incomprensible. Sin embargo, también contenía algunos adelantos e innovaciones metodológico-didácticas de moderna actualidad e incluso enraizados ya en nuestro sistema educativo: la alternancia escuela-trabajo de las EFA y CFR, los Cuadernos de Prácticas y de Explotación, las Visitas de Estudio y la utilización de modernos medios audiovisuales. La mayoría de estos logros fueron posibles gracias a aquellos profesores del sector que llegaron a ejercer su docencia en actividades de formación agraria, tras haber ejercido previamente como agricultores o tener antecedentes en el propio agro. Como afirma el autor «*Era característica común a todo el profesorado de todas las instituciones estudiadas su origen rural, el conocimiento del medio en que trabajaban por tener allí sus raíces y poseer una auténtica vocación de redentores (...). La sociedad española del momento debe mucho a estos hombres*» (p. 414).

Finalmente, nos gustaría resaltar el estilo llano y directo—irónico, en multitud de ocasiones— con que el profesor Lacruz es capaz de ordenar y explicar la maraña de instituciones y actividades que pretendían responder al concepto de formación profesional agraria. En la misma línea debemos resaltar los datos y estadísticas, las más de las veces originales y de difícil localización para los investigadores, con que el autor

ha sido capaz de justificar la mayoría de sus hipótesis y asertos. Todo ello hace que estemos ante una obra de lectura necesaria para los historiadores de la educación española, máxime si queremos quebrar como puso de manifiesto hace tiempo el profesor Ruiz Berrio –refiriéndose a determinadas zonas opacas de nuestro pasado– *la voz del silencio*. Creemos que la valentía de Miguel Lacruz y la editorial Endymion lo han conseguido en parte con la edición de este trabajo.

Juan Antonio García Fraile

DEL CARMEN, L.: *El análisis y secuenciación de los contenidos educativos*, Barcelona. Col. Cuadernos de Educación, n.º 21, Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de Barcelona), Editorial Horsori, 1996, 220 páginas.

La génesis de este libro es la tesis doctoral presentada recientemente por el autor, cuyo objetivo fundamental ha sido elaborar y revisar la secuenciación de contenidos educativos del currículo en los albores de la puesta en marcha de la Reforma Educativa.

La primera parte del libro, que se extiende entre los capítulos segundo y octavo, presenta la revisión realizada y viene precedida por una descripción detallada de lo que ha supuesto la reciente reforma en lo que a las tareas de organización y secuenciación de los contenidos que hay que impartir se refiere. Por esto, el primer capítulo describe el modelo curricular adoptado en la actual Reforma Educativa y el marco constructivista de referencia sobre el que se sostiene su tesis. Señala los tres niveles de competencia a la hora de elaborar el currículo escolar -DCB, PCC y

Programación de Actividades-. Es evidente que los últimos cambios llevan al profesorado a tomar parte activa en la definición de la secuenciación de contenidos, hasta ahora en manos de agentes externos a los centros escolares (editoriales, departamentos de educación, autores de libros de texto...), con lo que se consigue dotar al sistema educativo de recursos para solucionar arbitrariedades y carencias hasta ahora existentes. Las consecuencias más destacables que se siguen de los problemas señalados son la ausencia de una progresión adecuada en el desarrollo de los contenidos; la dificultad para encontrar sentido a las secuencias que se desarrollan; la falta de una visión general que lleva al profesorado a enseñar «a salto de mata» habilidades aisladas sin contextualizar convenientemente los diferentes aspectos, y otra serie de desequilibrios de índole sociocultural o de jerarquización generales.

Después de llevar a cabo una revisión de los conceptos generales que van a utilizarse en el libro, se establece un esquema de análisis que oriente la prometida revisión bibliográfica, organizada por el autor siguiendo este orden: teorías evolutivas, análisis de las tareas, análisis de contenidos, estructura y representación del contenido y teoría de la elaboración.

Esta exhaustiva pero condensada revisión conduce a del Carrnen a plantearse cuatro perspectivas diferentes para el análisis de las secuencias, pero que deben utilizarse conjuntamente si se quiere obtener un resultado óptimo. Son las siguientes:

- Estructura receptora del alumno/a.
- Tareas que ha de realizar el alumnado para conseguir los objetivos.
- Características del material de aprendizaje.
- Proceso de toma de decisiones sobre las secuencias.

El estudio ha llevado al autor a obtener las siguientes conclusiones en lo que a *aspectos generales* se refiere:

– Se necesita una concepción global de los procesos enseñanza/aprendizaje si se quiere elaborar un marco teórico adecuado.

– Los contenidos han de seleccionarse con fundamento y con criterios sólidos que garanticen su adecuación.

– Define la secuenciación educativa como un «conjunto de elementos que se relacionan mediante una acción recíproca característica, dando lugar a una sucesión lineal, dotada de constancia interna y de especificidad de actuación».

– Los criterios adoptados para elaborar estas secuencias deben ser variados y contemplar una serie de variables suficientes para garantizar su calidad.

– La revisión que hace del Carmen se centra en los criterios utilizados para el análisis, selección y secuenciación de los contenidos educativos (contemplados de manera global e interrelacionados).

– Al revisar las aportaciones analizadas se hace evidente la relación entre los procesos de análisis, selección y secuenciación de contenidos, que se manifiesta de forma dinámica y continuada.

– Las estrategias de secuenciación se han planteado desde un punto de vista pancrónico, por lo que no se ha considerado necesario plantear diferenciación alguna entre las organizaciones vertical y horizontal de contenidos.

En cuanto a la estructura receptora del alumnado, se han considerado diversos aspectos (caracterización, pautas morales, mecanismos, requisitos e ideas previas) para llegar a conclusiones como la importancia del seguimiento de los procesos evolutivos individualmente; la adquisición paulatina de capacidades que no son estrictamente cognitivas; el desarrollo de las estructuras conceptuales desde lo general a lo particular utilizando los conocimientos y la importancia que tiene el deshacer mitos y errores conceptuales en los conocimientos previos que tienen los alumnos

(especialmente frecuentes en el área técnico-científica).

Las características que el autor considera deseables para el material de aprendizaje pueden resumirse en: adecuado al contexto sociocultural, que integren los contenidos conceptuales, los aptitudinales y los procedimentales y que desarrollen una secuenciación específica dentro de un marco teórico común y coherente. Sería interesante que la revisión de los contenidos llevara a una adecuación entre lo que pretende enseñarse y lo que razonablemente puede aprenderse.

Una actitud que, en opinión de del Carmen, sería muy recomendable durante el proceso de decisiones en la elaboración de secuencias consiste en la participación mayoritaria de profesores y alumnos, a la hora de elaborar currículos, frente a otros (administración, editores...), con la finalidad de conseguir una mejor adecuación al contexto en el que se practica.

Aunque no es intención de este estudio entrar en el análisis de las secuencias de actividades de enseñanza, el autor hace alguna referencia general al respecto antes de desarrollar la segunda parte del libro. En ella expone la propuesta de criterios elaborada para la secuenciación de contenidos. Comienza con algunas consideraciones generales sobre la importancia de la selección y secuenciación de contenidos y de las características generales de los criterios presentados. Se analizan, después, las escalas temporales de secuencias en relación con los colectivos que intervienen a la hora de tomar decisiones. Más adelante se presentan los criterios básicos de la secuenciación, la aplicabilidad a los distintos contenidos y las recomendaciones prácticas para su utilización.

Por último, del Carmen se detiene un momento en las implicaciones generales de la propuesta en la organización y funcionamiento de los equipos docentes, los modelos de formación permanente y asesoramiento, las características del material

curricular, la formación inicial del profesorado y la investigación didáctica.

Aunque la mayoría de los ejemplos que se ofrecen en el libro se refieren al área de las ciencias por ser una materia familiar para el autor (además de Doctor en Psicología, del Carmen es Licenciado en Ciencias Biológicas y ha sido profesor en EGB y en BUP de Ciencias Naturales), sus teorías pueden trasladarse a cualquier otra área de conocimiento y proporcionar fundamentos y criterios que ayuden a los docentes a enfrentarse a la nueva tarea del análisis, selección y secuenciación de contenidos, que hasta ahora les venía perfectamente delimitada por la Administración.

Victoria Malvar Ferreras

STROBL, I.: *Partisanas: la mujer en la resistencia armada contra el fascismo y la ocupación alemana (1936-1945)*, Barcelona, Virus, 1996.

1936-1945 son fechas que enmarcan uno de los períodos más negros y catastróficos de nuestra reciente historia, años en los que Europa primero tiembla para más tarde ser asolada por el imparable avance de los movimientos fascistas. Mas no se permaneció impasible; y gracias a muchos hombres y mujeres, conscientes de la dificultad de su empresa, obligados a convivir con la muerte cada día, comienza a organizarse la Resistencia.

Hoy todavía muchos, equivocados, se preguntan si la Resistencia tuvo un impacto militar consistente en el curso de la guerra, cuando, en realidad, su valor hay que hallarlo en el significado moral y psicológico que acompañó a este movimiento de liberación. Pues no se trataba de si se luchaba

efectivamente o no frente al nazismo, sino de que Europa no permanecía resignada o impasible esperando la liberación aliada. Sin embargo, la derrota del fascismo no estuvo acompañada del reconocimiento de la labor emprendida por la resistencia armada. Tras la guerra, los homenajes fueron destinados fundamentalmente a los aliados: Comenzaba a reinar la política de la guerra fría, y la Resistencia, asimilada al comunismo y anarquismo, cayó en el olvido. En el caso español se comenzará a hablar de los vencidos en la guerra civil de manera oficial después de cuarenta años de obligado silencio. Ingrid Strobl se suma con este libro a todos aquellos historiadores que no han querido que caiga en el olvido la tarea de aquellos luchadores y se centra, concretamente, en las doblemente olvidadas de la historia, en aquellas mujeres que empuñaron las armas para luchar contra el terror nacionalsocialista y fascista porque, como declara, «ser judío o comunista era frecuentemente la razón para ser marginado por la historiografía sobre la resistencia. Ser comunista judío era casi una garantía para ser ignorado por la historia oficial... Ser mujer sin ninguna otra estigmatización adicional ya era razón suficiente para no ser percibida, y la mayoría de las mujeres de las que trata este libro eran además judías o comunistas. Algunas incluso ambas cosas».

Escritora y directora de documentales, licenciada en Filología Germánica e Historia del Arte, Ingrid Strobl ha realizado diversas investigaciones dedicadas al estudio de la Resistencia, los movimientos de liberación y la participación de la mujer en ellos. Entre sus obras destacan *Das Feld des Vergessens. Jüdischer Widerstand und deutsche «Vergangenheitswältigung»* (1994) (*En el campo del olvido. Resistencia judía y revisión del pasado alemán*), *Frausein allein ist kein Programm* (1989) (*Ser mujer no es en sí un programa político*) y en colaboración con otros autores ha publicado *Im Kampf gegen Besatzung und «Endlösung» Win-*

derstand der Juden in Europa 1939-1945 (1995) (*En la lucha contra la ocupación y la solución final. Resistencia de los judíos en Europa 1939-1945*). Con *Partisanas* nos ofrece ahora la autora la oportunidad de conocer a mujeres que merecen no ya sólo nuestra admiración sino ocupar un lugar en la historia que se han ganado a pulso por méritos propios, mujeres como Fifi, Rosario Sánchez alias «la dinamitera», Zala, Truus y Freddie Overstengen, Dina Lipka, Hannie Schaft, Chayte Grosman y otras muchas, todas ellas dignas de ese homenaje que se les negó en su día.

Ingrid Strobl derriba en *Partisanas* ciertos tópicos que se han venido transmitiendo culturalmente sobre el sexo femenino y así demuestra que mujer y lucha no son conceptos excluyentes, y para ello aduce el hecho de que la Resistencia no sólo contaba con un gran número de mujeres entre sus colaboradores, sino que su infraestructura se basaba fundamentalmente en las mujeres, pues eran éstas más válidas que los hombres para realizar ciertas misiones. Eran las mujeres las que transportaban, repartían y pegaban los panfletos contra el régimen, ocultaban en sus casas a los luchadores clandestinos y partisanos y cometían actos de sabotaje en las fábricas de armas. Pero su papel no se quedaba aquí: muchas exigían tomar parte activa en la lucha, hacerse con las armas y enfrentarse cuerpo a cuerpo con el enemigo, sabiendo que su destino final, lo más probablemente, sería una durísima pena de prisión, la tortura, la deportación a un campo de concentración y en última instancia la muerte.

Desde Madrid a Bialystok, de Belgrado a Amsterdam había mujeres que luchaban con un arma en la mano contra los invasores fascistas. A través de *Partisanas* conocemos la historia sorprendente de Rosario, la única mujer dinamitera del frente en la guerra civil española, a la que una de las granadas que ella misma había construido arrancó la mano derecha, o la de Halina

Mazanik, criada de un temido comisario general de Bidorrasia al que logró asesinar colocando una bomba debajo de su cama, o la de Sima Perston, que con tan sólo catorce años de edad se dedicaba a sacar prisioneros del gueto de Minsk arriesgando su vida, o la de las hermanas Overstengen, Truus y Freddie, que con catorce y dieciséis años respectivamente ya eran profesionales de la conspiración.

Más admirable resulta todavía el coraje y valor de estas mujeres si nos percatamos del ambiente hostil en el que se movían pues éste no sólo estaba producido por la guerra, sino por la incompreensión existente, incluso entre sus propios compañeros, respecto a su papel de luchadoras. Sufrían todo tipo de descalificaciones. Adjetivos como puta, marimacho, monstruo, bestia negra se lanzaban sobre ellas continuamente. Así les ocurrió a las que formaron parte del frente en la guerra civil española. Ataques semejantes sufrieron otras partisanas. Y después, acabada la guerra, cuando pudieron salir de la clandestinidad, a las dificultades económicas se añadía el hecho de tener que reintegrarse en una sociedad que seguía sin comprenderlas, que las tachaba de mujeres masculinizadas, en la que volvían a triunfar los valores tradicionales. Los puestos de trabajo eran ocupados por los soldados repatriados, los prisioneros de guerra y a las mujeres sólo se les dejó el trabajo de casa, un espacio demasiado estrecho y limitado para aquellas que habían derramado sangre por su seña de identidad, la libertad.

Rastreando entre las razones o motivaciones que empujaron a las partisanas y libertarias al frente de la lucha armada se encuentran casi siempre las mismas: convencimiento absoluto de que había que oponer resistencia incluso a un enemigo que claramente se perfilaba como invencible, respeto por la dignidad del hombre, conciencia de los efectos perniciosos que acompañan a todo tipo de discriminación, creencia en la revolución, etc. Pero a estos

y otros muchos ideales se une siempre otro que no debe pasar desapercibido y que resulta de considerar a la lucha política como la única posibilidad que se ofrecía entonces, a una joven de los años cuarenta, para escapar del destino que toda mujer tenía entonces predeterminado y que no iba más allá del matrimonio y del cuidado del hogar y de los hijos.

Considerada de esta manera, la lucha se perfila entonces como una reivindicación de la mujer, y su participación en ella como otra gran conquista en cuanto que supone el reconocimiento de otro potencial femenino hasta ese momento desconocido. Y así señala la autora que «no se involucraron en la lucha contra el fascismo sólo en tanto que comunistas disciplinadas políticamente conscientes de su obligación; no lo hicieron sólo por la causa; lo hicieron también por sí mismas, aunque tal vez no fueran conscientes de ello, aun cuando no lo quieran ver así hoy día. Aprovecharon su oportunidad de pisar terreno prohibido, de deshacerse del corsé que ahogaba su destino de mujer, de medir sus fuerzas, de actuar».

Ya es tiempo de desterrar algunos de los mitos con los que se ha venido alimentando la historiografía de este período. Mitos que hablan de que «los judíos son cobardes, sumisos y afeminados», de que «las mujeres son cobardes, incapaces y desean ser sometidas» y que señalan a ambos como incapaces de luchar. Ingrid Strobl pretende acabar con tales argumentos y de hecho lo hace en *Partisanas*, al desvelar que, a pesar de lo que la historia ha querido decir, los judíos no fueron como corderos al matadero, y que las mujeres constituyeron un elemento de suma relevancia en la lucha armada. Y señala así la autora la razón del escaso rigor con el que se ha comportado la historiografía oficial a este respecto: hubiera resultado más difícil acallar la propia conciencia histórica sabiendo que las víctimas habían ofrecido resistencia y luchado hasta la muerte. No se puede ser inocente: el ol-

vido de la mujer en la lucha frente al fascismo vino motivado porque ésta había demostrado que era capaz de enfrentarse al todopoderoso ejército alemán victorioso en todos los frentes, que era capaz de atemorizar a la propia Gestapo, y en consecuencia ésta podría ser capaz de enfrentarse y defenderse contra enemigos menos peligrosos y eso no interesaba.

Ingrid Strobl concede en *Partisanas* una nueva oportunidad a la historia, una nueva oportunidad para que, al historiar discriminaciones, no caiga en el mismo delito, para que saque del olvido a la mujer y reconozca, de una vez por todas, su papel en la lucha. Leamos nosotros la obra y hagamos realidad esa nueva oportunidad de la historia.

Nuria Vaquero Ibarra

CHAMPANOIS-LAROCHE,
F.: *No te amaré como a los demás. La adopción día a día*, Madrid, Editorial CCS, 1995, 117 páginas.

«Una historia personal» titúlase el primero de los siete capítulos que componen este libro; y, en principio, pudiera pensarse que esas tres palabras resumen su contenido. En efecto, la pareja formada por Françoise Champanois y Bruno Laroche, padres de dos niñas, Magali y Céline, decide adoptar un niño, al fracasar en Françoise sus ansias de embarazo. Van a batallar mucho para conseguirlo: entrevistas ingratas, trámites burocráticos interminables, papeles y más papeles, y, al fin, en un país de Sudamérica, ese niño –José– se unirá a sus nuevos padres; dos años más tarde, la esforzada pareja francesa saltará otra vez a la palestra, hasta conseguir la adopción de otro niño: Martín. Escribe la autora: «... De

modo que entre seis prosiguió nuestra aventura familiar. Viéndolos vivir a nuestro lado, nuestros amigos comparaban a veces a nuestros hijos con tempestades, con tornados, por las energías desbordantes, en ocasiones incontrolables, que desplegaban. Entonces me volvían a la mente aquellas palabras de San Juan, adaptadas a una canción que me era familiar: 'El viento sopla donde le parece/ y tú oyes su voz,/ pero no sabes de dónde viene/ ni a dónde va, el viento...'. Ciertamente, desde entonces, nuestra vida dejó de ser tranquila, previsible, organizada. Pero les confesaré que, a pesar de la incomodidad que a menudo provoca, me gusta este viento que nos trastoca. Para que no se rompa la rama bajo la fuerza del viento, debe ser flexible, dócil... y fuerte. Así es como procuramos ser padres». Una historia personal, sí.

Pero no. Este libro es mucho más que eso. Es, como dice Cernard Chevalier, su prologuista, «un grito», una llamada colectiva: «la llamada de un grupo de amigos decidido a luchar por el niño-a-amar, el niño-a-salvar, el niño-a-vivir». Françoise Champanois cuenta sus peripecias múltiples hasta lograr su propósito, pero al mismo tiempo reflexiona lúcidamente sobre cuanto la adopción plantea. A la barrera de una Administración rígida, de unos funcionarios que acaban irritando a los aspirantes y desalentando a muchos con sus implacables interrogatorios, sobre todo cuando se trata de parejas que ya tienen hijos y además *biológicos*, viene a sumarse la indeterminación de quienes pretenden dar paso tan trascendental sin estar suficientemente preparados para ello; o la testarudez de quienes, al enfrentarse con la Administración, hacen de tal enfrentamiento motivo esencial, convirtiendo al niño deseado en trofeo a poseer. La renuncia de quienes, indecisos, no son capaces de superar las dificultades que salen a su paso puede ser positiva, puesto que en la mayoría de los casos trátase de personas no aptas para llevar adelante —años por medio—

cuanto una adopción supone; lo lamentable es cuando tal renuncia corresponde a parejas bien intencionadas y dispuestas, pero incapaces de soportar las dificultades burocráticas. Entre esos que llamo «indecisos» pueden estar los que dieron lugar a un caso realmente estremecedor: el de una niña, abandonada durante meses en un orfanato brasileño, porque quienes iban a adoptarla estimaron, llegado el momento crucial, que tenía la nariz «algo larga».

Brasil, Vietnam y Colombia son, con Corea del Sur y la India a la cabeza, las fuentes principales abastecedoras —y duele hablar así— de niños con destino a otros países. Sólo Colombia *ofrece* cada año a familias extranjeras unos cinco millones de recién nacidos: un pingüe negocio para intermediarios expertos y, lamentablemente, también para los padres de la criatura *en venta*, que obtienen una sustancial cantidad de difícil control fiscal. Empero, la entrega a una familia de un niño de otra raza crea problemas graves, sobre todo cuando el adoptado alcanza su mayoría de edad e incluso su uso de razón. Todo un Premio Nobel como François Jacob llegó a afirmar que «hablar de raza hoy en día, evaluar a los individuos en función de su origen y pertenencia a un grupo biológico o social, evidencia una manera de pensar ya anticuada»; pero esto, que en teoría puede ser cierto, no lo es en la práctica. Pensemos en cualquier ciudad de España, y en lo que puede ocurrir con un niño de raza negra o amarilla integrado en el seno de una familia blanca. En la escuela, en el trabajo y aun en su propia casa será contemplado —no digo rechazado— como un ser distinto, en busca —más decididamente cuanto mayor sea— de su propia identidad. «Si algún día —escribe en tal sentido Françoise Champanois— vienes a vivir a nuestra casa, niño del otro extremo del mundo, te pido que me ayudes a salir de mis límites de occidental privilegiada. Muéveme. Enséñame a recibir todo cuanto me podáis dar de vuestras diferencias».

No te amaré como a los demás, traducido a nuestra lengua por Chantal Legros Mourelo, se completa, en la edición que comento, con tres anexos: el primero recoge la normativa legal en España en materia de adopción y acogimiento de menores; el segundo aporta información sobre tramitación de expedientes de este tipo en la Comunidad Autónoma de Madrid, en tanto que el tercero relaciona los Organismos de las Comunidades Autónomas españolas competentes en materia de menores.

Un libro, pues, tan instructivo como útil.

Carlos Murciano

Colectivo IOE: PEREDA, C.; DE PRADA M.G. y ACTIS, W.: *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Madrid, Editado por el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) del Ministerio de Educación y Cultura, 1996, 183 páginas.

El Colectivo IOE, especializado en temas migratorios, educativos y de movimientos sociales, ha realizado este interesante estudio en el que se aborda un fenómeno de considerable complejidad en nuestros días: la escolarización de niños marroquíes en España. La diversidad cultural que se plantea en los centros de enseñanza es de tal envergadura, que los autores han considerado necesario enfocar su análisis a partir de dos niveles de investigación: el institucional y el ideológico; con ellos han definido cuatro objetivos:

1.º- Conocer el nivel de inmigración en el ámbito nacional y regional, considerando tanto el propio bagaje cultural como la integración en la sociedad española.

2.º- Crear un mapa escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en toda España, a partir de los diferentes niveles académicos, áreas geográficas y tipos de centro.

3.º- Realizar un análisis ideológico de los agentes del proceso escolar, tanto en lo que respecta a los centros institucionales como a las propias prácticas pedagógicas que intervienen en la problemática intercultural.

4.º- Estudiar las expectativas y el papel asumido por cada uno de los agentes en el proceso de integración educativa y social.

El trabajo de campo llevado a cabo se ha centrado en las dos áreas de mayor concentración de inmigrantes marroquíes en la península: Cataluña y la Comunidad de Madrid. En total se han visitado veintitrés centros escolares, entre los meses de mayo, junio, octubre y noviembre de 1993. El método utilizado ha sido una combinación de entrevista guiada por cuestionario y de investigación directa. El análisis del nivel ideológico se efectuó mediante entrevistas abiertas y grupos de discusión con los principales agentes implicados, aunque las identidades que aparecen reseñadas son ficticias, a fin de proteger a los entrevistados de cualquier posible perjuicio.

Los contenidos de la obra se desarrollan en tres apartados. En el Capítulo I se estudia la importancia de la inmigración marroquí dentro del panorama general de la inmigración en España y de la que hay que destacar como característica más peculiar la diversidad de nacionalidades que la componen, siendo, en su mayoría, ciudadanos procedentes del «Primer Mundo». En concreto, los extranjeros originarios de países de la CE que viven en España suponen actualmente un 44 por 100 del total de inmigración, mientras que las colonias más

numerosas (Marruecos y el Reino Unido) no llegan al 15 por 100 de ese total. No obstante, el colectivo marroquí ocupa el papel más destacado, debido tanto a su número y su dinámica de crecimiento, como al hecho de que su trayectoria inmigratoria arranca de principios de siglo y llega hasta nuestros días; esto ha significado un extenso período histórico de contacto que ha dado como resultado una cifra de población infantil marroquí en nuestro país que alcanza casi los 4.000 niños.

Tras señalar las principales señas de identidad que tienen como herencia paterna y que hunde sus raíces en Marruecos, se pasa a estudiar la importancia numérica, la evolución y las características de este alumnado, ubicándolo en el contexto institucional español. Así, se nos recuerda que la LOGSE reconoce como un derecho inalienable el establecido en 1985 por la LODE y que aseguraba la educación para todo niño residente en nuestras fronteras, independientemente de su etnia u origen y subraya, además, como elementos fundamentales incluidos en tal derecho el respeto a las libertades, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. Es decir, esta ley implica el reconocimiento de la diversidad de nacionalidades, culturas y etnias dentro de las aulas.

A continuación se aborda en profundidad la problemática de la escolarización en varios centros educativos de Madrid y Cataluña, analizando los porcentajes de matriculación de alumnos marroquíes en relación con el resto de extranjeros y del total de niños escolarizados. Dicho análisis del nivel institucional considera que los motivos de escolarización van desde la buena acogida dada a los primeros inmigrantes llegados a una determinada zona —lo que probablemente va a servir para que otros sociliten el ingreso en la misma escuela— hasta la proximidad al domicilio, pasando por una «eventual legalidad» derivada de di-

cha escolarización para quienes aún no han solucionado su situación en el país.

También son tenidos en cuenta los diversos criterios de actuación de los centros escolares con respecto al alumnado, los programas educativos y los recursos de que se dispone en cada caso para llevarlos a término. Este apartado finaliza con una aproximación al rendimiento escolar desde la etapa preescolar hasta el ciclo superior, donde se refleja que no sólo es la escuela el elemento propiciador de la integración del niño en nuestra sociedad sino que hay otros factores, fundamentalmente de carácter familiar, que van a influir de manera muy considerable en su relación con el medio.

En el capítulo tercero de la obra se realiza un análisis ideológico de la situación tal como la viven los niños y los educadores, compañeros y familiares, desde el momento de entrada en el centro escolar y el encuentro entre los distintos agentes del proceso.

La figura del profesor oscila entre la protección y la asimilación con respecto al alumno magrebí, con un predominio final de la perspectiva asimiladora.

El análisis se amplía ocupándose del currículum escolar considerando el grado de adaptación a las necesidades de los inmigrantes así como las dificultades específicas (sociales e idiomáticas) con que se tropiezan los alumnos. Paralelamente a este currículum oficial se da lo que los autores llaman el currículum oculto, que exige unas determinadas pautas de conducta al niño marroquí no explicitadas de manera legal, oficial, y que le obligan a asimilar nuestra cultura a fuerza de sucesivos fracasos para entender lo que se espera de su comportamiento más que de su rendimiento escolar.

Junto a ello, el currículum paralelo responderá a lo que las familias marroquíes consideran valores primordiales que sus hijos deben aprender y que la educación española no contempla; tales son, por de-

cir los más elementales, la religión, la lengua y la cultura islámicas. Este problema es estudiado tanto desde el punto de vista de los propios magrebíes como desde el profesorado y el resto de los implicados en la cuestión.

La conclusión a la que llegan Pereda, De Prada y Actis es que la solución pasa por la necesidad de tomar en la misma consideración a ambos planos y por dejar a un lado definitivamente el cúmulo de consabidos prejuicios raciales que España arrastra históricamente contra Marruecos.

Por último, se nos ofrece un balance final y una serie de propuestas que pretenden abrir un camino positivo hacia el mutuo entendimiento posibilitando al máximo la educación intercultural, habida cuenta de que la diversidad social es una realidad innegable y en auge en todo el planeta.

Es cierto que la última reforma educativa en España ha supuesto un impulso para la *interculturalidad* pero, como señala el IOE, la cuestión no puede plantearse exclusivamente como un problema educacional, hace falta una voluntad de avance y de entendimiento recíproco que parta tanto de las instituciones y su capacidad para elaborar leyes como de la misma sociedad civil, que debe poner en práctica de una manera clara y decidida el respeto a la convivencia y a la diferencia. También es obvia la necesidad de unas garantías efectivas para los derechos de los inmigrantes, que deben ser los mismos que los de los ciudadanos autóctonos y, finalmente, habría que comprender que la pluralidad cultural, lejos de significar el auge de comunidades culturales aisladas, con derecho a la diferencia siempre que no traspasen los límites de su entorno (que sus prácticas se realicen «puertas a dentro»), tendrá que liberarse de toda demagogia proteccionista de lo «exótico» y actuar no a tenor del número de inmigrantes sino porque verdaderamente son reconocidos los distintos colectivos que

vertebran la sociedad, de forma intercomunicada e independientemente de su volumen de población.

El excelente trabajo del Colectivo IOE destaca, además de por su exhaustiva y cuidada investigación, por alertar contra el peligro de homogeneización que supone ver en la inmigración una amenaza desequilibradora en vez de una posibilidad de enriquecimiento cultural y de entendimiento dentro y fuera de nuestro país y que podría alcanzar carácter internacional.

Mercedes Menchero Verdugo

LOWE, P.: *Apoyo Educativo y Tutoría en Secundaria*, Madrid, Narcea, 1995, 232 páginas.

La elaboración de este libro viene determinada por el convencimiento de que la orientación y la tutoría pueden abordar de una manera global las necesidades de los adolescentes, tanto en el Instituto como al salir de él. Está estructurado en cuatro partes.

Comienza por considerar cuestiones en torno a los «enfoques educativos integradores» de las necesidades y, dentro de esta exploración, introduce el concepto de educación especial.

El proceso de definición de las necesidades está influido por las actitudes, y por eso es tan controvertido determinar cuándo una necesidad es «especial». Tras criticar una concepción centrada en el hándicap y no en las posibilidades de rendimiento, denuncia por insuficiente y abiertamente inmoral identificar la noción de «integración» con la mera realización de unos ejercicios «cosméticos». El principio básico es que las necesidades del desarrollo trascienden a unos grupos específicos

de alumnos. Acude a Warnock y a Ericksin para indicar que en su desarrollo el adolescente se adapta a las demandas contenidas en 1) el desarrollo personal y social, 2) el desarrollo profesional, 3) el logro de un compromiso sexual y 4) la adquisición de valores que conformarán unos compromisos ideológicos. Estas dimensiones se reflejan en un concepto del rendimiento que, al considerar el currículum de Secundaria, el Informe Hargreaves (1984) examinaba así: a) aprendizaje tradicional, b) aplicación práctica del conocimiento, c) desarrollo personal y social y d) motivación, compromiso y confianza.

A la vista de que las distinciones son analíticas y no es fácil apreciarlas en las aulas, es conveniente que los profesores se aclaren a través del estudio de casos: es un recurso al que acude la autora en beneficio del lector, quien podrá así ser capaz de identificar y entender mejor algunos de los factores causantes de los distintos tipos de necesidades que se plantean en el marco de la educación Secundaria.

En la segunda parte se introduce la evolución del concepto de atención al alumnado. En los últimos quince años, debe de referirse a Gran Bretaña, se ha pasado desde la intervención psicopedagógica como reacción punitiva o de atención inmediata a una crisis, a través del establecimiento de una educación de apoyo como estructura permanente, hasta la vinculación de las necesidades especiales, la educación de apoyo y el currículum del Instituto de Secundaria. Se parte del supuesto de que el status y la eficacia del apoyo orientador como una respuesta integradora y positiva a las necesidades de los adolescentes se hallan influidos por su situación en el Proyecto Curricular de Centro. En muchos Institutos la intervención psicopedagógica ha actuado desde la periferia: actualmente existen, sin embargo, otras oportunidades de que la acción orientadora se realice desde el propio desarrollo curricular. Esta situa-

ción central tendrá un gran impacto innovador en la calidad del aprendizaje de todo el alumnado.

La tercera parte introduce la figura del tutor como «la persona indicada». Examina minuciosamente aquellos procesos que constituyen el núcleo de la orientación. Se subraya cómo crear climas bien definidos de aprendizaje, de resolución de problemas, identificación, evaluación, registro y calificación de rendimientos comporta un conjunto de procesos tutoriales positivos que pueden ampliar y desarrollar el papel del profesor facilitador dentro del currículum.

Se incluye un estudio de caso que ilustra el modo en que estos procesos conformaron las experiencias de aprendizaje de un grupo de alumnos mayores de 14 años con una amplia gama de necesidades educativas especiales. Esta parte del libro concluye con una relación detallada de recursos útiles para la educación de apoyo incluyendo libros, programas y direcciones de interés: su adaptación al uso en nuestro país obliga a felicitar al traductor y editor por sus cuidados (pp. 179-198).

La cuarta y última parte del libro consta de un único capítulo donde se empaqueta el tema de las necesidades especiales y la formación del personal docente en unos brochazos, que sonarán entrañables a cuantos hayan tenido que oír el tercer aviso de un editor al borde del infarto. No por ello el aliño deja de resultar práctico, con el mérito añadido de someter a ejercicios prácticos el propio libro (p. 21).

Con él se estrena la colección «Secundaria para Todos», con la que la Editorial Narcea responde a las iniciativas oficiales de atención a la diversidad, en un deseo de colaboración con el profesorado. Se le desea persistir en el acierto, y menos prisa.

A. Carrión

GUEREÑA, J.-L. y VINAÑO FRAGO, A.: *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona, EUB, 1996, 272 páginas.

Álvaro Flórez Estrada decía, en 1814, que «la prosperidad de las naciones sin una buena estadística sería tan quimérica o tan accidental, como lo sería la conclusión de un hermoso y magnífico edificio, sin que para hacerlo precediera un plan» y que «no debe (...) reputarse por concluida una estadística mientras no abrace (sic) los datos concernientes a la pública educación»¹. Era la exposición de un planteamiento típicamente ilustrado, que apuntaba ya a la consideración de las investigaciones estadísticas como una de las tareas más interesantes de la política pedagógica de una nación y como un elemento de referencia clave en la génesis y desarrollo del sistema educativo nacional. Por ello, las informaciones cuantitativas constituyen un material imprescindible de estudio para cualquier historiador de la educación y, sin embargo, en España este campo no ha sido trabajado hasta fechas muy recientes. Esto es imputable, en gran medida, a lo dificultoso del tema. No sólo es complicada la localización de muchas estadísticas escolares, sino que aún lo es más la determinación de su fiabilidad, de su proceso de construcción y de sus posibles errores. Nos atrevemos a afirmar que sólo las estadísticas escolares españolas más recientes son verdaderamente válidas. Incapacidades técnicas, falta de estímulos y de medios, condicionantes políticos y factores ideológicos se han aliado para producir unos datos cuantitativos que

constituyen la pesadilla de cualquier historiador serio que pretenda interpretar los procesos de expansión escolar, escolarización y alfabetización en cualquier momento histórico y zona concreta de nuestro país.

Estos factores que acabamos de apuntar explican la inexistencia en nuestro país de historias críticas de la estadística escolar. Cada historiador local ha tratado, en su parcela concreta, de explicar e interpretar los datos encontrados, pero se carecía de una obra de conjunto que localizara, ordenara y analizara la información disponible y –lo que es mucho más importante– que estudiara la fiabilidad de cada estadística a través de su proceso de construcción. Abordar los datos cuantitativos, no sólo en su fase final, sino como el resultado de un largo debate entre el Estado y sus agentes periféricos, constituye un enfoque novedoso y hasta ahora inédito en la historiografía de la educación española. Y este enfoque es el que nos ofrecen los profesores Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao Frago en este libro.

Los dos autores son grandes expertos en este tema, y desde 1983 han publicado diversos trabajos en esta línea. Ahora han unido sus esfuerzos para elaborar una obra de conjunto que constituye la primera –y ya definitiva– historia crítica de la estadística escolar en España. El período cronológico elegido es el de los orígenes de la cuantificación educativa, desde el Catastro del Marqués de la Ensenada hasta las estadísticas de 1846 y 1850. Estas últimas eran las que habitualmente solían servir para iniciar las series estadísticas sobre escolarización en nuestro país. Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao, después de un trabajo exhaustivo, nos ofrecen un cuadro que abarca desde 1797 a 1855 (p. 208) y que, indudablemente, se convierte a partir de

(1) A. FLÓREZ ESTRADA, *Plan para formar la estadística de la provincia de Sevilla*, Sevilla, Imp. de D. Josef Hidalgo, 1814, pp. 7 y 95.

este momento en el elemento de referencia obligado para todos los historiadores de la educación que trabajen en esta época.

Otra gran aportación de este libro es la relación que establece entre la génesis y desarrollo de la estadística escolar y del sistema educativo nacional. Los autores prefieren la utilización del concepto «público» —en lugar de «estatal»— para calificar al sistema educativo español, con el fin de incluir las iniciativas centralizadas y descentralizadas y esta precisión nos parece especialmente clarificadora, pues en España se ha tendido a identificar en muchas ocasiones la enseñanza pública con la estatal, olvidándose que la primera abarcaba un campo mucho más amplio. La definición que los autores ofrecen de sistema educativo nacional y de los rasgos básicos del proceso de configuración de dicho sistema (pp. 223-224) constituye un modelo teórico de gran utilidad para cualquier historiador de la educación. El hecho de que uno de los elementos de este sistema sea la organización de un procedimiento «normalizado y periódico de recogida de información cuantitativa y cualitativa sobre el estado y situación de la red escolar» nos puede llevar a interesantes conclusiones sobre los objetivos y planteamientos del sistema escolar público español en diversos momentos históricos y en determinadas circunstancias políticas. Los autores dedican especial atención al desarrollo de esta relación en el Estado liberal, ligando sus esfuerzos por constituir una administración educativa eficaz con la construcción de estadísticas educativas periódicas,

completas y fiables². La imposibilidad del Estado español por conseguir sus objetivos es magistralmente descrita por los autores con una frase que, si bien está recogida en la introducción, bien podría servir de gran conclusión de esta obra: «El querer y no poder o incluso el no saber lo que se quiere, querer hoy una cosa y mañana otra, pretender dos o más objetivos contradictorios o dejar incompleta la tarea» (p. 14). Creemos que esta frase podría ser aplicada, no sólo para calificar la centuria estudiada, sino también otras actuaciones de la Administración española hasta bien entrado el siglo XX.

Los autores analizan en profundidad —en los casos en que ello es posible— el modo en que estas primeras estadísticas educativas fueron elaboradas. La renuencia de los agentes locales encargados de recabar los datos y otros factores políticos y sociales hacen que, en general, estas primeras informaciones cuantitativas españolas sean bastante incompletas. Aquéllas que parecían estar mejor planteadas no llegaron a culminarse. Curiosamente, algunos datos de carácter semi-oficial o de procedencia desconocida resultaron ser los más valiosos. Especial atención merecen la *Estadística moderna del Estado español*, publicada en 1841, que aporta una información interesantísima y organizada según unas categorías nunca contempladas anteriormente, como, por ejemplo, la diferenciación entre escuelas públicas/privadas; y el Diccionario de Pascual Madoz (1845-1850). Sobre este último, Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao han realizado un estudio especialmente clarificador, cotejando cada uno de

(2) La relación entre la génesis de la Administración escolar liberal y la construcción de estadísticas educativas fiables ya fue puesta de manifiesto en 1976 por Alberto del Pozo Pardo en su tesis doctoral, en un capítulo titulado «Investigación estadística administración escolar». Este trabajo que, desde luego, no tiene la exhaustividad del libro que estamos reseñando, sí que ostenta el mérito de ser uno de los pioneros sobre la génesis del sistema educativo liberal. Dada la poca publicidad que se le dio en su momento, se comprenderá que hagamos todo lo posible porque no caiga en el olvido. A. POZO PARDO, del: *Historia Administrativa de la educación en el siglo XIX (1833-1854)*. Tesis doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, 1976, Tomo I, pp. 268-277.

sus datos educativos con las informaciones oficiales de esos años.

Este libro deja abiertos muchos interrogantes planteados por los propios autores, que con ello nos dan una nueva muestra de su buen hacer como historiadores. Quizás algún día, otros estudios de carácter local puedan aportarnos algunas respuestas, además de detectar nuevos posibles errores en la construcción de estadísticas generalizables a nivel nacional. Queda también por resolver el aún más difícil problema de la cuantificación de la enseñanza privada, necesaria para comprender la totalidad del proceso escolarizador, y averiguar hasta qué punto y en qué momentos históricos una parte de estas escuelas aparecían como públicas a efectos estadísticos. También podría realizarse algún estudio terminológico sobre el diferente significado que en cada localidad y en cada etapa se le daba a términos aparentemente tan unívocos

como «escuela», «alumno», «maestro», «población escolar» o «edad de escolaridad obligatoria». Y, desde luego, es absolutamente necesaria la continuación de este estudio hasta etapas más recientes, pues algunas de las conclusiones de este libro, como muy bien apunta Jean-Louis Guereña y Antonio Viñao, son generalizables a todo el siglo XIX y parte del XX. Quizás un estudio de años posteriores sea más fácil en cuanto a la búsqueda y localización de informaciones estadísticas, pero aumentará la dificultad en el análisis y la interpretación de los datos. Desde aquí pedimos a ambos autores que se animen a continuar su trabajo. La comunidad de historiadores de la educación se lo agradecerá, como ya agradecemos el deleite y la información que nos han brindado con este libro.

María del Mar del Pozo Andrés

NORMAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán los originales a la Redacción de la revista (con dirección de contacto) para su selección de acuerdo con los criterios formales y de contenido de la misma.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados en hojas de tamaño DIN-A4 por una cara, a dos espacios. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas.

3. El original del trabajo deberá ir acompañado de una copia en soporte informático (disquete) en cualquier procesador de texto (WORD o Wordperfect, etc.) para PC o compatible y especificando claramente el programa y versión.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

- a) Libros: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado por coma y en versalita, dos puntos, título del libro en cursiva, punto, lugar de edición, coma, editorial, coma, y año de edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

MUÑOZ-REPISO IZAGUIRRE, M. Y OTROS: *El sistema de acceso a la universidad en España: tres estudios para aclarar el debate*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1997

- b) Revistas: Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separados por coma y en versalita, dos puntos, título del artículo entre comillas, coma, en, seguido del nombre de la revista en cursiva, coma, número de la revista, año de publicación entre paréntesis, coma, y páginas que comprende el trabajo dentro de la revista, edición. Si hay dos autores o más, estos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

GUERRERO SERÓN, A.; FEITO ALONSO, R.: «La reforma y la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 309(1996), pp. 263-285.

5. Las citas textuales deben separarse por un espacio anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda seguido por el apellido/s del autor de dicho texto, año de publicación y página/s de las que se ha extraído dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

SUMARIO

LA VIOLENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

ROSARIO ORTEGA RUIZ, JOAQUÍN A. MORA-MERCHÁN: *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares.*—TOM MOOU: *Por la seguridad en la escuela.*—WALTER FUNK: *Violencia escolar en Alemania.*—ERIC DEBARBIEUX: *La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones.*—MARTINA CAMPART, PETER LINDSTRÖM: *Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva.*—M.^o VICTORIA TRIANES TORRES, ÁNGELA M.^o MUÑOZ SÁNCHEZ: *Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención.*—ROSARIO ORTEGA RUIZ: *El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales.*

CARMINA PASCUAL BAÑOS: *Análisis contextual de la formación del profesorado de Educación Física.*—MICHAEL APPEL: *La política educativa y el programa conservador en Estados Unidos.*

JULIO CABERO ALMENARA, FEUCIDAD LOSCERTALES ABRIL: *La imagen del profesorado y la enseñanza en la televisión.*—ÁNGELES PASCUAL SEVILLANO: *Estudio evaluativo del programa de integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.*—CARLOS MARCELO GARCÍA: *¿Quién forma al formador? Un estudio sobre las tareas profesionales y necesidades de formación de asesores de Andalucía y Canarias.*—CARMEN JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, BEATRIZ ÁLVAREZ GONZÁLEZ: *Alumnos de alta capacidad y rendimiento escolar insatisfactorio.*—BEATRIZ GIORGETTA: *Indagación sobre esquemas de razonamientos lógicos en alumnos integrantes en la facultad de Ciencias Agropecuarias.*

RICHARD HOWELL, JOSÉ I. NAVARRO GUZMÁN: *Ayudas tecnológicas en las aulas de integración de alumnos con necesidades educativas especiales.*—JOSÉ MARCOS AFONSO CASADO: *Una década de gasto público en becas universitarias en España.*



Ministerio de Educación y Cultura
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
Centro de Publicaciones