REVISTA DE eDUCACIÓN

RE

327

EDUCACIÓN INCLUSIVA

ENERO - ABRIL 2002

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

CONSEJO DE DIRECCIÓN

PRESIDENTE
Isabel Couso Tapia
Secretaria General de Educación
y Formación Profesional

VICEPRESIDENTE
José Luis Cádiz Deleito
Secretario General Técnico

VOCALES
José Luis Mira Lema
Director General de Educación, Formación
Profesional e Innovación Educativa

Juan Ángel España Talón
Director General de Cooperación
Territorial y Alta Inspección

Carmen Pérez Cristobal
Directora del Centro de Información
y Publicaciones

Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete
Director del Instituto Nacional
de Calidad y Evaluación

María Tena García
Directora del Centro de Investigación y
Documentación Educativa

Isidoro González Gallego
Director del Instituto Superior
de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTOR
Gerardo Muñoz Sánchez-Brunete

SECRETARIA
Carmen Labrador Herraiz

JEFE DE REDACCIÓN
Rogelio Blanco Martínez

EQUIPO DE REDACCIÓN
Margarita Cabañas Coribuela
Marcos Fernández Manso
Silvia Mantero Martínez

CONSEJO EDITORIAL
Gloria Pérez Serrano
José Luis García Garrido
José Luis Rodríguez Diéguez
Alejandro Tiana Ferrer

CONSEJO ASESOR
Gonzalo Anaya Santos
Jesús Beltrán Llera
Antonio Bolívar Botía
César Coll Salvador
Agustín Dosil Maceira
Félix Etxeberría Balerdi
M.ª Ángeles Galino Carrillo
Julián Martín Martínez
Mario de Miguel Díaz
Juan Manuel Moreno Olmedilla
José Luis Negro Fernández
Ramón Pérez Juste
M.ª Dolores Prada Vicente
Manuel Puelles Benítez
Juan Carlos Tedesco
Mercedes Vico Monteoliva

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 y Deporte
San Fernando del Jarama, 14 - 28002 Madrid - Tel. (+34) 91 745 92 00 Fax (+34) 91 745 92 49
Correo electrónico: revista.educacion@ince.mec.es
Página web: www.ince.mec.es/revedu/

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
EDITA: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Información y Publicaciones
NIPO: 176-02-016-3 ISSN: 0034.8082 Depósito Legal: M. 57 / 1958
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A. San Alfonso, 26-La Fortuna (Leganés) Madrid

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos, y en ningún caso asume responsabilidades derivadas de la autoría en los trabajos firmados.

Número 327 enero-abril 2002

SUSCRIPCIONES EN LA SUBDIRECCIÓN GENERAL DE INFORMACIÓN Y PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES
CIUDAD UNIVERSITARIA S.N. - 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 91 - 453 98 00 (Ext. 73020)
Correo electrónico: publicaciones@cuniv.mec.es

EDUCACIÓN INCLUSIVA

sumario

MONOGRÁFICO

ÁNGELES PARRILLA LATAS: Presentación 7

ÁNGELES PARRILLA LATAS: Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva 11

GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA Y MARTA SANDOVAL MENA: Educación inclusiva o educación sin exclusiones 31

TERESA SUSINOS RADA: Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes 49

MEL AINSCOW: Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos 69

CARMEN GALLEGO VEGA: El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva 83

ALAN GARTNER Y DOROTHY KERZNER LIPSKY: Educación inclusiva en los Estados Unidos 107

ANABEL MORIÑA DÍEZ: Lecturas sobre educación inclusiva 123

ESTUDIOS

ISABEL RIDAO GARCÍA Y JAVIER GIL FLORES: La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos 141

JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS, EMILIA MORENO SÁNCHEZ Y Mª TERESA PADILLA CARMONA: La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género 157

LIDIA E. SANTANA VEGA: Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral 169

JOSÉ A. GAIARSA: La agresión de la educación 189

ISABEL CANTÓN MAYO: La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo 205

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO Y JOSÉ J. CARRIÓN MARTÍNEZ: Una aproximación a la investigación en Educación Especial 225

M.ª JOSÉ ROCHERA, ANA REMESAL Y ELENA BARBERA: El punto de vista del profesorado de educación primaria y educación secundaria obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: un análisis comparativo 249

JAVIER BARQUÍN RUIZ: La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado 267

INFORMES Y DOCUMENTOS

RAFAEL LÓPEZ ATXURRA Y MARÍA ÁNGELES DE LA CABA: Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el curriculum del conocimiento del medio (Primer ciclo) 287

NURIA LLEVOT CLAVET: El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural 305

IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ: Experiencias de evaluación de instituciones universitarias: el caso de Argentina 321

JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ: Educación Especial e integración escolar a través del desarrollo normativo: un estudio comparado de la pluralidad estatal 341

IGNASI BRUNET E INMA PASTOR: Formación e inserción laboral en el municipio de Reus: una perspectiva crítica 361

IVÁN MOLINA JIMÉNEZ: La alfabetización popular en El Salvador, Nicaragua y Costa Rica: niveles, tendencias y desfases (1885-1950) 377

ANABEL MORIÑA DÍEZ: El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial 395

BIBLIOGRAFÍA

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 324-326 y número extraordinario año 2001 417

RECENSIONES 437

monográfico

ÁNGELES PARRILLA LATAS
Presentación

ÁNGELES PARRILLA LATAS
Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva

GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA Y MARTA SANDOVAL MENA
Educación inclusiva o educación sin exclusiones

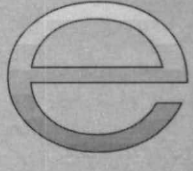
TERESA SUSINOS RADA
Un recorrido por la inclusión educativa española.
Investigaciones y experiencias más recientes

MEL AINSCOW
Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos

CARMEN GALLEGO VEGA
El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva

ALAN GARTNER Y DOROTHY KERZNER LIPSKY
Educación inclusiva en los Estados Unidos

ANABEL MORIÑA DÍEZ
Lecturas sobre educación inclusiva



Presentación

Una utopía, ha señalado Savater, es un nuevo modo de pensar sobre algo. Las utopías nos permiten ver con nuevos ojos aquello que, por común y habitual, parece incuestionable. Desde esta idea que califica «el pensamiento utópico» como un ejercicio de provocación, de crítica y estimulación creadora, la Educación Inclusiva nos ofrece la oportunidad de pensar renovadamente la escuela y nos invita a planificarla e imaginarla desde otras perspectivas.

La complejidad de la situación social actual marcada por la globalización económica, la dualización social y las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos tiene su reflejo –no podía ser de otra manera– en la situación educativa actual (nunca como hoy la diversidad ha estado tan presente en la escuela). Por ello parece oportuno convocar aquí a un grupo de profesionales comprometidos con estos temas para debatir y repensar la educación que queremos para nuestra sociedad, desde la utopía –en el sentido «savateriano»– de la educación inclusiva.

No ignoramos que esto pudiera parecer una elección políticamente correcta: la inclusión puede emplearse como un ardid, como una huida hacia adelante que serena conciencias y silencia voces críticas. Nada más lejos del espíritu de esta contribución, porque no es posible afrontar la inclusión sin tener presente la exclusión que da sentido y justifica a la misma. Cuestionar las exclusiones, preguntarse por ellas, por los excluidos y los procesos de exclusión, es parte indispensable del estudio de la inclusión.

Hablar aquí de Educación Inclusiva es oportuno además por la peculiar situación que en materia de política educativa atraviesa nuestro país. Las leyes y proyectos de ley que modifican el actual sistema educativo en todos sus niveles, se suceden vertiginosamente en la actual legislatura. Las distintas contribuciones de este monográfico, en una situación tan decisiva como la que vivimos en este mismo momento (con la espada de Damocles del *Documento de Bases de la Ley de Calidad* sobre nuestras cabezas) aportan gran cantidad de argumentos y datos cabales sobre los efectos y consecuencias de determinadas políticas, marcos conceptuales y modos concretos de afrontar la diversidad que más que asumirla parecen querer negarla o evitarla a toda costa. Todos estos trabajos coinciden en señalar la necesidad de orientar la educación desde el principio rector de la equidad y de avanzar y mejorar en el papel y responsabilidad de la escuela en la creación de comunidades democráticas. La escuela para todos, la Educación Inclusiva, es un modelo comprometido, desde la profunda convicción de la igualdad humana, con el reto de hacer compatibles las diferencias en la escuela.

Desde ese compromiso, no se han ahorrado en este monográfico ni las denuncias sobre determinados procesos de exclusión (en el aprendizaje, en la escuela, en la sociedad, en la investigación, en la producción de conocimiento) ni la búsqueda de caminos que conduzcan hacia la construcción de una escuela inclusiva (los distintos trabajos abordan desde marcos teóricos y legales hasta propuestas concretas que ejemplifican cómo se

están construyendo contextos educativos y de aprendizaje inclusivos). Junto a ellos están presentes los análisis sobre cómo contribuye y puede contribuir la investigación en el desarrollo de prácticas más inclusivas.

Los dos primeros artículos del monográfico tienen un carácter conceptual. *Acerca del origen y sentido de la Inclusión Educativa* (Ángeles Parrilla), es un artículo introductorio. Partiendo del análisis de los procesos de exclusión educativa, nos acerca a los distintos modelos y perspectivas que desde diversas disciplinas y campos de trabajo están contribuyendo al desarrollo inclusivo de la educación.

Sobre el concepto de Educación Inclusiva se ocupa el trabajo de Gerardo Echeita y Marta Sandoval *Escuela Inclusiva o escuela sin inclusiones* en el que se fundamenta y justifica la inclusión educativa como respuesta a la sociedad de las exclusiones. En este mismo trabajo se revisan iniciativas y proyectos educativos que desde distintos ámbitos prácticos y del saber (educación para todos, escuelas aceleradas, comunidades de aprendizaje) crean contextos de aprendizaje inclusivo. Las reflexiones sobre la orientación del sistema educativo en relación al marco planteado cierran el artículo.

Tras los trabajos de fundamentación conceptual –un total de tres artículos– abordan la Inclusión Educativa desde los planteamientos o resultados de determinados procesos de investigación.

En el primero de ellos, *Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes*, Teresa Susinos se pregunta por la contribución de la investigación española a la Inclusión Educativa. Es éste un trabajo inédito, pues se ocupa de un tema hasta ahora no abordado en nuestro país, y crítico, que aporta datos preocupantes y análisis reveladores de desajustes y debilidades en nuestra propia investigación. El panorama dibujado –el mapa cartografiado– no deja lugar a dudas sobre los retos que la comunidad académica habrá de afrontar en un futuro inmediato.

En el tema de las aportaciones y el sentido que la investigación puede hacer al desarrollo de una Educación Inclusiva, incide de nuevo el artículo de Mel Ainscow. En *Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos* no duda en plantear, apoyándose en su biografía profesional (y más específicamente en dos proyectos de investigación que se describen y analizan), la necesidad de crear y construir conocimiento en y sobre la Inclusión Educativa desde la perspectiva y marco de la Investigación Participativa.

Por último, también Carmen Gallego en su artículo *El apoyo entre Profesores como actividad educativa inclusiva* afronta la cuestión de cómo pueden las escuelas ir transformando colaborativamente sus prácticas hacia la inclusión. Mediante los estudios de caso de dos centros escolares, analiza la puesta en marcha y los resultados de una modalidad de apoyo entre colegas, denominada «Grupos de Apoyo entre Profesores», que pretende ofrecer una alternativa inclusiva a las tradicionales prácticas (excluyentes) de apoyo en los centros.

Alan Gartner y Dorothy Kerzner Lipsky, en *La Educación Inclusiva en Estados Unidos* ofrecen un nuevo ángulo de análisis de la Inclusión. En su trabajo se analiza la evolución, controversias y debates políticos y pedagógicos vinculados a la ley que dio origen a la integración, y posteriormente a la inclusión en Estados Unidos. Para ejemplificar el desarrollo práctico de estos mandatos legales, se desciende desde el marco político hasta el práctico, analizándose el desarrollo de la Educación Inclusiva en el Estado y ciudad de Nueva York.

Cierra el monográfico el trabajo de Anabel Moriña proponiéndonos una selección de textos españoles y extranjeros, que componen un recorrido sugerente, bien articulado y equilibrado por la literatura pedagógica más actual sobre Inclusión Educativa.

En definitiva, desde los trabajos que componen este monográfico hemos pretendido contribuir a cuestionar y pensar la educación desde la inclusión. No olvidamos, sin embargo, que hay otros muchos trabajos e investigadores que comparten este desafío. Desde aquí, nuestro agradecimiento a todos ellos.

ÁNGELES PARRILLA LATAS
Universidad de Sevilla

ACERCA DEL ORIGEN Y SENTIDO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

ÁNGELES PARRILLA LATAS (*)

Resumen. Este artículo pretende explorar las raíces educativas y las perspectivas teóricas actuales del planteamiento inclusivo en la escuela. Para ello, se ha organizado en torno a dos partes. En la primera de ellas volvemos la vista atrás para considerar los distintos tipos de respuesta que la escuela y los sitemas educativos han dado a la diversidad hasta plantearse la orientación inclusiva. En la segunda parte identificamos y describimos algunos de los nuevos referentes ideológicos y teóricos en torno a los que se construye la educación inclusiva. En ella se analizan las bases conceptuales y los desarrollos que las disciplinas y perspectivas ética, social, organizativa, comunitaria e investigadora están haciendo a la educación inclusiva. Esperamos con ello contribuir a crear una plataforma que nos permita pensar de manera renovada y también inclusiva el tema de cómo diseñar y desarrollar una educación para todos.

Abstract. This paper seeks to analyse the educational grounds and the present theoretical background about the Inclusive educational orientation. It is compossed by two parts. The first one consider the diferent kinds of answer given by the school and educational systems to the diversity of needs (in terms of special needs, gender, social class and culture) before the Inclusion. The second part is aimed to identify and describe some of the new ideological and theoretical frames who support and build inclusive education. Conceptual bases and developments of diferent disciplines and perspectives as the ethic, social, organizational, communitarian and research are analysed. It is argued by the author that the this knowledge can contribute to think in a new and inclusive way, the issue about how to design and develop an education for all.

INTRODUCCIÓN

Desde la negación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (ya fueran mujeres, alumnos con necesidades especiales, personas de otras culturas, etc.), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo, hemos recorrido un largo camino. El trayecto ni ha sido único (podemos de hecho hablar de distintos caminos y rutas hacia la inclusión), ni lineal (se ha desarrollado a ritmos y tempos distintos según colectivos y países). Tampoco como veremos ha sido unívoco en sus referentes (la inclusión se desarrolla con sentidos y desde marcos teóricos diferentes). Desde esta perspectiva que asume la evolución y complejidad en el tránsito hacia las reformas educativas inclusivas, trataré de analizar en este artículo algunas de las claves e hitos que conforman la esencia de la educación inclusiva.

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 15-01-2002 Fecha de aceptación: 01-03-2002

En su origen hay que señalar el inicio de una nueva conciencia social, que la UNESCO –la cita es ya de obligada referencia– refrenda y expande, sobre las desigualdades en el ejercicio de los derechos humanos, y muy especialmente sobre las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación. Esa conciencia lleva a que, en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Jomtien (Thailandia) se promueva, desde un relativo pequeño número de países desarrollados (todos ellos del contexto anglosajón) y desde el ámbito específico de la Educación Especial, la idea de una Educación para todos, configurándose así el germen de la idea de inclusión.

A raíz de esa primera Conferencia, la conciencia sobre la exclusión y las desigualdades que la misma produce se expande de tal modo que tan sólo cuatro años después, en la Conferencia de Salamanca, de nuevo bajo los auspicios de la UNESCO, se da una adscripción a esa idea de manera casi generalizada como principio y política educativa. Allí, un total de 88 países y 25 organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva[1].

Esta Conferencia no sólo sirvió para introducir la noción de inclusión a nivel internacional, sino que refrendó un movimiento de ámbito mundial (el denominado movimiento inclusivo) que los países desarrollados perseguimos, y al que aspiran en desigual medida los países en vías de desarrollo[2].

Un segundo principio de gran calado e impacto, del que también se hace eco la misma declaración de Salamanca, alude al hecho de que la orientación inclusiva se asume como un derecho de todos los niños, de todas las personas, no sólo de aquellos calificados como personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), vinculando la inclusión educativa entonces a todos aquellos alumnos que de un modo u otro no se benefician de la educación (están excluidos de la misma). Este principio entendemos que tiene importantes repercusiones educativas y políticas, por cuanto supone asumir que la construcción de la desigualdad y de la exclusión escolar es un fenómeno educativo de amplio alcance que traspasa la barrera de la respuesta a las NEE y otorga a la inclusión una dimensión general que atañe a todos (la sitúa pues en el centro del debate sobre la educación). De este modo el concepto de inclusión pasa a formar parte de las preocupaciones habituales de profesionales de muy diversos ámbitos. La inclusión supondrá el reto, como anticipábamos, de crear un espacio de convergencia de múltiples iniciativas y disciplinas. Educación Especial, Sociología de la Educación, Antropología Cultural, Psicología Social, del Aprendizaje, etc. son campos y ámbitos del saber y del hacer, que desde la inclusión están llamados a encontrase.

Un excelente ejemplo de iniciativas dirigidas a esta reunificación de ámbitos y profesionales bajo un único manto es la aparición en 1997 de la *International Journal of Inclusive Education*, revista única en el panorama internacional, por su dedicación al estudio de la inclusión educativa de todo

(1) El siguiente principio de la Declaración de Salamanca afirmaba: «Los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas aplicados para que recojan todas las diferentes características y necesidades. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso en un sistema pedagógico centrado en el niño, capaz de satisfacer estas necesidades. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad integradora y logrando una educación para todos: además proporcionan una educación eficaz a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación coste/eficacia del sistema educativo». (UNESCO, 1994, p. 2).

(2) Puede verse el trabajo Daniels y Gartner (2001) para un análisis del diferente impacto y nivel de introducción, en países desarrollados y en vías de desarrollo, de la idea de inclusión.

grupo humano que esté o pueda estar en situación de exclusión. Los trabajos sobre la situación socio-educativa y política de mujeres, grupos culturales minoritarios (etnias, aborígenes, etc.), poblaciones pertenecientes a las clases más desfavorecidas y personas con discapacidad son sin ninguna duda los temas preferentes de una publicación, digna también de mención por la diversidad de espacios y ámbitos de conocimiento que se dan cita en la misma. Junto a los artículos pedagógicos pueden encontrarse los antropológicos, sociológicos, etc.

Pero la inclusión es sobre todo un fenómeno social (antes y más aún que educativo). No es difícil hablar documentadamente, con fuerza y energía[3], de la exclusión social como uno de los problemas más importantes de la sociedad actual. Aunque la exclusión no es una situación reducida al siglo XX –ha existido a lo largo de toda la humanidad–, es bien cierto que las exclusiones son hoy mayores. Ocupan de hecho un lugar importante en los discursos científicos, sociales y políticos. El efecto excluyente de la globalización y los grandes cambios de la nueva era han supuesto la aparición cada vez mayor de personas y regiones enteras que viven al margen de la sociedad, y ponen de manifiesto la necesidad primera de luchar contra la exclusión social. Los adelantos innegables de la pretendida mundialización han sido sólo para unos cuantos, siendo no sólo ignorada la voz y la experiencia de todos aquellos que no se «alinean» en sus filas sino que ellos mismos, como sujetos, son desplazados (excluidos) fuera de esa sociedad[4]. La exclusión es pues un problema de alcance mundial, y es, como queremos enfatizar, un problema de índole social, no sólo institucional, educativo o familiar.

Así pues, este artículo, partiendo de estas premisas, se ha organizado en torno a dos partes que exploran las raíces educativas y los referentes actuales del planteamiento inclusivo en la escuela. Para ello, en un primer apartado volvemos la vista atrás para considerar los distintos tipos de respuesta que la escuela ha dado a la diversidad hasta plantearse la orientación inclusiva. En él se pone de manifiesto la historia educativa común de marginación y segregación de grandes colectivos humanos en situación de desigualdad educativa (mujeres, personas pertenecientes a minorías étnicas o culturales, personas de clases sociales desfavorecidas y personas con diversidad de capacidades), para concluir planteando cómo para todos ellos ha de reclamarse la educación inclusiva. Tras él, se aborda en un segundo punto la tarea de identificar y desvelar algunos de los nuevos referentes ideológicos y teóricos que concita la educación inclusiva. Esperamos con ello contribuir a crear una plataforma que nos permita pensar de manera renovada y comprensiva el tema de cómo diseñar y desarrollar una educación para todos.

UN CAMINO COMÚN: LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS DIFERENTES

La educación al igual que la sociedad, ha reaccionado, hasta la introducción no muy lejana de medidas de democratización en las escuelas, de una forma muy parecida ante la diversidad humana: ha intentado reducir al mínimo los efectos de la misma basándose en distintas estructuras y reformas organizativas. Una breve mirada hacia el pasado común de distintos grupos en situación de exclusión escolar, podrá ayudarnos a construir comprehensivamente ese marco de análisis para entender la situación y retos más actuales del planteamiento inclusivo. De ahí la oportunidad de considerar las situaciones similares de segregación que colectivos muy diversos (grupos de mujeres, de alumnos de clases

(3) Puede verse a modo de ejemplo el informe Europeo de Epitelio http://www.epitelio/obssp.htm (observatorio europeo en la lucha contra la exclusión).

(4) Los trabajos de Castells (1997), son un ejemplo y referencia emblemática de este tipo de análisis.

sociales marginales, de estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y grupos culturales minoritarios o de personas con discapacidad) han padecido en el sistema escolar y que evidencian la necesidad de plantear la construcción de un marco teórico común (inclusivo) y de una escuela para todos.

Sin embargo, esto no ha sido lo habitual, los análisis y lecturas de la exclusión desde disciplinas diferentes (desde la Educación Especial, desde la Educación Intercultural, desde la Sociología, etc.) han sido el modo más frecuente de abordar el asunto. Como mucho los intentos de construcción conjunta, se han centrado en el grupo que Slee (1997) denomina «la Santísima Trinidad»: esto es, la clase, cultura y género se usan como ámbitos suficientes (ignorando las discapacidades) para explicar y abordar el tema de las exclusiones de la escuela[5]. Y sin embargo, fue como ya hemos señalado, en el ámbito de la Educación Especial donde surge la conciencia inicial sobre el proceso de inclusión.

Ya decíamos que la diversidad se ha entendido tradicionalmente en los sistema educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella. La forma más común en que la educación ha afrontado la diversidad se ha basado en el intento, casi constante, de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma (Fernández Enguita, 1998; Gimeno, 2000). Como veremos, aún hoy inmersos en políticas que han asumido la Declaración de Salamanca, las fuerzas que impelen a preservar la escuela de las diferencias son muchas, pero la lucha en una sociedad democrática es, ha de ser, inequívocamente contra la desigualdad, no contra la diversidad.

La referencia al borrador de Bases de la Ley de Calidad, en este momento, es ineludible. Todo hace pensar en el retroceso y cuestionamiento de las medidas de atención a la diversidad que hasta ahora, aunque con dificultades, apuntaban a la posibilidad de construir una escuela para todos. El cuestionamiento explícito de la educación comprehensiva, las numerosas propuestas –más o menos formales–, de organización y diferenciación de la enseñanza basadas en procesos de selección (exclusión) de alumnos (como la prueba General de Bachillerato o los Informes de Orientación), la previsión de itinerarios, programas y aulas específicos, (pensados para una nueva clasificación de necesidades «específicas») reflejan el intento de ordenar y controlar nuevamente la diversidad en la escuela, luchando contra ella, no asumiéndola como oportunidad de mejora. Ciertamente la situación actual es difícil y compleja, pero la negación de derechos ya adquiridos y la opción por una idea cuestionable de calidad a costa de la equidad nos parece mucho más que discutible. Porque no hay calidad sin equidad (sino una falsa calidad), ni hay equidad sin calidad (sin que la misma cantidad de esfuerzos educativos se dirijan a todos los alumnos).

Vamos viendo pues, como los planteamientos de las reformas educativas en la línea inclusiva no llegan hasta muy tarde y de manera desigual; incluso vemos como una vez iniciado el camino en esa dirección los retrocesos y cuestionamientos son posibles y no infrecuentes[6]. ¿Cómo ha sido hasta ahora la respuesta escolar? Hemos organizado la respuesta a esta pregunta en torno a cuatro fases, partiendo de un análisis previo de Fernández Enguita (1998).

---

(5) El CIDE representó en España una excepción loable con el informe de GRAÑERAS et al.: «Catorce años de Investigación sobre las desigualdades en España» (1997) en donde se revisaban estudios e investigaciones de todos los ámbitos mencionados. Sin embargo, el informe de 1999, también del CIDE (GRAÑERAS et. al, 1999) y continuación del anterior «Las desigualdades de la Educación En España II» excluye de los trabajos y datos revisados aquellos referidos a los alumnos con discapacidades, limitando un análisis tan importante como ese al trío habitual: clase, cultura y género.

(6) Ya se ha hecho referencia al trabajo de DANIELS y GARTNER (2001) en el que se revisan los movimientos hacia la educación inclusiva y en el que se constata esta evolución no lineal del proceso de inclusión.

TABLA I
De la Exclusión a la Inclusión: Un camino compartido

	Clase Social	Gr. Cultural	Género	Discapacidad
1.Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
2.Segregación	Escuela Graduada	Esc. Puente	Esc. Separadas: Niñas	Esc. Especiales
3. Integración	Comprehensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural (80)	Coeducación (70)	Integración E (60)
4. Reestructuración	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. Inclusiva	Educ. Inclusiva

EXCLUSIÓN: LA NEGACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

En una primera etapa educativa se puede hablar de la exclusión, de hecho o de derecho, de la escuela de todos aquellos grupos no pertenecientes a la población específica a la que se dirigía la misma en sus inicios: una población urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar (Fernández Enguita, 1998). En ese momento inicial, en el que la escuela cumple la función social de preparar a las élites, los campesinos, las personas de las clases trabajadoras, las mujeres, los grupos culturales marginales (no adscritos a la cultura dominante) como los afrocaribeños o los hispanos en EE.UU., o por ejemplo los gitanos en España, así como las personas identificadas como «improductivas» o «anormales», no tenían derecho a la escolarización (ni ordinaria ni de ningún otro tipo)[7]. La única excepción a esto la encontramos en los internamientos masivos, en las denominadas «instituciones totales» (Pérez de Lara, 1998), para el colectivo de personas con discapacidad. El máximo exponente de exclusión se verifica con este mismo colectivo que llega a ser objeto de exterminio a través del infanticidio de aquellos niños con defectos o déficit visibles y notorios.

A esta situación educativa le acompañaba una situación social, también excluyente que se refleja en la explotación laboral a que se sometía a las personas de las clases trabajadoras, y a la situación de discriminación (con negación del derecho al trabajo, al voto, a la participación en definitiva en la vida pública) de mujeres y grupos culturales distintos al dominante.

SEGREGACIÓN: EL RECONOCIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DIFERENCIADA SEGÚN GRUPOS

En un segundo momento se produce la incorporación de los anteriores colectivos a la escolaridad pero en condiciones que

(7) Tan sólo hubo alguna respuesta parcial, para organizar la respuesta a estos grupos, que desde entonces y hasta muy recientemente van a seguir trayectorias paralelas. Para los hijos de trabajadores, e incluso para los niños trabajadores, se organizaron en países como Reino Unido, por ejemplo, las llamadas escuelas dominicales.

hoy calificaríamos de segregadoras (está claro que no fueron admitidos todos los colectivos a la vez, aunque las características del proceso de incorporación en sistemas segregados se repiten casi exactamente en todos los casos). Esa incorporación se produce desde un modelo similar a lo largo de los distintos países: a través de un sistema educativo dual que mantiene un tronco general y en paralelo al mismo las respuestas especiales. Es por tanto un momento en el que se reconoce el derecho de las personas a la educación (a recibir educación se entenderá) y en el que se crea el precedente de las políticas educativas que se van a desarrollar hasta muy entrados los noventa: las políticas llamadas de la diferencia, las políticas específicas (sociales o educativas) para cada grupo de personas en situación de desigualdad.

La incorporación de estos grupos a la escolaridad se hizo en torno a cuatro respuestas diferenciadas, pero equiparables en la trayectoria segregadora que suponían para los alumnos. La escuela graduada sirvió para incorporar a la educación a aquellos alumnos de clases sociales desfavorecidas, basándose su organización en distintas ramas y especialidades destinadas a los alumnos de distintas clases y origen social[8]; las escuelas separadas para personas pertenecientes a grupos culturales y minorías étnicas cumplieron el mismo papel en relación a las diferencias por motivos culturales[9]; también la incorporación de la mujer a la escuela pública se produjo separando a las personas de distinto sexo en centros diferentes y, por último, los alumnos categorizados como deficientes fueron escolarizados en la red de centros de Educación Especial[10].

Estas opciones segregadas tienen su correlato en la sociedad en una serie de procesos, también de exclusión, que no se basan en otra cosa que en una jerarquización previa que permite plantear a la cultura dominante como la superior y calificar cualquier desviación de la misma como rasgo de inferioridad: así podemos hablar de racismo, de clasismo, de sexismo, etc.

Las reformas integradoras

Estas reformas suponen realmente una fuerte conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación. Son en buena medida, la respuesta a muchos movimientos de grupos de presión reclamando los derechos civiles de los distintos colectivos en situación de marginación. Proponen una serie de cambios en los sistemas educativos tendentes a corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de los procesos de segregación.

Comprehensividad, Coeducación, Educación Compensatoria e Integración Escolar son los nombres que reflejan las distintas opciones que sirvieron para incorporar definitivamente a los distintos grupos a la escuela ordinaria. Estas nuevas respuestas además tienen en común que el proceso de integración se hace siempre en la misma dirección y por eso se lo ha calificado de asimilacionista: desde las escuelas segregadas hacia las «normales», a las que imparten la cultura, los valores y los contenidos de la

(8) En Inglaterra, por ejemplo, las grammar y las escuelas técnicas se dirigían a distintos sectores de población y a diferentes desarrollos profesionales posteriores. En España son las escuelas populares las que se dirigen a los sectores trabajadores de la población. En Italia las llamadas «escuelas alemanas» y en Francia las petites écoles, se encargaban de formar a estos alumnos y de asegurar su condición de trabajadores en la sociedad.

(9) Por ejemplo es el caso de las escuelas para la población negra en EE.UU. o el caso, en España, de las «escuelas puente» (concentraciones escolares para gitanos) que duraron hasta bien entrados los ochenta.

(10) Son centros de Educación Especial organizados según categorías de déficit y con sus propias propuestas curriculares no siempre reguladas por una normativa y muy dependientes de la buena voluntad y capacidad de entrega y saber hacer de los profesionales (Meler, 1989).

cultura dominante (de las escuelas para la población negra a las de la población blanca, de las escuelas de los gitanos a las de los payos, de las escuelas de mujeres a las de los hombres, de las escuelas de los trabajadores a las de los burgueses y de las escuelas especiales a las normales).

La primera de estas reformas (iniciada en los años cincuenta), la conocida como reforma comprehensiva de la enseñanza, incorpora a los distintos sectores socioeconómicos de la población en una única escuela básica y de carácter obligatorio, y elimina los dispositivos arbitrados hasta entonces para justificar la selección de alumnos[11]: La educación compensatoria y más adelante los programas y propuestas multiculturales, trataron de reunir en la escuela a alumnos de culturas diversas[12]. La mujer también se incorporó a la escuela desde las reformas coeducativas, más o menos intensas según los países[13]. Por último, en torno a los años sesenta, se produce también el proceso de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria (en nuestro país éste es un proceso que se dilata hasta mediados de los ochenta). Este proceso al igual que los anteriores, se rige por su propia legislación, y supone inicialmente el traspaso de alumnos desde los centros específicos a los ordinarios en un proceso que ha sido muy duramente criticado por haberse efectuado con escasos o nulos cambios de la escuela que acoge a esos alumnos, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998).

En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad de oportunidades ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos la igualdad de metas.

De hecho, como ha señalado Booth (1998), la mayoría de las medidas que se arbitran desde las reformas integradoras para atender la diversidad, acaban reabriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento, cuando no al fortalecimiento, de las desigualdades.

Las reformas inclusivas

Las reformas integradoras, como vamos viendo, plantean problemas que se derivan fundamentalmente del tipo de proceso que han seguido, consistentes más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela. A pesar de los cambios parciales de tipo curricular, organizativo y hasta profesionales, la escuela tiene serias dificultades para acoger la idea misma de la diversidad. Apoyándose en normativas o en sofisticados procesos de categorización, selección y competición, las exclusiones en la escuela de la integración continúan presentes, sea en forma parcial o permanente. Blyth y Milner (1996); Booth (1996); Clough (1999); Hayton (1999) o Parsons y Howlett (1996) son algunos de los investigadores que han analizado este proceso y han llamado la atención sobre el fallo de la escuela para responder con equidad ante la sociedad.

(11) Por ejemplo el examen *Eleven plus* en Reino Unido, o el examen de Ingreso en el Bachillerato en nuestro país.

(12) No obstante, estos programas y propuestas educativas han sido objeto de denuncias por el permanente sesgo cultural de los currícula (Apple, 1997) y por servir sobre todo para incorporar a los alumnos de culturas y grupos minoritarios a la cultura dominante, en un proceso de expropiación de la propia cultura que poco o nada tuvo que ver con los ideales integradores.

(13) La desigualdad en el currículum, su masculinización, no obstante, será una fuente importante de críticas (por asimilacionismo).

Estos estudios señalan la necesidad de que la escuela facilite la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad.

Las llamadas reformas inclusivas, que en el momento actual son una propuesta que sirve a múltiples políticas educativas (ya hemos señalado su adopción como orientación en materia de política educativa por un número muy elevado de países en la Conferencia de la UNESCO celebrada en Salamanca), alcanza de manera simultánea a todos los colectivos de personas en un cuarto momento o etapa educativa.

Podremos entender mejor el concepto de Inclusión y lo que significa la orientación Inclusiva apelando a la propia evolución del pensamiento de Booth sobre la misma. Vamos a partir de una definición que este autor viene perfilando y defendiendo desde 1985 (Booth y Potts, 1985), y que incluye un núcleo básico del concepto sobre el que las discrepancias son mínimas. Su definición original (de integración educativa) nos remitía entonces a la participación en la comunidad. Pero como hemos visto, en la práctica la idea de participación se limitó a su dimensión física y geográfica. Tratando de describir y concretar en la actualidad el alcance de esta idea, de mejorarla desde la perspectiva de la inclusión, coincide Booth (1998) en incluir los conceptos de *comunidad* y *participación* en la definición de Inclusión, pero añade a ellos dos dimensiones nuevas que los matizan y otorgan al concepto su sentido específico. Estas dos dimensiones son el *carácter de proceso*, no *estado*, atribuido a la inclusión, y la conexión de la inclusión a los procesos de *exclusión*. Así, la educación inclusiva supone dos procesos interrelacionados: el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y el proceso de reducir la exclusión de los alumnos de las comunidades y culturas normales.

> La idea de Inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad (Booth y Ainscow,1998, p. 2).

Según esto, las nociones de inclusión y exclusión presuponen una comunidad en la que estamos incluidos o excluidos en términos de participación (no sólo de presencia en la misma). Y hablar de inclusión nos remite a la consideración de prácticas –educativas y sociales– democráticas. La inclusión significa participar en la comunidad de todos en términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa política y civilmente en la sociedad, en el aprendizaje en la escuela, etc.

En definitiva, las reformas educativas inclusivas suponen revisar el compromiso y el alcance de las reformas integradoras previas (de todas ellas), tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades «especiales» de algunos alumnos, sino a las de todos los alumnos. El reto escolar no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Lipsky y Gartner, 1996). Desde este planteamiento, se reconocerá por primera vez en la historia que hablar de diversidad en la escuela es hablar de la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, es hablar de la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y es hablar de una educación de calidad para todos los alumnos (Booth, 2000).

LAS NUEVAS LECTURAS Y LOS NUEVOS REFERENTES TEÓRICOS DE LA INCLUSIÓN

Desde esta caracterización inicial de la inclusión educativa, podemos preguntarnos cuáles son las mejoras que la inclusión plantea, cuáles las nuevas lecturas e interpretaciones (en términos de ópticas o puntos de vista alternativos a los tradicionales), y cuáles los nuevos marcos teóricos desde los que la misma intenta construirse (los modelos que de manera más o menos explícita se están perfilando como bases teóricas del proceso inclusivo). Vamos a plantear estos temas en torno a seis marcos de referencia, que no pretenden agotar el universo teórico de la inclusión educativa, pero sí acotar los que estimamos tienen mayor impacto en la configuración y pensamiento sobre la inclusión. Estas son las perspectivas y ámbitos en que nos detendremos: la nueva ética representada por la perspectiva que otorgan los *derechos humanos*; la concepción de la discapacidad que plantea el *modelo social*; la *perspectiva organizativa* como base del desarrollo institucional hacia la inclusión; los *modelos comunitarios* de comprensión y organización de servicios, y la *perspectiva emancipatoria y participativa* como marco desde el que repensar el sentido, papel y metodología de una investigación también inclusiva.

La perspectiva ética: los derechos humanos como trasfondo de la inclusión educativa

La inclusión supone una nueva ética, un marco de referencia más amplio sobre los derechos de las personas que el mantenido desde las reformas integradoras. Desde el derecho específico que se defendía en el Principio de Normalización, se pasa al marco amplio (universal) de la Declaración de los Derechos Humanos como referente desde el que pensar y articular políticas e intervenciones inclusivas. La inclusión se plantea pues como un derecho humano. De este modo lo que empezó siendo un movimiento circunscrito a los «derechos de las personas discapacitadas» y suscrito por poco más de una docena de países occidentales, ha ido ampliando y revisando su alcance a través de la vinculación de la integración a nociones de justicia y equidad social.

La introducción del concepto de justicia social conlleva pensar en los excluidos como seres humanos con derechos, y en la sociedad como institución con obligaciones de justicia hacia ellos. También este concepto remite al ideal de igualdad en que se funda el concepto mismo de «humanidad».

Autores como Corbett (1996) plantean muy claramente esta dimensión universal de la inclusión como un derecho humano, como un derecho de rango superior a otros muchos que sirven (explícita o implícitamente) para articular respuestas educativas segregadoras. Es ésta, por tanto, una tendencia muy vinculada a las orientaciones derivadas de la declaración de Salamanca. Desde sus filas se plantea que la participación en igualdad de condiciones en todas las instituciones sociales es un hecho de justicia social y un derecho inalienable en las sociedades democráticas. Ballard (1994); Corbett (1996); Lipsky y Gartner (1996) son representativos de trabajos que ilustran bien estas ideas. Así, la exclusión de las instituciones educativas se ve desde esta perspectiva ética, como un acto de discriminación, que es equivalente a la opresión social por motivos de pertenencia a grupos minoritarios, étnicos, de género o clase social. Y contra la opresión se plantea una única alternativa: resistir y reclamar los derechos de las personas.

La perspectiva social: la lectura en clave social de la discapacidad

Las referencias a lo que los británicos denominan «modelo social» (de interpretación de la discapacidad), son inevitables al hablar de inclusión[14], y al explicar los marcos teóricos subyacentes a la misma, ya que este modelo ha supuesto una de las principales contribuciones al planteamiento inclusivo.

El modelo social, que surge como respuesta a la concepción y modelo médico de explicación de la discapacidad, plantea la influencia social en el proceso que lleva a crear identidades discapacitadas, a través de una sociedad que es en sí misma discapacitadora (en su ambiente físico, en su política económica, sanitaria, en su composición social...) y que legitima una visión negativa de las diferencias. Los análisis de Tomlinson (1982) o los más actuales de Barnes (1996), Barton (1999), Oliver (1990), y Shakespeare (1993) son del todo representativos de esta necesidad de considerar el carácter y construcción social de la discapacidad.

Pero este modelo supone, dentro del ámbito de la inclusión, no sólo un nuevo marco de pensamiento (desde el que pensar renovadamente en el origen y desarrollo de las desigualdades) sino un nuevo marco de acción y de relaciones (políticas, sociales, educativas), incluso entre las personas (entre incluidos y excluidos, por ejemplo). En la práctica este planteamiento ha supuesto que dentro del movimiento inclusivo se considere el papel protagonista de los «excluidos» en el proceso de inclusión (como personas de derechos, con autonomía y capacidad de decisión y participación efectiva). Esto ha hecho que aparezcan en escena nuevas voces (las de los excluidos, que han llegado a organizarse en asociaciones que reclaman su espacio y derechos como ciudadanos[15]), nuevos ámbitos y referentes para la propia investigación (tema este sobre el que volveremos más adelante) y una nueva conciencia sobre la política y participación social en condiciones de igualdad (que se refleja no sólo en mandatos legales, sino también en la incorporación paulatina de personas con y sin discapacidad en los mismos grupos y comunidades).

En definitiva, podríamos resumir las nuevas cuestiones y retos que plantea este modelo en las siguientes:

- Depurar y aclarar las responsabilidades sociales en la creación y desarrollo de la discapacidad.
- Reconsiderar a las personas con discapacidad como ciudadanos con derechos.
- Volver a situar el papel y sentido de la investigación social y educativa en torno a la discapacidad.

La perspectiva organizativa: la construcción institucional de la organización inclusiva

Es ésta una perspectiva amplia que aglutina un número importante y variado de tendencias y enfoques dentro de sí, pero que en todo caso defiende el carácter global e institucional del proceso inclusivo en la escuela. La organización educativa inclusiva se plantea desde este marco como aquella que afronta la inclusión como proyecto global, que afecta a la institución en su conjunto. Este planteamiento que ya se defendía en EE.UU. en los ochenta desde determinadas posturas integradoras como

(14) No olvidemos que fue dentro de sus filas donde surgieron algunas de las primeras voces del movimiento inclusor.

(15) Shakespeare (1993) analiza en un trabajo interesantísmo, el origen, retos y situación en la comunidad social y académica de este movimiento.

las de Stainback y Stainback (1984), no toma cuerpo ni se desarrolla (en los términos que vamos a ver) hasta bien entrados los noventa (coincidiendo ya con los planteamientos teóricos de la inclusión).

Esto hace que hoy en día la influencia y el soporte en la literatura organizativa de numerosas propuestas educativas inclusivas sea clara. Los estudios y análisis que parten de los principios del Desarrollo Organizativo, las escuelas eficaces, la reestructuración escolar, y la mejora escolar son ya abundantes y fructíferos.

Los planteamientos inclusivos adoptan, al amparo de esta perspectiva, la postura de que las dificultades de aprendizaje se relacionan fuertemente (están causadas, esto se mantendrá desde los planteamientos más radicales) con la forma en que las escuelas están organizadas, con su estructura escolar, con la forma en que se organizan las respuestas en el aula a los alumnos, etc. (Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999). De acuerdo con esto, transformar la escuela como organización es imprescindible para el desarrollo de instituciones inclusivas. Pero ya se anticipaba que hay una única propuesta sobre cómo ha de reorganizarse la escuela para responder a esa situación. Hay distintas orientaciones teóricas y de investigación que plantean y analizan el tema desde ópticas diferentes.

Tres tendencias o corrientes teóricas, dentro del planteamiento inclusivo, resumen las aportaciones y trabajos realizados bajo esta perspectiva:

- *La tendencia o enfoque de las denominadas escuelas «adhocráticas».* Las propuestas orientadas desde este enfoque se fundamentan en los trabajos de Skrtic (1991, 1995, 1999), quien plantea que la organización escolar inclusiva es aquella que se articula basándose en las propias necesidades, creando respuestas a la medida de la propia situación, rechazando el tradicional continuo organizativo que graduaba y anticipaba las posibles respuestas específicas a nivel de institución, por entenderse que esto tan sólo sirve para perpetuar y reabrir clasificaciones (en este caso de servicios).
- *La propuestas enmarcadas en las denominadas escuelas heterogéneas.* Se engloban en este enfoque los trabajos y experiencias desarrolladas bajo la corriente americana de la reestructuración escolar, que Thousand y Villa denominan «la escuela heterogénea»[16]. Las investigaciones y trabajos de Villa et al. (1996); Thousand y Villa (1992) o los ya clásicos de Stainback y Stainback (1984, 1987 y 1999), que hace ya más de una década reclamaban la necesidad de fusión de los sistemas educativos especial y general para garantizar la escolarización integrada de todos los alumnos representan bien esta segunda línea.
- *Las propuestas enraizadas en el movimiento de escuelas eficaces para todos.* Conforman la más conocida de las líneas de desarrollo en este campo. Mantiene que las escuelas pueden ser eficaces para *todos* los estudiantes y da pautas e indicadores basados en estudios que exploran cómo caminar en esta dirección y cómo construir un proceso de mejora escolar. El Proyecto IQUEA (*Improving the quality of education for all*)[17] es el más conocido dentro

(16) También es conocida esta corriente por su propuesta «rechazo cero», al plantear que ningún niño, ninguna persona, debe ser excluida de la escuela ordinaria de la comunidad.

(17) Se puede revisar este proyecto y sus resultados en las recientes traducciones que se han editado de él: (Ainscow, Hopkins, Southworth, y West, 1994; Ainscow, 2001 Ainscow; Beresford, Harris; Hopkins, y West, 2001).

de esta línea, pero otros muchos trabajos interesados en mejorar la capacidad de la escuela para educar a todos sus alumnos insisten y se desarrollan en esta dirección. Es el caso de los trabajos de Bailey (1998), Ballard y MacDonnald (1998); Mordal y Stromstad (1998) o Ainscow, Farrel y Tweddle (1998). que prestan atención al rol de la escuela como organización en la producción o eliminación de dificultades en los alumnos.

La perspectiva comunitaria: la escuela como comunidad de apoyo

La inclusión supone también la entrada en escena de nuevos planteamientos que defienden la capacidad de la escuela y sus profesionales para generar respuestas novedosas y apropiadas para afrontar los retos de la diversidad. Se parte pues del reconocimiento de la institución educativa (de sus profesores, alumnos, de otros miembros de la comunidad, de los recursos ocultos a los ojos de la escuela, etc.) como comunidad con autonomía para afrontar colaborativa y creativamente la inclusión.

Los modelos comunitarios provenientes de la psicología social (Gallego, 1999; Gallego, 2001) que destacan la capacidad de autoayuda y desarrollo de las comunidades a través de la creación de redes sociales de apoyo que utilizan los recursos de la propia comunidad han supuesto, al aplicarse al contexto escolar, una nueva forma de entender y concebir los apoyos a la escuela y el uso de los mismos. La introducción paulatina pero imparable en la escuela de conceptos tales como «redes informales de apoyo», «recursos del entorno», «sistemas de apoyo comunitario», «grupos de ayuda mutua» da cuenta de la presencia y relevancia teórica y práctica de este enfoque. Hay dos grandes líneas de desarrollo desde estos planteamientos que merece la pena destacar:

- *Los trabajos que proponen la creación de grupos de trabajo o apoyo entre profesores*, o incluso entre escuelas, y que suelen consistir en la creación de grupos colaborativos de ayuda mutua entre iguales son algunos ejemplos de los desarrollos en esta línea desde los planteamientos de la inclusión. Daniels y Norwich (1992) en el contexto británico, Chalfant y Pysh, (1989) en el contexto americano, o Gallego (1999) en el español, han documentado distintas estrategias que responden a la colaboración entre iguales dentro de la comunidad escolar.
- *Las propuestas que insisten en el fomento de las redes naturales de apoyo en el aula.* Aceptar y usar positivamente las diferencias entre alumnos sin recurrir a ayudas que pueden resultar especialmente agresivas o excluyentes puede afrontarse fomentando las redes naturales de apoyo en el aula. Esto supone plantear la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyo: los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje basados en tutorías entre compañeros, (Ovejero, 1990; Pujolas, 1999), los «círculos de amigos» (Snow y Forest, 1987), los «sistemas de compañeros y amigos» o las «comisiones de apoyo entre compañeros» (Villa y Thousand, 1992) suponen el desarrollo y a la vez la exploración de nuevas formas de apoyo para convertir la clase y la escuela en una comunidad más inclusiva y acogedora.

En definitiva, la perspectiva comunitaria está suponiendo en la escuela inclusiva la asunción de que la función de apoyo está inmersa en cualquier estamento, grupo o

sector educativo, (no es algo especial, especializado y excluyente) entendiendo y asumiendo el *apoyo* como una función inherente al desarrollo de la escuela, sin limitarlo a personas determinadas (tan sólo los profesionales del apoyo), dirigirlo a colectivos concretos (tan sólo a determinados alumnos específicos) o ceñirlo a contextos específicos de intervención (por ejemplo aulas de apoyo), lo que dotaría al mismo de un carácter excluyente.

La perspectiva investigadora: la emancipación como camino hacia la inclusión

La última de las influencias que revisamos nos lleva a plantear el sentido, papel y desarrollo de la investigación en este campo. La introducción de un sentido emancipatorio y liberador para la investigación (Barton, 1998) es la consecuencia más directa de los planteamientos que se hacían desde el modelo social de comprensión de la discapacidad, pero también del proceso de participación (activo y comprometido) que Booth atribuía a la inclusión, así como de su vinculación a los procesos de exclusión. Esta perspectiva se inicia en Reino Unido y es compartida tanto por la comunidad de sociólogos de la Educación Especial, como por la comunidad de profesionales más implicados en los desarrollos escolares de la inclusión. Además estos planteamientos coinciden con los de amplios grupos de investigadores en Estados Unidos (Heshusius, 1984, 1986; Sckritk, 1996), Australia (Fulcher 1989 y Slee, 1999) o España (García Pastor, 1997 y López Melero, 1997) por citar algunos ejemplos.

En términos generales se puede plantear cómo la inclusión encuentra en la perspectiva emancipatoria (sin que ello signifique que no persistan otras tendencias y enfoques) uno de sus pilares y argumentos principales. Esta perspectiva parte de una fuerte crítica al carácter excluyente y opresivo que se atribuye a la investigación tradicional. Oliver (1992) ha comparado la investigación sobre discapacidad y el trabajo de los investigadores, con una barrera más (como las arquitectónicas) que contribuye a la alienación del colectivo aludido. Por ejemplo señala:

> Las relaciones sociales en la producción de investigación proporcionan el marco dentro del que se produce la investigación. Esas relaciones sociales, se construyen desde la firme distinción entre los investigadores y los investigados; desde la creencia de que es el investigador el que tiene un conocimiento especializado; y de que esa es la clave para decidir qué tópicos deben ser investigados y para controlar el proceso global de investigación (Oliver, 1992, p. 102).

La perspectiva emancipatoria se erige pues en punta del iceberg bajo el que se mueven los planteamientos inclusivos sobre la investigación. La inclusión plantea a la vez que nuevas relaciones entre investigadores y personas con discapacidad (basadas en la igualdad y la solidaridad), una metodología alternativa en la investigación sobre discapacidad dirigida a hacer oír las voces de las personas discriminadas y excluidas de la sociedad o de la escuela, así como a garantizar su participación.

Por ejemplo, apoyados en la investigación narrativa y la autobiográfica (Booth, 1998), en los relatos subjetivos y personales, describen y analizan situaciones de marginación en múltiples ámbitos (personales, sociales, políticos, académicos, etc.). Con esas denuncias pretenden constituir una vía de transformación de las estructuras responsables de las relaciones sociales opresivas (Barton, 1998).

Otro ejemplo de trabajos en esta línea lo constituyen los estudios y las propuestas de Ainscow quien ha insistido ya anteriormente (2001) (*y lo hace de nuevo en este mismo número de Revista*) en la necesidad de estudiar y abordar los procesos de inclusión incluyendo a sus protagonistas

(profesores y alumnos) en todo el proceso investigador (lo que supone prever su participación a todos los niveles: desde el diseño del propio objeto de estudio hasta el análisis y difusión de datos) desde la asunción de la posibilidad de enriquecimiento y aprendizaje mutuo, invirtiendo por tanto la noción exclusivista y elitista en la que suelen convertirse los procesos de aprendizaje.

Los estudios sobre inclusión, por tanto, no han de ser ni gestados ni decididos al margen de la práctica (guiados por intereses o modas académicas del momento), sino que deben acometerse desde el profundo respeto a las necesidades e intereses de las escuelas y profesores, y deben desarrollarse desde el compromiso rector de contribuir a la mejora (a la liberación en términos críticos y radicales) de los procesos de inclusión, evitando, denunciando y frenando los procesos que manifiesta o sutilmente generan exclusión.

CONCLUSIONES

Con estas ideas sobre la inclusión, me gustaría finalizar planteando algunas consideraciones sobre el propio concepto y las complejidades del proceso de construcción que lleva hasta la inclusión educativa. Como muchas voces señalan, paradójicamente, si bien hoy en día no debería haber cabida ni lugar para «las viejas» asunciones de la integración, es preciso reconocer que todavía no se habían interiorizado esas viejas ideas cuando aparecieron las nuevas. Para mayor complicación, el término inclusión –como apuntábamos– se define de múltiples formas, no existiendo un significado concreto y único del mismo, el cual se utiliza en diferentes contextos y por distintas personas para referirse a situaciones y propósitos diferentes. Reconociendo esa situación, intentamos contribuir al debate sobre la inclusión planteando nuestra propia visión del tema.

- *La inclusión no es un nuevo enfoque.* A pesar de toda la literatura que lo presenta como una nueva vía, una nueva ideología, un nuevo marco, etc., me gustaría plantear que aun siendo todo eso, en su origen no es tanto un punto y aparte (una ruptura epistemológica como pasaba con el tránsito desde los planteamientos segregadores a los integradores) como un reenfoque, un reorientar una dirección ya tomada, un corregir los errores atribuidos a la integración escolar. De hecho, hay autores (Booth y Potts, 1985; Stainback y Stainback, 1984) y planteamientos legales y sociales, que desde el principio han aludido a lo que hoy llamamos inclusión (aunque con algunas limitaciones respecto a la actual idea). No negamos, sin embargo, que en su desarrollo signifique cambios muy importantes de nuevo y transformaciones, más radicales si cabe, que las que se planteaban con la integración escolar. Supone además, y éste creemos que es un aspecto muy importante, un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a los planteamientos de las reformas integradoras (muchas veces apoyados tan sólo en principios políticos y prácticos, sin una fuerte cobertura o discusión conceptual).
- *La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación.* Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral familiar, etc.). La inclusión forma parte de la nueva forma de entender la sociedad de este nuevo milenio. Por tanto, el referente básico de la inclusión es el marco social. La inclusión, la participación en la sociedad, y sus instituciones, en las distintas comunidades, locales, familiares, etc., es la

clave del proceso. En esto la inclusión supone una ampliación del punto de mira en relación a la integración. Es bien cierto que el principio de Normalización remitía a esta idea de sociedad, pero era un proceso más unidireccional que de cambio y adaptación mutuo. Resituar el discurso educativo en el contexto social supone en este caso reconocer que es, ha de ser, desde un nuevo pensamiento social desde el que podremos abordar la reestructuración escolar. Aunque no puede soslayarse la capacidad de incidencia de la escuela en el sistema social, el punto de referencia inicial se inclina hacia la sociedad como la generadora de los contextos, valores y principios inclusivos que la escuela vertebra y recrea.

- *La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia.* El punto de partida de la inclusión es la igualdad inherente a todas las personas, y de ahí la igualdad de derechos humanos que da pie a todo el desarrollo del movimiento inclusivo. La inclusión no habla, o no habla sólo, del derecho de determinadas personas a vivir y gozar de unas condiciones de vida similares a las del resto de los ciudadanos, sino del derecho y la obligación social de construir entre todos comunidades para todos, comunidades que permiten y valoran la diferencia, pero basadas en el reconocimiento básico y primero de la igualdad.

- *La inclusión pretende alterar la Educación en general* (no simplemente la educación especial o la educación general). Plantea abierta y claramente el proceso de inclusión como un proceso que afecta a una única comunidad (se niega o se quiere negar la posibilidad de comunidades paralelas sean sociales o educativas, destinadas a subgrupos específicos de ciudadanos o alumnos) en la que todos han de tener cabida. Barton (1997) nos recuerda que la educación inclusiva no es simplemente emplazar a los alumnos con discapacidades en el aula con sus compañeros no discapacitados; no es mantener a los alumnos en un sistema que permanece inalterado, no consiste en que profesores especialistas den respuestas a las necesidades de los alumnos en la escuela ordinaria. La educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias, educamos *a todos* los alumnos.

- *La inclusión supone una nueva ética*, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades. La educación inclusiva tiene que formar parte de una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. Si es así proporcionará la base para analizar e identificar las fuerzas o los factores que inducen a la exclusión. Los valores que mantiene la inclusión deberían, por ejemplo, educar a los alumnos en la conciencia de la necesidad de participación social de todas las personas y deberían suponer en la práctica la entrada en escena de una generación de ciudadanos comprometidos socialmente en la lucha contra la exclusión. Los valores de la educación inclusiva tienen que ver con abrir la escuela a nuevas voces (las menos familiares) y con escucharlas activamente; pero también con el respeto y la redistribución de poder entre todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos aquellos que tradicionalmente han sido excluidos o mantenidos testimonialmente (sin voz y sin voto). La nueva ética supone en definitiva, pasar de

aceptar la diferencia a aprender a aprender de ella.

- *La inclusión supone un enriquecimiento cultural y educativo.* Por último, a lo largo de este trabajo, hemos ido dejando pistas que apuntan al enriquecimiento social y educativo, en términos prácticos, de cohesión social y escolar para todas las personas. Pero además ese enriquecimiento alcanza a la propia construcción teórica de la educación. Los distintos enfoques y perspectivas que hemos revisado hablan de mejora escolar y apuntan a la fundamentación de una propuesta educativa, en términos que podríamos caracterizar de multidisciplinar. La inclusión no sólo exige el esfuerzo de acoger en condiciones de igualdad a todos y garantizar su participación en los distintos contextos, sino que traslada ese misma exigencia a la construcción del conocimiento sobre todo ello.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M.: *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid, Narcea, 2001.

AINSCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, D.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.* Madrid, Narcea, 2001.

AINSCOW, M.; FARREL, P. y TWEDDLE, D.A.: *Effective practice in inclusion and in special and maistreaam schools working together.* London, Department for Education and Emploment, 1998.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M.: *Crating the conditions for school improvement.* London, David Fulton, 1994.

— *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes.* Madrid, Narcea, 2001.

APPLE, M.W.: *Educación y poder.* Madrid, Paidós y MEC, 1997.

ARNÁIZ, P.: «Innovación y Diversidad: Hacia nuevas propuestas didácticas», En TORRES J., M. ROMÁN y E. RUEDA (eds.). *La Innovación de la Educación Especial.* Jaén, Universidad de Jaén, 1997, pp. 745-753.

BAILEY, J.: «Medical and psychological models in special needs education», en C. CLARK, A. DYSON y A. MILLWARD (eds.): *Theorising special education.* Londres, Routledge, 1998, pp. 44-60.

BALLARD, K.: «Disability: an introduction», en K. BALLARD (ed.): *Disability, family, whanau and society,* Palmerston North, The Dummore Press, 1994.

BALLARD, K. y MACDONALD, T.: «New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy?», en T. BOOTH y M. AISCOW (eds.): *The From to us.* London, Routledge, 1998, pp. 68-94.

BARNES, C.: «Qualitative Research: valuable or irrelevant?, Disability», *Handicap and Society,* 7(2), (1992), pp. 115-124.

BARTON, L.: «Inclusive education: romantic, subversive or realistic?. *International Journal of Inclusive Education»,* 1 (3), (1997), pp. 231-242.

— *Discapacidad y Sociedad.* Madrid, Morata, 1998.

— «Society and Multiculturalism». Ponencia presentada al *Congreso Reto Social para el próximo milenio: Educación en la diversidad.* AEDES, Madrid, diciembre, 1999.

BLYTH, E Y MILNER, J.: «Exclusions: trends and issues», en E. BLYTH y J. MILNER (eds.): *Exclusions from school.* London, Routledge, 1996, pp. 3- 20.

BOOTH, T.: «Stories of exclusion. Natural and unnatural selection», en E. BLYTH y J. MILNER (eds.): *Exclusions from school.* London, Routledge, 1996, pp. 21-36.

— «The poverty of special education: theories to the rescue? », en C. CLARK; DYSON, A. y MILLWARD, A. (eds.): *Theorising Special Education*. London, Routledge, 1998, pp. 79-89.

— «Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda?», en F. AMSTRONG; D. AMSTRONG y L. BARTON (eds.): *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives*, London, David Fulton Publishers, 2000, pp. 78-98.

BOOTH, T. y AINSCOW, M.: *From them to us*. Londres, Routledge, 1998.

BOOTH, T. y POTTS, P. (eds.): *Integrating special education*. Oxford, B. Blackwell, 1985.

CASTELLS, M.: «Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional», en M. CASTELLS; R. FLECHA; P. FREIRE; H. GIROUX; D. MACEDO y P. WILLIS (eds.): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 1997, pp. 13-54.

CHALFANT, J. C. y PYSH, M.: «Teacher assistance teams: Five descriptive studies on 96 teams». *Remedial and Special Education*, 10, 6, (1989), pp. 49-58.

CLARK, C.; DYSON, A., MILLWARD, A. y ROBSON, S.: «Inclusive education and schools as organizations». *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), (1999). pp. 37-51.

CLOUGH, P.: «Exclusive tendencies: concepts, conciousness and curriculum in the project of inclusion». *International Journal of Inclusive Education* 3 (1), (1999). pp. 63-73.

CORBETT, J.: *The language of Special Needs*. London, Falmer, 1996.

DANIELS, H. y GARTNER, P.: *Inclusive Education*. London, Kogan Page, 1999.

DANIELS, H. y NORWICH, B.: *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London, Institute of Education. London University, 1992.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen*. Madrid, Pirámide, 1998.

FULCHER, G.: *Disabling Policies? A comparative A roach to educational policy and disability*. London, Falmer, 1989.

GALLEGO, C.: *Los Grupos de Apoyo entre profesores: otra forma de entender el apoyo*. Comunicación presentada al 25 Aniversario del Congreso Internacional de AEDES. 1999.

— Los Grupos de Apoyo entre Profesores: Proceso de creación y desarrollo. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla. Documento inédito. 2001.

GARCÍA PASTOR, C.: «Más allá de lo esencial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos», en SÁNCHEZ, A. y TORRES, J.A., *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, 1997, pp. 121-146.

GIMENO, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, Morata, 2000.

GRAÑERAS, M.; GORDO, J.L.; LAMELAS, R.; VILLA, N. y DE REGIL, M.: *Las desigualdades en la educación en España, II*. Madrid, CIDE, 1999.

GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J.L. y MOLINUEVO, J.: *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1998.

HAYTON, A. (ed.): *Tackling Disafection and Social Exclusion*. London, Kogan Page, 1999.

HESHUSIUS, L.: «Why would they and I want to do it? A Phenomenological-theoretical view of special education». *Learning Disabilities Quarterly*, 7(1984), pp. 363-368.

— «Paradigms Shifts and Special Education: A response to Ulman and Rosenberg», *Exceptional Children*, February, 1986, pp. 461-465.

LIPSKY, D. y GARTNER, A.: «Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society». *Harvard Educational* Review, 66 (4), (1996), pp. 762-795.

LÓPEZ MELERO, M.: «Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos», en P. ARNAIZ y R. DE HARO (eds.): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad, (1997a), pp. 181-208.

MELER, M.: *Pedagogía Terapéutica*. Barcelona, PPU, 1982.

MORDAL, K. y STROMSTAD, M.: «Norway: adapted education for all?», en T. BOOTH y M. AISCOW (eds.): *The From to us*. London, Routledge, 1998, pp. 101-117.

OLIVER, M.: *The Politics of Disablement*. Basingtoke, MacMillan, 1990.

— «Education for citizenship: issues for further education», *Educare*, 42(1992), pp. 3-7.

OVEJERO, A.: *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona, PPU, 1990.

PARRILLA, A.: «O Longo camiño cara a Inclusión». *Revista Galega do Ensino*, 32(2001), pp. 35-54.

PARSONS, C. y HOWLETT, K.: «Permanent exclusions from school: A case where society is faliling its children», *Support for Learning*, 11 (3) (1996), pp. 109-112.

PÉREZ DE LARA, N.: *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona, 1998.

PUJOLÁS MASET, P.: «Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO». *Revista de Educación Especial*, 26(1999), pp. 43-98.

SHAKESPEARE, T.: «Disabled People's Self-organization: a new social movement?». *Disability, Handicap and Society*, 8 (3) (1993), pp. 249-264.

SKRTIC, T.: «The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence», *Harvard Educational Review*, 61(2) (1991), pp. 148-206.

— *Disability and Democracy: Reconstructing (Special) Education for Postmodernity*. New York, Teachers College Press, 1995.

— «La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva», en FRANKLIN, B.M. (comp.): *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1996, pp. 35-67.

— «Discapacidad y democracia. Voz, colaboración e inclusión en la enseñanza y la sociedad», en Actas del Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: Repensar la Educación (especial) en el Tercer Milenio. Málaga, Grupo de Investigación H191 Junta de Andalucía. Facultades de Educación de las Universidad de Córdoba y Málaga, 1999.

SLEE, R.: «Supporting an International Interdisciplinary Research Conversation». *International Journal of Inclusive Education*, 1 (1), 1997, pp. i-iv.

— «Identity, Difference and Curriculum: a Case Study in Cultural Politics», en L. BARTON y F. ARMSTRONG (eds.): *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*. University of Sheffield. Department of Educational Studies, 1999, pp. 206-235.

— *Talking back to power. The politics of educational exclusión*. Ponencia presentada en ISEC, Manchester, julio, 2000.

SNOW, J. y FOREST, M.: «Circles», en M. FOREST (ed.). *More education integration*. Downsviewe, Ontario: G. Allan Roeher Institute, 1987, pp. 169-176.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: «A Rationale for the Merger of Special and Regular Education». *Exceptional Children*, 51(2) (1984), pp. 102-111.

— «Integration versus Cooperation: A Commentary on «Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility»». *Exceptional Children*, 54(1), 1987, pp. 66-68.

— *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea, 1999.

THOUSAND, J. S. y VILLA, R.: «Collaborative Teams. A Powerful Tool in School Restructuring», en R. VILLA; J. THOUSAND; W.

STAINBACK y S. STAINBACK (eds.): *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guideto Creating Heterogeneous Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1992, pp. 73-108.

TOMLIMSON, S.: *A sociology of special education*. London, Routledge and Kegan Paul, 1982.

UNESCO: *Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca, Unesco, 1994.

VILLA, R., THOUSAND, J., NEVIN, A. y MALGERI, C.: «Instilling collaboration for inclusive schooling as a way of doing business in public schools». *Remedial and Special Education*, 17 (3) (1996), pp. 169-181.

VILLA, R. y THOUSAND, J.(eds.): *Restructuring for caring and effective educcation: an administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore, Paul H. Brokes, 1992.

EDUCACIÓN INCLUSIVA O EDUCACIÓN SIN EXCLUSIONES

GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA (*)
MARTA SANDOVAL MENA (**)

Resumen. Este artículo tiene como objetivo analizar el significado del concepto de *educación inclusiva* en tanto que se trata de un principio emergente en las políticas educativas de muchos países. Para ello analizaremos, en primer lugar, las razones de tipo social que justifican, a juicio de muchos autores, la opción por una educación escolar que contribuya a cambiar la orientación cada vez más excluyente de nuestra sociedad. En segundo lugar, intentaremos mostrar que se trata de un «movimiento» en el que confluyen iniciativas y proyectos procedentes de ámbitos educativos muy dispares, los cuales, aunque mantienen elementos diferenciales muy importantes entre sí, comparten, no obstante, una serie de «denominadores comunes», relativos tanto a valores como a prácticas educativas, que nos permiten hablar de *inclusión* como un concepto que en buena medida podría englobarlos. Por último, reflexionaremos sobre las orientaciones de nuestro sistema educativo en relación con este marco.

Abstract. The aim of this article is to analyse the meanings of the concept *inclusive education*, as a consequent principle on educational policy in many countries. Firstly, it analyses the social reasons, according to many authors, for the option on school education can contribute to change more and more the exclusive orientations in our society. Secondly, it shows that it is a «movement» which joins many projects and initiatives from very different educational fields, although all of them keep several «common denominators» relating to educational values and practices. Thank to this process, we can talk about *inclusion as* a wide-ranging concept beyond, simply, a nominal change (inclusion by integration). Finally, the orientations of our educational system regarding to the inclusion process are also examined.

¿POR QUÉ HABLAMOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA?

La respuesta más sencilla y directa sería que lo hacemos con el objetivo de «frenar» y cambiar la orientación de unas sociedades en las que los procesos de «exclusión social» son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos (y a países enteros) a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho. Con ello lo que está en juego es, en último término, la cohesión de la propia sociedad que hoy, más que nunca, parece estar seriamente amenazada:

> En todas las épocas, las sociedades humanas, han experimentado conflictos capaces,

(*) Universidad Autónoma de Madrid.
(**) Universidad Pontificia Comillas.

Fecha de entrada: 15-01-2002 Fecha de aceptación: 01-03-2002

> en los casos extremos, de poner en peligro su cohesión. Sin embargo, no se puede dejar de observar hoy día en la mayoría de los países del mundo una serie de fenómenos que denotan una crisis aguda del vínculo social... No se trata sólo de las disparidades ya mencionadas que existen entre las naciones o entre las regiones del mundo, sino de fracturas profundas entre los grupos sociales, tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo... El desarraigo provocado por las migraciones o el éxodo rural, la dispersión de las familias, la urbanización desordenada, la ruptura de las solidaridades tradicionales de proximidad, aíslan y marginan a muchos grupos e individuos... La crisis social que vive el mundo actual se combina (además) con una crisis moral y va acompañada del recrudecimiento de la violencia y la delincuencia. La ruptura de los vínculos de proximidad se manifiesta en el aumento dramático del número de conflictos interétnicos, que parece ser uno de los rasgos característicos del final del siglo XX. En términos generales, se asiste a una impugnación, que adopta diversas formas, de los valores integradores.
>
> (UNESCO, 1996, pp. 56-57)

En efecto, el fenómeno de la *exclusión social*, sin ser nuevo, está adoptando en las últimas décadas unas características y dimensiones cada vez más preocupantes no sólo en los países en desarrollo, como indicaba el *Informe Delors*, sino en nuestras prósperas sociedades occidentales y es un proceso que parece ir en aumento. Ocurre que la sociedad de la información nos está recibiendo con una triple diferencia: por un lado la seguridad de los privilegiados con trabajo fijo; por otro, la inseguridad de los que tienen trabajos eventuales; y por último, el desarraigo y la exclusión del mercado laboral de amplias capas de la población, lo cual conduce, por otra parte, a la «dualización de la sociedad». Así ocurre en España, donde un 18,5% de personas viven en la pobreza: es decir, con unos ingresos por debajo del 60% de la media, lo que supone una cantidad de entre 1,5 y 1,7 millones de ciudadanos. En Europa la tasa es de un 17%, lo que equivale a 50 millones de pobres, según un informe del año 1995[1] (en Estados Unidos, 32 millones y en todo el mundo más de 1.000 millones de ciudadanos).

Pero el fenómeno de la *exclusión social* es más amplio y no solo implica pobreza económica, sino todo tipo de problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo... problemas en los que se ven envueltos, de manera más o menos constante, 18 millones de personas que no tienen trabajo en Europa y de las cuales un 50% son desempleados de larga duración; 1 millón, toxicómanos; 2,5 millones de personas sin techo, más 5 millones que viven en infraviviendas; 13 millones de inmigrantes (de los cuales al menos 1,5 millones carecen de permiso de trabajo y residencia) y 2 millones de refugiados... Personas con discapacidad y sin ella, entre las que cada vez hay mas jóvenes, mujeres y niños[2].

Y junto a los riesgos de procesos excluyentes vinculados especialmente a factores económicos, hay que añadir el avance indiscutible y tristemente cotidiano de *la intolerancia de origen étnico, cultural o religioso*[3], capaz de levantar por sí sola muros de separación (*apartheid*) y exclusión permanente entre personas y comunidades más fuertes, incluso, que los vinculados a

---

(1) Véase el reportaje elaborado sobre esos datos publicado en «El Suplemento Dominical» de *El País* (15-09-1996).

(2) Unos 160.000 menores madrileños, un 14% del total, viven en la pobreza, según el estudio *Menores en guetos de infraviviendas*, realizado por el equipo Edis de investigaciones sociológicas, para el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid) ver Diario *El País* (07-05-2001).

(3) Los conflictos del País Vasco, los Balcanes, Irlanda del Norte, Oriente Próximo, África Central o Somalia, son sólo algunos ejemplos en que se refleja nuestra afirmación.

los factores económicos anteriormente señalados. Por otra parte, resulta evidente que tanto estas situaciones de intolerancia como los procesos de exclusión descritos son una de las primeras causas de los conflictos y las guerras que asolan nuestro planeta y que, como todos tristemente apreciamos en estos días, lejos de aminorar, aumentan y adquieren un carácter «global»:

> El sentimiento de marginación y desesperanza lleva a muchos habitantes del planeta a pensar que no hay otra salida que la de la fuerza. Es preciso, por tanto, tener en cuenta no sólo los síntomas, sino las causas del problema, de tal manera que nos permita identificar los orígenes del conflicto en la inseguridad y falta de estabilidad a escala o planetaria: exclusión, miseria, radicalización y violencia constituyen un círculo vicioso que es preciso romper con lucidez y solidaridad.
>
> (Mayor Zaragoza, 1999, pág. 72)

De ahí que, frente a los dramas de la *exclusión* creciente y *la guerra*, se alcen voces reclamando la necesidad y la aspiración de la *inclusión* como valor emergente (y urgente), necesario para construir, en primer lugar, *una cultura de la paz* que permita a la humanidad reencontrarse con sus valores más esenciales:

> El día en que logremos desplazar la cultura de la fuerza, de la imposición, de la violencia, de la guerra, por la cultura de la tolerancia, del diálogo y de la paz, entraremos en una nueva época, en la que los seres humanos habrán alcanzado la altura de su grandeza.
>
> (Mayor Zaragoza, 1999. pág. 169)

La semilla de esa aspiración y del desafío que ello supone para nuestros esquemas habituales de pensamiento y para las prácticas instauradas en tantos ámbitos de nuestra vida social y política, tiene que plantarse en la mente de los niños y jóvenes a través de la educación escolar y particularmente en su tramo obligatorio. En efecto, como señala el texto fundacional de la UNESCO, «*Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz*». De ahí que muchos creamos que sólo un sistema escolar que incluya las diferencias esté en disposición de prevenir las desigualdades y de favorecer la tolerancia. Ciertamente, no es una condición suficiente por sí sola, pero no cabe duda de que es necesaria:

> La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social.
>
> (UNESCO, Op. cit., pág. 59)

En efecto, ocurre que los sistemas educativos, a través de mecanismos unas veces «explícitos» (por ejemplo, la segregación de los alumnos con discapacidad en centros especiales) y otras «implícitos u ocultos» (como la sobrevaloración de las capacidades de tipo intelectual, las prácticas de selección y evaluación del alumnado o la existencia de un currículo rígido y centralizado) han sido (y en muchos casos siguen siéndolo) los «primeros» en generar fuertes contingentes de alumnos en riesgo de exclusión social.

Así ha ocurrido y ocurre, en primer lugar, con los alumnos que se engloban en el llamado, entre nosotros, «fracaso escolar» (FME, 2000) un porcentaje que en nuestro país se sitúa en un promedio del 25% (!), y en el que mayoritariamente parecen encontrarse jóvenes procedentes de los grupos socialmente más desfavorecidos. Con ellos se produce además una situación paradójica por cuanto pareciera que la prolongación de la escolaridad ha agravado, más que mejorado, la situación de esos jóvenes que, al enfrentarse a un sistema educativo incapaz de ofrecerles una enseñanza adaptada a sus intereses, motivaciones y capacidades, fracasan y abandonan los centros escolares sin las

capacidades necesarias para insertarse, con garantías de éxito, en la vida adulta y activa. Generador de exclusión social, no cabe duda de que el fracaso escolar está en el origen de algunas formas de violencia, de delincuencia y de marginación que hoy observamos con creciente preocupación tanto en el propio sistema educativo como en la sociedad adulta (UNESCO, 1996).

Ciertamente hay también otras formas de exclusión, que tal vez podríamos llamar *encubiertas*, como las que viven aquellos alumnos cuyas culturas («minoritarias») son ignoradas o despreciadas, los que son objeto de maltrato por sus iguales (Defensor del Pueblo, 1999) o aquellos que se saben con una orientación sexual distinta a la que se corresponde habitualmente con su género; procesos de exclusión, todos ellos, cuyos efectos sociales y personales, sin embargo, es probable que no sean menores que los anteriormente comentados.

Pero la mayor paradoja se produce, a este respecto, por el hecho de que al mismo tiempo que se denuncia a la escuela como factor de exclusión social, se le reconoce y solicita con insistencia como institución clave para la *inclusión*. Por lo tanto, y asumiendo que «*no es suficiente con apelar a una realidad distinta a la que tenemos para cambiar ésta*», es decir, que no es suficiente con la llamada a la «ética» de los valores en los que se apoya esta opción y que no se trata de una simple cuestión de «ubicación física». Lo que nos compete, a quienes trabajamos en y para la educación escolar, es someter a crítica los principios y las prácticas que han configurado la capacidad de generar exclusión desde el propio sistema educativo y apostar por aquellos otros que la investigación educativa y la experiencia han mostrado que promueven realmente *la inclusión* y *la resolución pacífica de conflictos* en un marco que favorece el progreso de todos los alumnos.

En el apartado siguiente quisiéramos revisar algunas respuestas e iniciativas que «no estando articuladas» y teniendo entre sí diferencias en cuanto a su origen, ámbito de aplicación u orientación general, comparten un número destacado de «denominadores comunes» que configuran las señas de identidad de lo que algunos están llamando «educación inclusiva».

MOVIMIENTOS HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

No siendo especialistas en «educación comparada» nuestro objetivo en este apartado no es otro que el de compartir la percepción de que en las últimas dos décadas apreciamos una serie de iniciativas, a nivel mundial, que están desembocando en prácticas y proyectos orientados a conseguir que la educación escolar contribuya firmemente a la reducción de los procesos de exclusión social en los que se ven envueltos amplios colectivos de alumnos en situación de desventaja y con ello a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social.

No está al alcance de las posibilidades que nos brida este artículo realizar un análisis exhaustivo de las múltiples iniciativas que, sin lugar a dudas, existirán dentro y fuera de nuestras fronteras. Creemos, no obstante, que las que vamos a reseñar son «representativas» de la problemática que estamos analizando y suficientes para aportarnos los elementos nucleares que deberían configurar un sistema con una orientación «inclusiva».

De la educación especial a la educación para todos

Si hay un colectivo de alumnos y alumnas que, durante mucho tiempo, han sido directa y llanamente excluidos «de entrada», del sistema educativo «ordinario» ése es el alumnado con discapacidad. La perspectiva dominante en la «educación especial»

durante muchas décadas es la que Fulcher (1989) ha llamado *individual* o Riddell (1996) *esencialista*, entendiendo por tal la creencia de que el déficit o los «problemas de aprendizaje» pertenecen al ámbito individual y son, por tanto, independientes del contexto social. A efectos educativos la labor de los profesionales es la de identificar y proveer los servicios que cubran las necesidades de los individuos que tienen determinadas categorías de dificultad. Desde esa concepción los servicios y las ayudas necesarias se prestan mejor en grupos homogéneos de alumnos con similares dificultades, pues con ello es más fácil rentabilizar los esfuerzos de «especialización» requeridos, tanto de personal como de medios y espacios. En consecuencia la «segregación» en centros o unidades especiales ha sido la tónica en la educación de la mayoría de este alumnado hasta más allá de la mitad del siglo XX.

Sin embargo las «buenas intenciones»[4] de estos planteamientos no han conducido, en absoluto, a los efectos deseados de emancipación, integración social y calidad de vida que, supuestamente, deberían haberse conseguido:

> Las políticas económicas y sociales de la última década, han hecho poco por mejorar la vida de los discapacitados, y mucho por empeorarla. A pesar de la retórica de «proteger» a los que más lo «merecen», a los «vulnerables» o «necesitados», gran parte de esa protección ha sido ilusoria.
>
> (Glendinning, 1991, pág. 16)

Por esa razón y tanto desde los ámbitos de la sociología de la discapacidad (Barton, 1996), como de la psicología (Shalock, 2001) o de la educación (Ainscow, 1999; Booth, 2000) desde hace tiempo se vienen sometiendo a crítica esos presupuestos y proponiendo un acercamiento de carácter *contextual o social* que pone el énfasis en la necesidad de eliminar las barreras de todo tipo que, creadas por unas organizaciones sociales que tienen en escasa o nula consideración a las personas con limitaciones o dificultades –y que son las que, en sentido estricto, producen la desventaja–, tienden a excluir a éstas de la participación en las actividades sociales generales.

En el progreso hacia estos planteamientos el concepto de *integración* (social, laboral, escolar...) ha sido clave en el último cuarto de siglo, pero también se ha puesto de manifiesto que, con frecuencia, ha sido llevado a la práctica de manera restrictiva, entendiéndose que las personas (en este caso con discapacidad) debían luchar, casi de modo individual, por conseguir *integrarse* en la sociedad tal y como es, y al hacerlo capacitarse ellas mismas:

> Es como si quisieran que se cambiasen las reglas del juego, de manera que pudieran jugar con los demás, más que cambiar el juego. Naturalmente, el problema es que, si el juego consiste en un individualismo posesivo en una sociedad que se rige por la competición y la desigualdad, las personas con discapacidades estarán inevitablemente en posición de desventaja, sin que importe cómo cambien las reglas del juego.
>
> (Oliver, 1996, pág. 51)

Llevado al ámbito particular de la integración escolar, la propuesta no puede ser, entonces, la de «integrar» a algunos alumnos que antes estaban en «centros específicos», en «centros ordinarios», en los que con suma frecuencia se producen escasos o –a veces– nulos cambios respecto a su proyecto educativo, su organización y funcionamiento y sus prácticas de enseñanza (Ainscow, 2001). No es cuestión de que, una vez más, sean los alumnos quienes deban adaptarse al centro, sino que

(4) Una interpretación alternativa a la de las «buenas intenciones» es la apuntada por Tomlison (1982) para quien la extensión de la «educación especial», lejos de reflejar una *preocupación ilustrada* por las necesidades individuales, estaba impulsada por un deseo de control y de dominio.

debemos aspirar a que sean los centros y, lo que es más importante, el sistema educativo en su conjunto, quienes se encaminen hacia un proceso de transformación profunda que termine por crear «un juego nuevo», por seguir con un símil de Oliver.

En este proceso, la *Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad* (UNESCO, 1994) asentó algunas de las bases para consolidar un cambio de perspectiva en la «educación especial» y las reglas de ese «juego nuevo» al que venimos aludiendo. Algunos de los principios establecidos en el Marco de Acción son, a estos efectos, emblemáticos:

> 3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones nómadas o remotas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados... Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.
>
> (UNESCO, 1994, pp. 59-60)

De la *Conferencia de Salamanca* nos parece oportuno resaltar, a efectos de los objetivos de este artículo, dos cuestiones importantes. La primera, la relativa a la *ampliación* de los alumnos que deben ser objeto de nuestra preocupación y que ya no son solamente aquellos con discapacidad sino, en buena medida, *todos*; todos los que por un motivo u otro estén en riesgo de exclusión y, por lo tanto, en situación de desventaja para alcanzar los logros educativos. Un efecto «colateral» de este planteamiento es que la «educación especial» como disciplina y como ámbito de trabajo empieza, en cierta medida, a «desdibujarse», pero con ello también a integrarse, con todo su bagaje y experiencia, con otros movimientos educativos (como por ejemplo, los que proceden del ámbito de la llamada «educación compensatoria»), con los cuales comparte la necesidad de un replanteamiento a fondo del sistema escolar.

La segunda cuestión que nos parece destacable es la que tiene que ver con resaltar esa *visión interactiva y contextual de la educación escolar*, de forma que dejemos de una vez por todas, de considerar «culpables» de sus dificultades escolares a quienes no son sino víctimas de la estructura y las condiciones en las que aquélla se ha desarrollado. La en apariencia simple frase «*Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños*» condensa, a nuestro juicio, el mensaje de que es en esa dirección (Echeita, 1994), la de la transformación profunda del sistema educativo y de los centros escolares, hacia la que debemos encaminar nuestros objetivos de intervención y mejora educativa.

Sostenemos que a esa tarea es a la que poco a poco se le ha ido denominando, sobre todo en el mundo anglosajón «educación inclusiva» (*inclusive education*) y que entre nosotros también hemos denominado «escuelas para todos» (Arnáiz, 1995, 1997); un concepto que significaría, por un lado, mucho más de lo que hasta ahora hemos entendido como «integración escolar» y término vinculado, solamente, al ámbito de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, aunque ciertamente ha tenido entre los académicos dedicados a esta temática a algunos de sus más preclaros analistas (Mitler, 2000; Booth y Ainscow, 1998; Ainscow, 1999; Corbert y Slee, 2000; Dyson y

Millward, 2000; Dyson 2001; Stainback y Stainback, 1992, 1996).

En estos momentos no existe una definición unívoca y compartida de *educación inclusiva* y en nuestra opinión se trata de un «constructo» que cumple, más bien, un papel de «aglutinador» de muchos aspectos diferentes (aunque complementarios entre sí) vinculados a la tarea de cómo (y por qué) alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común (*comprensividad*) para todos los alumnos y la necesaria *atención a la diversidad* de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión.

Así, por ejemplo, Corbet y Slee (2000) al referirse a la educación inclusiva han puesto el énfasis tanto en su sentido de *meta educativa* como en su carácter de un proceso activo:

> La educación inclusiva es una proclamación desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva.
>
> (Corbet y Slee, 2000, pág. 134)

Por su parte, Peter Mitler (2000) desde su trabajo en el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) en la Universidad de Manchester ha sido un enérgico defensor de la inclusión como *derecho humano*, con el argumento de que es un derecho básico de todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades especiales, escolarizarse en la escuela «ordinaria» que le correspondería de no ser considerado como tal. Cualquier forma de segregación debería ser vista como una amenaza potencial para el disfrute de este derecho básico.

Por lo que respecta a los trabajos de Mel Ainscow y Tony Booth (1998), dos de los académicos con mayor relevancia en este ámbito, estos han visto la inclusión como:

> El proceso de aumentar la participación de los alumnos en el currículo en las comunidades escolares y en la cultura, a la vez que se reduce su exclusión en los mismos.
>
> (Op. cit., pág. 2)

Su definición nos hace prestar atención al hecho, en primer lugar, de que la inclusión o la exclusión no son «estados» o situaciones definitivas, sino un *proceso* en el que ambos extremos, inclusión-exclusión, están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno sólo se puede producir por la reducción significativa del otro. En segundo lugar, eso nos hace situarnos ante la perspectiva de que estamos frente a *escuelas en movimiento* (Ainscow, 1999) que tienen ante sí «un viaje» hacia la mejora de su capacidad de responder a la diversidad que, en cierta medida, nunca termina. Por último, su definición deja entrever el *carácter sistémico* de un proceso que afecta tanto a la comunidad, en su más amplio sentido, como a los centros escolares con los que aquella cuenta y que en estos se trata, a su vez, de un proceso con implicaciones en su «cultura», en sus «políticas» y en sus «prácticas de aula».

Merece la pena indicar que en los últimos años, estos autores han centrado buena parte de su trabajo en facilitar a los centros escolares de herramientas conceptuales y prácticas para evaluar las barreras de todo tipo y a todos los niveles que impiden esa participación, y en proponerles estrategias de cambio e innovación que les acerquen a esa meta (Ainscow et al., 1994). Ése es el contenido, precisamente, de uno de sus trabajos más recientes y de más amplia difusión: el *Index for Inclusión* (Booth, Ainscow, Black-Hawin, Vaughan y Shaw, 2000).

Pero desde nuestro punto de vista defendemos que también podrían ampararse bajo esta denominación de «educación inclusiva» otras iniciativas que en las últimas dos décadas han centrado su interés y sus esfuerzos en mejorar la educación del alumnado en desventaja y la convivencia en los centros, aportando en cada caso

propuestas creativas, pero con el apoyo de la investigación educativa más rigurosa, a ese complejo dilema entre «comprensividad» y «diversidad» anteriormente aludido. No estamos proponiendo que cada una de ellas pierda su «identidad» y sus referencias bajo una denominación única. Lo que nos mueve es resaltar lo que de común y positivo hay en las mismas para dotarnos de esquemas y principios que dirijan nuestro pensamiento y nuestras prácticas hacia las metas apuntadas al inicio de este trabajo.

De la educación compensatoria a las escuelas aceleradas y a las comunidades de aprendizaje

Si la educación especial ha sido concebida como la educación del alumnado con discapacidad, la *educación compensatoria* se ha entendido durante mucho tiempo como la educación de otros alumnos también «especiales», en este caso por razones de su procedencia (inmigrantes), de su etnia (gitanos), de su situación social/familiar (marginación, pobreza) o por la peculiar situación laboral de sus progenitores (temporeros, feriantes). De ahí que en sendos casos la respuesta educativa haya sido semejante, esto es, acudiendo a un profesorado supuestamente «especialista» en el que depositar el trabajo con estos alumnos (*profesorado de compensatoria*), recurriendo con frecuencia a prácticas excluyentes (véase en nuestro contexto las llamadas hasta hace bien poco *aulas taller*), con currículos reducidos, centrados supuestamente en lo «básico o elemental», y con el triste logro de mantener, finalmente, el *estatus quo* del sistema escolar establecido y, a la larga, reproducir las desigualdades que se pretendían «compensar».

De las múltiples críticas a estos planteamientos han surgido iniciativas que han planteado la educación de este alumnado bajo otras premisas y han conseguido resultados más alentadores. Tal es el caso, en primer lugar, del *Programa de Desarrollo Escolar* (*School Development Program*) diseñado por James Comer de la Universidad de Yale (Comer, 1968, 1998, 2001) fruto de la demanda de colaboración de esa universidad con dos escuelas primarias de New Haven que tenían muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas de convivencia. Los esfuerzos de este programa se dirigen a promover un clima escolar positivo estableciendo por una parte vínculos adecuados entre los padres, profesores y alumnos, y ajustando el aprendizaje de cada alumno con sus expectativas futuras. Este programa se ha configurado como una alternativa estimulante para las escuelas en contextos sociales desfavorecidos hasta el extremo de que ha sido implantado en más de 250 centros escolares de primaria y secundaria.

Con un origen similar se encuentra el programa de las *Escuelas Aceleradas* (*Accelerated schools*) surgidas en Estados Unidos en el año 1986 por iniciativa de Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford, como respuesta a la insatisfacción que le producían los esquemas educativos vigentes, en especial para los alumnos procedentes de grupos sociales desfavorecidos. Según nos indican Bernal y Gil (1999) las *escuelas aceleradas* fundamentan su propuesta en tres principios básicos:

- Conjugar los esfuerzos de padres, profesores, directores, alumnos, administradores y la comunidad local en un esfuerzo común.
- Implicar a todos los miembros en las principales decisiones que se tomen en el centro y compartir la responsabilidad de desarrollarlas y de evaluar sus resultados.
- Construir la escuela compartiendo y utilizando los recursos de la comunidad.

En «lo práctico» se apuesta por metodologías participativas y activas («tipo proyectos») en las que se valora especialmente la autonomía de los alumnos; la presencia de varios adultos en el aula, aunque siempre haya un «tutor de referencia», lo que permite reducir la ratio profesor-alumno a valores de 1/10; la opción por centros pequeños con una gestión democrática y participativa, o la cooperación de las familias –a través de una especie de contrato–, con lo cual se refuerza, entre otras cosas, la capacidad de la propia escuela para atender sus iniciativas y necesidades.

El conjunto de proyectos denominados *Educación para Todos (Education For All)* impulsado por los profesores Robert Slavin y Wade Boykin (Slavin, 1996) desde el Centro de investigación para la educación del alumnado en riesgo, en la Universidad John Hopkins de Estados Unidos es otro ejemplo de las iniciativas volcadas en la educación del alumnado en desventaja, de cuyos logros cabe decir, entre otras muchas cosas positivas, que se encuentran fundamentados en una rigurosa y extensa investigación educativa que se prolonga ya por más de tres décadas.

> Se está produciendo una revolución silenciosa respecto a la forma de entender y llevar a la práctica la educación. Desde sus inicios, la educación ha buscado clasificar a los alumnos en diferentes categorías –en grupos de alto, medio y bajo rendimiento, como superdotados, como alumnos de educación especial, etc.–. Este paradigma clasificador todavía sigue presente, pero está empezando a ser cuestionado desde los frentes de la investigación, la política y la práctica... Una alternativa a este paradigma es el basado en la creencia de que todos los alumnos pueden aprender hasta llegar a altos niveles. Desde este punto de vista, la responsabilidad de las instituciones educativas, es la de mantener para todos sus alumnos altas expectativas de rendimiento y proporcionarles instrucción de alta calidad diseñada para satisfacer las necesidades de diversos grupos de alumnos, secundada con servicios de apoyo adecuados que propicien alcanzar el éxito. Un nombre para este paradigma alternativo es el de «desarrollo del talento» (*talent development*)... pero otra forma de expresar la misma idea es la de «éxito para todos» *(Success for All)*, que es el nombre de un programa de reestructuración escolar que mis colegas y yo hemos desarrollado e investigado, pero que es también una declaración filosófica respecto a nuestro trabajo: la idea de que las escuelas tienen que estar organizadas no tanto para el simple avance de todos los alumnos desde su punto de partida, sino para elevar al máximo el rendimiento de todos los alumnos, incluidos aquellos que están en situación de riesgo por factores sociales, institucionales, familiares o personales.
>
> (Slavin, 1996, pág. 1)

El programa ha sido el resultado del progreso tanto en la investigación psicopedagógica sobre los factores y condiciones que inciden en los procesos instruccionales, como en la evolución de la comprensión sobre los niveles o ámbitos en los que se ha de incidir, pasando por ello de unas propuestas centradas en cuestiones como el «aprendizaje cooperativo» (Slavin, 1985) esto es, centradas básicamente en el trabajo de aula, a propuestas de carácter sistémico y globales como es el caso de los programas *La escuela cooperativa* (Slavin: *Cooperative School*, 1987), *Éxito para todos (Success for All)* centrada en la mejora de la lectura o *Raíces y Alas* (Slavin: *Roots and Wings*, 1996) en el que se trabajan también las áreas de sociales, matemáticas y ciencias. El resultado de esta evolución es una propuesta compleja y ambiciosa en la que, junto al trabajo sobre contenidos curriculares específicos, se incide en las siguientes dimensiones y niveles:

- Un amplio uso del aprendizaje cooperativo para todas las actividades académicas.
- Utilización de programas altamente estructurados para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura (por el carácter central que se concede a este

aprendizaje para el futuro éxito de todos los alumnos).

- Utilización de estrategias de enseñanza colaborativa *(peer coaching)* entre el profesorado.
- Reestructuración de los servicios y profesores de «educación especial» de forma que se potencia la inclusión y participación del alumnado con mayores dificultades en las aulas y en las actividades ordinarias.
- Promoción de estrategias de dirección y gestión escolar de carácter colaborativo y participativo.
- Implicación de las familias en la vida de los centros y en los procesos de planificación y desarrollo educativo.

A efectos de los objetivos de este artículo, lo destacable de este programa, sujeto por otra parte a un riguroso plan de investigación de sus resultados, es el hecho de que (al igual que los anteriormente descritos) han puesto la preocupación por el alumnado en desventaja (sea por razones sociales, de capacidad o étnicas) en *el centro* de sus objetivos y han demostrado suficientemente que al actuar así han conseguido no sólo el progreso de estos, sino el del conjunto de los alumnos; esto es, han venido a confirmar aquello de que la *«búsqueda de la equidad puede ser el mejor camino para la calidad»* (Skrtic, 1991, pág. 34).

Entre nosotros, el programa más directamente vinculado con estas cuestiones es el de las *Comunidades de Aprendizaje* (Flecha, 1997), que se ha nutrido, en buena medida, de las experiencias anteriores, pero que ha incorporado elementos propios de gran importancia como es el relativo al énfasis en el *aprendizaje dialógico* como elemento central para la creación de un clima de convivencia en los centros, capaz de prevenir y de paliar, en su caso, las situaciones de conflicto/indisciplina/agresividad tan habituales en los centros (Vargas y Flecha, 2000). Se trata de un concepto «aglutinador» de propuestas entre las que se incluyen las siguientes:

- La opción por el diálogo como procedimiento, frente a la imposición, para la resolución de los conflictos y las controversias y facilitar el cambio hacia los objetivos y prioridades de un centro.
- El principio de que «entre todos podemos», esto es, que la fuerza y el conocimiento necesario para la transformación de los centros escolares está dentro de ellos mismos y no fuera.
- La apuesta por la inclusión de las diferencias en clase y no por la separación, lo cual se consigue a través de *grupos interactivos* de aprendizaje en los que se busca acelerar y potenciar el aprendizaje de quienes están en desventaja, con la ayuda y participación de cuantas personas estén dispuestas a colaborar con el centro en la consecución de sus metas.
- El principio de *«querer para todos los alumnos lo mismo y al mismo nivel que los académicos queremos para nuestros hijos»*.
- El énfasis en la comunidad y, muy especialmente en las familias, potenciándolas y enriqueciéndolas en sus capacidades y saberes, por el efecto multiplicador que tienen sobre las posibilidades de aprendizaje de sus hijos.

> El aprendizaje dialógico incluye, en una misma dinámica, el desarrollo de las competencias instrumentales necesarias para subsistir en la sociedad informacional y de los valores requeridos para afrontar solidariamente la vida en ella... Cuando las niñas y niños trabajan en grupos interactivos aprenden al mismo tiempo matemáticas y solidaridad... Ayudándose unas a otros, teniendo como objetivo personal el aprendizaje de

> todas y todos, se está construyendo la base en la que pueden asentarse adecuadamente los discursos pacifistas y solidarios.
>
> (Vargas y Flecha, 2000, pág. 85)

Hay que señalar que en absoluto se trata de una propuesta simplemente «teórica», sino que a través del CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona[5]) se ha desarrollado todo un procedimiento de asesoramiento e intervención en centros para ayudarles en su transformación en «comunidades de aprendizaje», trabajo que se extiende ya por varias comunidades autónomas de nuestro país.

Las «comunidades de aprendizaje» han hecho suya la invitación de Freire (1997) de *transformar las dificultades en posibilidades* y sumándonos nosotros también a ese objetivo quisiéramos terminar este trabajo resumiendo algunos principios y criterios que, a modo de denominadores comunes de las propuestas que hemos analizado, sin duda alguna facilitarán ese cambio de perspectiva.

Criterios y ámbitos de intervención para avanzar hacia una educación inclusiva

La educación escolar puede y debe jugar un papel decisivo para que la nueva *sociedad de la información* en la que estamos viviendo (Castells, 1997) no se configure también como una sociedad de desigualdad, de guerra y de exclusión. Para ello haríamos bien en seguir los requerimientos de una *educación inclusiva* que, desde nuestro análisis, debería tener presente las siguientes propuestas:

- Si *otro mundo es posible*, como se señaló en Porto Alegre para indicar que podemos construir un mundo orientado con otros valores y otras prácticas más acordes con la dignidad de todos los seres humanos, es porque también *otra educación es posible*.
- No podemos seguir pensando que, *con más de lo mismo* –respecto a la estructura, organización y funcionamiento de nuestros sistemas educativos y de nuestros centros– se puede hacer frente a los requerimientos de la nueva sociedad y de sus tensiones. Es necesario empezar a pensar en términos de un *cambio profundo*, sin duda arriesgado y complejo, pero tan necesario como la envergadura de los problemas que hoy observamos con mayor preocupación: fracaso escolar, violencia, desmotivación del profesorado...
- Se trata de un cambio que debe encontrar lógicamente, en la sociedad amplia y en la cercana o inmediata el respaldo a las pretendidas transformaciones. Las contradicciones entre ambos «sistemas» actuarán, sin lugar a dudas, en detrimento del ritmo y de la profundidad de los cambios.
- La *visión sistémica de los cambios y de las intervenciones* es central al propósito planteado. No es factible esperar cambios significativos en el funcionamiento de los centros, sin el apoyo «en sintonía» de la sociedad. Pero es ilusorio esperar cambios profundos en el nivel de aprendizaje y el progreso de todos los alumnos, sin que existan centros escolares que los faciliten a través de sus políticas concretas en cuestiones de organización, funcionamiento, coordinación, participación de la comunidad educativa o política de formación permanente de sus miembros, entre otras. Afortunadamente tenemos los

(5) http://www.ub.es/educacion/crea

conocimientos suficientes para facilitar «el movimiento de mejora de los centros», en esa dirección (Marchesi y Martín, 1998).

- *La preocupación por el alumnado en desventaja y, por lo tanto, en mayor riesgo de exclusión que el resto, debe ser central en la política escolar* (a todos los niveles) y no una cuestión marginal que simplemente origine «problemas». A estos efectos, resulta imprescindible, en primer lugar, que ese alumnado «esté» en los centros y, en segundo término, abandonar la «perspectiva individual» que tanto ha condicionado las políticas de compensación desarrolladas hasta la fecha. Más bien se trata de *adoptar una perspectiva, social/interactiva*, bien representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de *alumnos con necesidades especiales o con dificultades de aprendizaje* y empezar a hablar y pensar en términos de *obstáculos que impiden, a unos u otros, la participación y el aprendizaje.* ¿Quiénes pueden experimentar tales barreras? ¿De qué tipo? ¿En qué niveles y ámbitos de la vida escolar pueden surgir obstáculos? ¿Cómo eliminarlos o minimizarlos? Preguntas todas ellas que nos ayudarían, enormemente, a caminar en la dirección apropiada para la consecución de las metas propuestas.
- Adoptemos como máxima irrenunciable la de *desear para todos los niños y jóvenes, especialmente para aquellos que están en peor situación, lo que cualquiera de nosotros quisiera para sus hijos*. No pidamos para unos más conocimientos de idiomas, de informática, de ciencias o de dominio de la lengua, por ejemplo, y planteemos para «los otros» lo básico, lo mínimo o lo imprescindible para salir al paso. Busquemos, para ello, la transformación de los contextos escolares y usemos las estrategias y los *métodos que permitan el enriquecimiento y la aceleración* de aquellos que han iniciado su andadura escolar en desventaja, y no tanto la «adaptación» de las enseñanzas en todo lo que este término pueda tener de «reducción», «eliminación» o «disminución» de objetivos y contenidos escolares.
- Ese enriquecimiento y aceleración puede conseguirse con el uso de métodos y estrategias de instrucción cuya eficacia, a estas alturas, está perfectamente validada y contrastada, como es el caso de los métodos de *«aprendizaje cooperativo»*. Pero ese enriquecimiento pasa también por la presencia de *«más profesores/adultos» en las aulas*. La complejidad de la tarea de atender a la diversidad bajo la exigencia de que todos los alumnos logren un óptimo rendimiento, no puede descansar en el viejo esquema de «un grupo, un profesor», ni tampoco en el más moderno pero igualmente ineficaz de «más profesores de apoyo», si su trabajo básico consiste en hacerse cargo, en grupos específicos (cualquiera que sea su denominación) de los alumnos etiquetados como especiales. Hablamos también de más «adultos» porque esa tarea de enriquecimiento puede verse facilitada con la presencia de otros personas que sin ser profesores pueden colaborar eficazmente en ella; estudiantes en prácticas, familiares, etc., todos ellos pueden tener un papel de gran ayuda si se crean las condiciones para su colaboración eficaz con el profesorado.
- Convertir las prácticas de *«colaboración y ayuda»* en foco de atención prioritaria en las políticas de desarrollo curricular (formación,

documentación, investigación...). El sentimiento de apoyo y colaboración es básico para el fortalecimiento de los centros y para la mejora de la autoestima del profesorado; colaboración entre centros y de éstos con sus comunidades; colaboración y apoyo mutuo entre el profesorado; colaboración entre alumnos y profesores; colaboración de las familias y los agentes externos. Saber crear y mantener un entramado de estas características es el mejor requisito frente a los problemas y tensiones, y la principal garantía para conseguir el éxito para todos. Pero indudablemente se trata de una capacidad y de un logro (saber establecer y mantener relaciones de colaboración) cuya dificultad es directamente proporcional a la facilidad con la que se invoca su necesidad. De ahí que resulte estratégico mejorar tanto nuestro conocimiento sobre los factores que la condicionan como asegurar la existencia de profesionales con reconocida capacidad para asesorar a los centros en su consecución.

- *Promover el sentimiento de pertenencia* de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, como base para su cohesión, es el primer paso hacia sociedades acogedoras que busquen luchar seriamente contra la exclusión. Para ello es imprescindible redoblar las estrategias de participación en su más amplio sentido. La participación puede definirse desde distintos puntos de vista y todos ellos resultan complementarios. De modo genérico, participar es colaborar con los demás en la elaboración de unos objetivos comunes, comprometerse en la realización de los mismos o compartir métodos. Desde nuestro punto de vista, la participación en educación debe extenderse a tres dimensiones complementarias:

  - La participación de la escuela como institución social con otras entidades sociales formales y no formales como son los centros de salud, las Organizaciones No Gubernamentales, etc... La función educadora de la escuela debe ser compartida con otras instituciones, porque éstas configuran los apoyos más importantes para que la escuela pueda atender a las necesidades integrales de los alumnos (físicas, afectivas, sociales...). Desde este nivel se puede afirmar que la calidad de la educación vendrá gracias a la calidad de las relaciones con otras entidades y organismos configurando una red social que podrá responder con mayor eficacia a los «problemas escolares» actuales.
  - La participación de los miembros de la comunidad educativa en las decisiones que afectan a su centro. La dirección, el profesorado y las familias deben tener espacios y tiempos para consolidar su autonomía y reflexionar sobre las estrategias educativas que proporcionen un mayor valor al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta participación se traduce en el principal motor de cambio, en el que los miembros educativos asuman las propuestas innovadoras como una filosofía propia.
  - La participación, en último término, de los alumnos en el centro, en el aula y en el currículo escolar. A tales efectos la participación de los alumnos no debería consistir sólo en que los profesores y demás profesionales del centro valorasen a cada alumno y le reconociesen sus

derechos, sino también en dotar a los alumnos de las herramientas necesarias para que ellos mismos puedan valorar su diversidad y conquistar sus derechos a ser educados y acogidos.

- La «educación inclusiva» no tiene que ver, inicialmente, con los lugares. Es, antes que nada, *una actitud* de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades. En este sentido, por ejemplo, en algunos centros de educación especial o en grupos para alumnos con especiales dificultades en centros educativos ordinarios (véase en nuestro contexto el caso de los grupos de diversificación curricular en los IES) hemos visto esa actitud en mayor grado y consistencia que la percibida en muchos centros o aulas «ordinarios» en los que, sin embargo, la más pequeña diferencia o separación de «lo normal» es vista como un gran problema para la enseñanza.

Hasta aquí el resumen de algunas características que encontramos en común en los movimientos educativos que más influencia educativa parecen estar teniendo en este inicio de siglo y que nosotros, al igual que otros autores, hemos englobado bajo el término genérico de *educación inclusiva*. A este respecto una última acepción que puede darse a este planteamiento (Sapon-Shevin, 1996), es la de su capacidad para poner en evidencia o hacer de «chivato» respecto las limitaciones de nuestros actuales sistemas educativos con relación a su capacidad de atender a la diversidad del alumnado:

> Es posible mirar al movimiento por la inclusión como esas *disclosing tablets* que utilizan los dentistas[6]. Intentar integrar a alumnos con necesidades y conductas educativas desafiantes, nos dice mucho acerca de nuestros centros escolares en términos de su falta de imaginación, de que están poco equipados, de que se sienten poco responsables de sus actuaciones y, en definitiva, de que son simplemente inadecuados. La plena inclusión *(full inclusion)*, no crea estos problemas, sino que muestra dónde están los problemas. Los alumnos que se sitúan en los límites de este sistema, nos hacen dolorosamente partícipes de lo limitado y constreñido de estos. La plena inclusión no hace sino revelarnos la manera en la cual el sistema educativo debe crecer y mejorar para dar adecuada respuesta a las necesidades de tales alumnos.
>
> (Op. cit., pág. 35)

En este sentido quisiéramos, para terminar este artículo, aprovechar el último análisis realizado sobre los principios básicos de la educación inclusiva, para aplicarlo, cual *disclosing tablet* sobre el sistema educativo de nuestro país.

SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

Consideramos que el sistema educativo español emanado tanto de la LOGSE como de la LOPEG tiene, hasta la fecha, una clara orientación «inclusiva» aunque entre nosotros hemos preferido hablar de un sistema que ha hecho de la «atención a la diversidad» una de sus preocupaciones fundamentales (Coll y Miras, 2001; Martín y Mauri,1997; Echeita,1999).

Es cierto que esa «orientación» ha estado, como en tantos otros lugares, sujeta a procesos y decisiones contradictorios y

(6) Se trata de una tabletas que al ser chupadas colorean la boca del paciente resaltando los lugares en los que no se ha producido un buen cepillado y, por lo tanto, hay mayores riesgos de aparición de placa y de infecciones.

que el proceso de su «aplicación» no ha estado a la altura de lo previsto ni «en la letra ni en el espíritu de dichos textos» (Marchesi y Martín, 1998). No obstante, el corpus que forman tanto la propia LOGSE como algunas normas de rango inferior, pero importantes, como el *Real Decreto 696/95 de Ordenación de la Educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales o el Real Decreto 299/96 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades en Educación,* conformaban, como decíamos, un sistema que «avanzaba» hacia lo que hoy estamos conceptualizando como «educación inclusiva». En los últimos años parece, sin embargo, que esta orientación está más que en peligro si nos atenemos tanto a los hechos más constatables (Echeita, 2001) como a las propuestas que parecen inspirar la llamada *Ley de Calidad* que el gobierno de la nación parece estar a punto de presentar.

Es cierto que nuestro actual ordenamiento territorial, en forma de comunidades autónomas, hace que existan notables diferencias entre comunidades tanto respecto a ésta como a otras muchas cuestiones educativas y que, por lo tanto, las generalizaciones son equívocas. En cualquier caso no deja de ser preocupante que la *norma básica* que se está preparando apueste por medidas que, como las *repeticiones* o el establecimiento de *itinerarios educativos* en la educación secundaria, se sitúan en el polo opuesto de los planteamientos a favor de una educación inclusiva. Si a ello unimos los cambios ya producidos en el currículo de la ESO, con la supresión, por un lado, de importantes objetivos vinculados precisamente a las capacidades de inserción social y de relación interpersonal o el aumento desmesurado de contenidos en la mayoría de las áreas, la preocupación deja de ser tal para convertirse en la creencia de que estamos a las puertas de un gran retroceso en nuestro sistema educativo que, a nuestro juicio, tendrá un alto coste para el bienestar de muchos jóvenes y para el futuro de la sociedad española en su conjunto.

Entre los «nudos gordianos» de nuestra época (Mayor Zaragoza, 1999) están la exclusión y la discriminación con pretextos étnicos, culturales o ideológicos (y por capacidad, nos atrevemos a añadir). No parece sensato pensar que para desatarlos, la receta apropiada sea igualmente la de la exclusión y la discriminación educativa, sino la de la inclusión y la valoración de las diferencias. Nadie dice que ello sea una tarea sencilla, pero tenemos los medios, los conocimientos y en último término, la creatividad suficiente como para saber que podemos enfrentarnos a ese desafío con garantías de éxito. Pongámonos a ello, no sea que las generaciones venideras no puedan sino aplicarnos el juicio de Albert Camus: «Los despreciaba, porque pudiendo tanto se atrevieron a tan poco» *(La peste).*

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M.: *Understanding the development of inclusive schools.* Londres, David Fulton Publishers, 1999.

— «Entrevista a Mel Ainscow por Ángeles Padilla», en *Cuadernos de Pedagogía,* 307 (2001) pp. 44-50.

AINSCOW, M; HOPKINS, D.; SOUTHWOTH, G. y WEST, M.: *Creating the conditions for school improvement.* Londres, David Fulton Publishers (próxima publicación en castellano en Editorial Narcea), 1994.

— *Hacia escuelas eficaces para todos.* Madrid, Narcea, 1994.

ARNÁIZ, P.: «Las escuelas son para todos», en *Siglo Cero,* 27, 2 (1995), pp. 25-36.

— «Integración, segregación, inclusión», en P. ARNÁIZ y R. DE HARO (eds.): *10 años de integración en España: análisis de realidad y perspectivas de futuro.* Murcia, Universidad de Murcia,1997, pp. 313-335.

BARTON, L.: *Discapacidad y sociedad.* Madrid, Morata, 1996.

BERNAL, J. y GIL, M.: «Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad», en *Cuadernos de Pedagogía,* 285 (1999), pp. 33-38.

BOOTH, T.: «Inclusion in Education», en *International Consultive Forum on Education for All, Tematic Studies. Executive Summaries.* Paris, UNESCO, 2000.

BOOTH y col.: *Index for inclusion.* Bristol, Centre for studies on inclusive education, 2000.

BOOTH, T. y AINSCOW, M.: *From them to us. An international study of inclusion on education.* Londres, Routledge,1998.

CASTELLS, M.: *La era de la información.* Madrid, Alianza, 1997.

COLL, C. y MIRAS, M.: «Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar», en A. MARCHESI, C. COLL y J. PALACIOS (comp.: *Desarrollo psicológico y educación,* Tomo 2. Madrid, Alianza Editorial, 2001.

COMER, J.: «Schools that develop children» en *Prospects,* 12, 7 (2001), pp. 1-10.

— «Changing schools for changing times. The Comer school development program», en *Journal of education for students placed at risk,* vol, 3, 1 (1998), pp. 12-24.

— *Comer school development program.* Yale University, 1968

CORBETT, J. y SLEE, R: «An international conversation on inclusive education», en AMSTRONG F., AMSTRONG, D. y BARTON, L. (eds.): *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives.* Londres, David Fulton, 2000.

DYSON, A.: «Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión», en M. VERDUGO ALONSO y F. JORDÁN DE URRÍES (coord.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca, Amarú, 2001, pp. 145-160.

DYSON, A. y MILLWARD, A.: *Schools and special needs. Issues of innovation and Inclusion.* London, Paul Chapman, 2000.

ECHEITA, G.: «A favor de una educación de calidad para todos», en *Cuadernos de Pedagogía,* 228 (1994), pp. 66-67.

— «Reflexiones sobre atención a la diversidad», en *Acción Educativa Revista Pedagógica,* 102-103 (1999), pp. 30-43.

— «Claves e indicios para la valoración de Integración/inclusión en España», en M. VERDUGO y F. JORDAN DE URRÍES VEGA (coord): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca, Amarú, 2001, pp. 161-175.

FARREL, P.: «Special education in last twenty years: have things really got better?», en *British Journal of special education,* 28, 1 (2001), pp. 3-9.

FEILER, A. y GIBSON, H.: «Threats to the inclusive movement», *en British Journal of special education,* 26, 3 (1999), pp. 12-17.

FLECHA, R.: *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona, Paidós, 1997.

FREIRE, P.: *Pedagogía de la autonomía.* Madrid, Siglo XXI, 1997.

FULCHER, G.: *Disabling politics? A comparative approach to Education Policy and disability.* Falmer, Londres, 1989.

GIDDENS, A.: *The third way: The renewal of social democracy.* Cambridge, Polity Press, 1998.

GLENDINING, C.: «Loosing ground: social policy and disabled people in Great Britain Disability», en *Handicap and Society,* 1, 4 (1991) pp.740-751.

HOPKINS, D.; WEST, M.; AINSCOW, M.; HARRIS, A.; BERESFORD, J.: *Creating the conditions for classroom improvement.* Londres, David Fulton, 1997.

JIMÉNEZ, P. y VILÁ, M.: *De Educación Especial a educación a la diversidad.* Málaga, Ediciones Aljibe, 1999.

LEVIN, H.: *Accelerated schools after eight years.* Stanford University, Accelerated Schools Project, Palo Alto, CA, 1994.

LIPSKY, D. K. y GARTNER, A.: «Inclusive education: a requirement of a democratic

society», en H. DANIELS y P. GARNER (eds): *World Yearbook of education*. London, Kogan Page, 1999.

LÓPEZ MELERO, M.: «Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al Homo amantis», en SÁNCHEZ PALOMINO y COL. (cords): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del Siglo XXI*. Almeria, Universidad de Almeria, 1999.

MARCHESI, A. (1999a): «Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas», en A. MARCHESI, C. COLL Y J. PALACIOS (eds): *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. III. *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza, 1999 (2ª ed.).

— «La práctica de las escuelas inclusivas», en A. MARCHESI; C. COLL y J. PALACIOS (eds.): Op. cit., 1999 (2ª ed.).

MARCHESI, A. y MARTIN. E.: *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza, 1998.

MARTÍN, E. y MAURI, T. (coords): *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona, ICE/Horsori, 1997.

MAYOR ZARAGOZA, J.: *Los nudos gordianos*. Barcelona, Galaxia Gutemberg/Círculo de Lectores, 1999.

MEIJER, C. J. W; PIJL, S. J. y HEGARTY, S.: «Inclusion. Implementation and approaches», en S. J. PIJL; C. J. W MEIJER y S. HEGARTY. (ed.): *Inclusive Education. A global agenda*. Londres, Routledge, 1997.

MITTLER, P.: *Working towards inclusive education: social contexts*. London, David Fulton, 2000.

OLIVER, M.: «¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?», en L. BARTON (ed.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata, 1996.

PORTER, G.: «Organisation of schooling: achieving access and quality through inclusion», en *Prospects*, 25, 2 (1995), pp. 229-309.

RIDDELL, S.: «Theorising special educational needs in a changing political climate», en L. BARTON (ed.): *The sociology of disability: Emerging issues and insights*. London, Longman, 1996.

SAPON-SHEVIN, M.: «Full Inclusion as Disclosing Tablet: revealing the flaws in our present system», en *Theory into practice*, 35, 1 (1996), pp.35-41.

SHALOCK, R.: «Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida», en *Siglo Cero*,194 (2001), pp. 32-39.

SKRTIC, T. M.: «Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum», en M. AINSCOW (ed.): *Effective Schools For All*. Londres, Fulton, 1991.

SLAVIN, R.: «Co-operative learning: applying contact theory in desegregated schools», en *Journal of social issues* (1985) pp. 45-62.

— *Educational Psychology*. Boston, Allyn and Bacon, 1986.

— «Cooperative Learning, and the cooperative schools», en *Educational leadership*, 45 (1987), pp. 7-13.

— *Education for all*. LISSE, Swets y Zeitlinger, 1996.

STAIMBACK, S. y STAIMBACK, W. (eds): *Educación inclusiva*. Madrid, Narcea, 1992.

— *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore, Paul Brookes Publishing Company, 1996.

TOMLISON, T.: *A sociology of special education*. Routedge, Londres, 1982

UNESCO/MEC: *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, 1994.

UNESCO: *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid, Santillana, 1996.

VARGAS, M. y FLECHA, R.: «El aprendizaje dialógico como «experto» en resolución de conflictos», en *Contextos educativos*, 3 (2000), pp. 81-88.

VLACHOU, A.: *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, Muralla, 1992.

VVAA.: *Fracaso escolar.* Madrid, Fundación Para la Modernización de España, 2000.

VVAA.: *Informe del defensor del pueblo sobre la violencia escolar.* Madrid, Defensor del Pueblo, 1999.

WANG, M: REYNOLDS, M.: «Progressive inclusion: Meeting new challenges in special education», en *Theory into practice*, 35, 10 (1996), pp. 20-25.

WILSON, J.: «Some conceptual difficulties about inclusion», en *Support for learning*, 14, 3 (1999), pp. 110-112.

UN RECORRIDO POR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA. INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS MÁS RECIENTES

TERESA SUSINOS RADA (*)

Resumen. En este artículo se realiza una revisión de las investigaciones y experiencias educativas que responden al modelo inclusivo y que han sido llevadas a cabo en nuestro país durante los últimos cinco años. Para ello se seleccionan revistas y actas de congresos representativos de Educación Especial, de Psicología y Pedagogía. Se agrupan las investigaciones en varios ámbitos a partir de la definición del *Índex de Inclusión* y se ofrecen algunas conclusiones sobre el análisis bibliográfico realizado.

Abstract. In this article we carry out a revision of the educational research that respond to the inclusive model that have been fulfilled in our country during the last five years. For that purpose we have selected some representative bibliographical sources about Special Education, Psychology and Pedagogy. The researchs have been gathered in different fields following the definition of inclusion offered on the *Index of Inclusion*. We also give some conclusions about the bibliographical analysis carried out.

INTRODUCCIÓN: SOBRE QUÉ Y DÓNDE BUSCAMOS

En este trabajo pretendemos hacer una revisión de la investigación educativa española que se viene desarrollando bajo los presupuestos del paradigma inclusivo. Ciertamente, este propósito de metaanálisis tiene algunas dificultades que, como iremos viendo, nos han obligado a tomar algunas decisiones de orden metodológico que a continuación trataremos de justificar. En primer lugar, un trabajo como éste se encuentra con el escollo de la propia definición de inclusión educativa, puesto que, como se sabe, no existe en la literatura especializada un acuerdo cerrado sobre dicho modelo teórico, aunque, naturalmente, dicha corriente nacida de la Educación Especial más crítica en los países anglosajones tiene determinados rasgos comunes que configuran el núcleo imprescindible de lo que es la inclusión.

Así pues, con el fin de adoptar un marco general de análisis, nosotros decidimos partir de la definición del *Index of Inclusion*. Esta publicación es un conjunto de materiales elaborados en el Reino Unido para orientar a las escuelas hacia la inclusión. El *Índex* es el producto final de un proyecto piloto de tres años realizado en 22 escuelas y que se ha distribuido en 26.000

(*) Universidad de Cantabria.

Fecha de entrada: 15-01-2002 Fecha de aceptación: 01-03-2002

escuelas de educación primaria, secundaria y especial de aquel país y a todas las LEAs (Autoridades Educativas Locales) (Norwich et al., 2001). Así pues, el *Índex* constituye una fuente reciente (actual), elaborada por autores de reconocido prestigio y experiencia en el ámbito de los proyectos inclusivos y que recoge una definición completa y a nuestro juicio suficiente de lo que es la inclusión educativa. Además, es este un modelo en acción, esto es, un documento que viene siendo utilizado en las escuelas de aquel país como guía en la promoción del cambio escolar.

En cuanto a las fuentes consultadas hemos optado por seleccionar algunas revistas y actas de congresos que pretenden ser representativas de los distintos ámbitos de investigación educativa (psicológica, pedagógica y de educación especial), evitando así reducir nuestro rastreo a las fuentes de Educación Especial. Esta decisión busca mantener la coherencia esencial del modelo inclusivo que, si bien tiene su origen en el ámbito de la Educación Especial, trasciende las estrechas barreras de esta disciplina y se (con)funde con todas aquellas investigaciones que abordan el problema de «la mejora de la escuela para todos».

Además, esto es particularmente cierto en nuestro país puesto que por motivos de desarrollo histórico de los estudios universitarios existe una frontera invisible, pero real, entre la investigación psicológica y la pedagógica, lo cual dificulta en muchas ocasiones el intercambio intelectual y generalmente conduce a un análisis reduccionista de lo que se investiga en educación.

Así pues, como se ve en el siguiente cuadro, hemos analizado revistas de investigación en el sentido más tradicional o académico y otras de investigación más aplicada o más próximas a la innovación educativa, lo cual establece algunos matices en la revisión realizada que se refieren sobre todo a la envergadura muy desigual de los trabajos citados en unas y otras fuentes.

Por otra parte, ya sabemos que la inclusión supone un cuestionamiento crítico de la integración tal y como ésta se ha implementado en países de nuestro entorno en los que, a pesar de la diversidad de modelos adoptados en cada país, existe una gran coincidencia en cuanto a los aspectos que se deben mejorar en las escuelas. En nuestro caso, las ideas inclusivas no se han extendido hace mucho tiempo. Por ello, nosotros decidimos revisar investigaciones desde los últimos cinco años, esto es, la investigación producida tras la implantación amplia de la integración y una vez que

<table>
<tr><th colspan="2"></th><th>Revistas de Investigación</th><th>Actas de Congresos</th><th>Revistas de Innovación</th></tr>
<tr><td colspan="2">Fuentes Pedagógicas</td><td>Revista de Educación
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="4">Aula de Innovación Educativa</td></tr>
<tr><td colspan="2">Fuentes Psicológicas</td><td>Cultura y Educación
Investigación en la Escuela</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Fuentes de Educación Especial</td><td>Pedagógicas</td><td>Revista de Educación Especial</td><td>Universidad y Educación Especial</td></tr>
<tr><td>Psicológicas</td><td>Siglo Cero</td><td>Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad</td></tr>
</table>

comienzan a hacerse evidentes las dificultades del modelo y qué otras cosas debieran ensayarse para hacer nuestras escuelas más inclusivas.

Por último, queremos aclarar que no se trata tanto de ofrecer aquí una revisión exhaustiva de todas las investigaciones producidas en este período, si no más bien de presentar un abanico de «buenas ideas», de ejemplos de investigación que hacen avanzar el proyecto de inclusión, a sabiendas de que sería posible poner otros muchos ejemplos si se acude a otras fuentes bibliográficas o se amplían los límites temporales elegidos.

PUNTO DE PARTIDA: DEFINICIÓN DE INCLUSIÓN O ¿QUÉ CARACTERIZA A LAS INVESTIGACIONES INCLUSIVAS?

La citada definición de inclusión extraída del *Índex* resume dicho modelo educativo en nueve descriptores o afirmaciones que nosotros después hemos tratado de ampliar o ejemplificar (sin afán de resumir todo lo que ya se ha escrito sobre inclusión educativa). Como ya se ha dicho, estas afirmaciones funcionan en esta revisión a modo de brújula para identificar investigaciones inclusivas y como ejes organizadores de los hallazgos bibliográficos.

La inclusión en educación (Booth et al., 2000)

- La inclusión en la educación implica procesos de *incremento de la participación* de estudiantes y la *reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de las escuelas locales.*
- La inclusión implica la *reestructuración de culturas, políticas y prácticas* en las escuelas de forma *que respondan a la diversidad* de estudiantes en su localidad.
- La inclusión implica el aprendizaje y la participación de *todos los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes, no únicamente aquellos que tengan discapacidades o* necesidades educativas especiales.
- La inclusión tiene que ver con la *mejora de la escuela tanto para los profesores como para los alumnos.*
- La preocupación por superar *barreras en el acceso y la participación de alumnos particulares* puede indicar que existen *lagunas* en los intentos de la escuela por *responder a la diversidad de modo más general.*
- Todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación *en su localidad.*
- *La diversidad no se ve como un problema* que se debe superar, *sino como un recurso* para apoyar el aprendizaje de todos.
- La inclusión supone *fomentar las relaciones mutuamente alimentadas entre escuela y comunidad.*
- La inclusión en educación *es una parte de la inclusión en la sociedad.*

¿QUÉ ENCONTRAMOS? LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN INCLUSIVA EN ESPAÑA

En primer lugar, diremos que hemos encontrado varios trabajos que reflexionan de forma amplia y general sobre el modelo de educación inclusiva, pero sin hacer referencia a experiencias particulares de nuestro país (García Pastor, 1999; López Melero, 2000; Arnaiz, 2000; Ortiz, 2000; Echeíta, 2001; Mauri, 1998). Este hecho, a nuestro modo de ver, es indicativo de que se está generando una cierta corriente de opinión, un debate que antes no figuraba en nuestras

agendas y nos parece plausible interpretarlo como un primer paso en el camino hacia el desarrollo de investigaciones más aplicadas, de innovaciones más concretas que reflejen «modos de hacer la inclusión».

Destaca también en este punto la aportación de Del Río (1998), en cuyo artículo se desgranan algunos de los presupuestos teóricos de la aproximación social a la discapacidad. Este tipo de reflexiones, más frecuentes entre sociólogos de otros países, son sin embargo aún muy poco frecuentes entre nosotros.

Según se recoge en la primera afirmación del *Índex* (*la inclusión en la educación implica procesos de «incremento de la participación» de estudiantes y la reducción de su exclusión cultural, curricular y comunitaria de las escuelas locales),* existe en el modelo educativo inclusivo un claro compromiso con el derecho de toda persona a participar en la sociedad. Por lo tanto podemos decir que mientras la integración se ocupaba de cómo conseguir el paso de los alumnos desde los centros y aulas de educación especial a los centros ordinarios, de reintegrar a alguien o un grupo de alumnos en la vida normal de la escuela, la inclusión se interesa por el grado de participación de estos alumnos en las actividades y experiencias de la educación general (Ainscow, 2001).

Igualmente, para otros autores como Farell (2001) la inclusión trata del «grado en que una escuela o comunidad acepta a todos como miembros de pleno derecho del grupo y les valora por la contribución que hacen». En su opinión, la inclusión habla de tres conceptos: pertenencia, bienvenida y participación.

También Stainback et al. (1999, p. 23) enfatizan la inclusión como un proceso de construcción de comunidad: «organizarse de tal modo que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados»; «los dones y talentos de cada cual (...) se reconocen, estimulan y utilizan en la mayor medida posible. Esto sucede porque cada persona es un miembro importante y valioso con responsabilidades y con una función que desempeñar para apoyar a los otros. Todo ello ayuda a fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad».

Así, para ejemplificar esta primera idea del *Índex* podríamos citar aquí los trabajos realizados bajo el modelo participativo en los que los autores diseñan sus investigaciones contando con sus protagonistas, esto es, con el objetivo principal de dar voz a las personas con discapacidad (o en situación de exclusión) y de hacerles partícipes del proceso de la investigación. Con frecuencia esta participación se limita a recoger su palabra a través de historias de vida (Díaz, 2001) y se dirige bien a conocer las opiniones de los alumnos (Martínez, 2001), bien a los profesores de la ESO (Forteza, 1999). Sin embargo, este modelo de investigación participativo (emancipatorio en su versión más extrema) no hemos visto que se haya utilizado con otros colectivos de alumnos excluidos (no necesariamente con necesidades especiales) ni se encuentran investigaciones en las que la participación se amplíe a las demás fases del proceso de investigación desde su inicio hasta la difusión de los resultados.

Por otra parte, esta idea directriz de aumentar la participación de las personas excluidas, de la importancia de tener oportunidad de elegir por uno mismo que es esencial al modelo inclusivo, se encuentra fielmente recogida en las recientes investigaciones que, desde el ámbito de la psicología, se vienen desarrollando bajo el denominado concepto de autodeterminación (Tamarit, 2001; Verdugo, 2000; Palomo y Tamarit, 2000). Dichas investigaciones, aunque vienen siendo utilizadas exclusivamente desde el mundo de la discapacidad (y en particular en colectivos de personas con retraso mental), son esencialmente coherentes con esta idea inclusiva y tienen además el mérito de recordarnos que tomar decisiones, elegir,

participar, etc. sobre la propia vida es un objetivo valioso (imprescindible) para *todos,* por grandes que sean las dificultades aparentes y que es misión inexcusable de las escuelas buscar vías para ello.

Según los descriptores segundo y cuarto (La inclusión implica la *reestructuración de culturas, políticas y prácticas* en las escuelas de forma *que respondan a la diversidad* de estudiantes en su localidad. La inclusión tiene que ver con la *mejora de la escuela tanto para los profesores como para los alumnos*) la inclusión está hablando de cambiar las escuelas, de introducir mejoras duraderas destinadas a capacitar a las instituciones escolares para aceptar y trabajar con la diversidad. Según sabemos éste no es un propósito que pueda conseguirse de forma fácil e inmediata, sino que tiene un carácter procesual y no podría desarrollarse por profesores particulares en aulas particulares. Por el contrario, el cambio propuesto presupone un compromiso de las escuelas para realizar un examen crítico, para iniciar un proceso de autorrevisión que asegure que las prácticas institucionales defienden los valores inclusivos. Así podemos afirmar que no se trata de un proyecto que pueda asumirse de forma individual, sino que es una tarea de equipo y supone un compromiso de todo el centro (Booth et al. 2000).

Por otra parte, la dirección que debieran tomar estos cambios tiene que ver con las propuestas señaladas por el movimiento de mejora de la escuela que esencialmente demuestra que las escuelas eficaces proporcionan una educación de calidad que lo es para todos los alumnos, incluidos aquellos que tienen discapacidad o que se encuentran en cualquier situación de desventaja. Así pues, podríamos afirmar que la reestructuración escolar que propone el modelo inclusivo beneficiará a todos y no está sólo pensada para «algunos alumnos especiales».

Igualmente, hay que destacar aquí que cualquier cambio o innovación en el modelo inclusivo presupone un papel protagonista de la propia escuela en la promoción y la gestión del cambio (Whitty, 2000). Tal y como afirma Ainscow (2000, 2001), el conocimiento necesario para enseñar a todos los alumnos de forma eficaz generalmente existe ya entre los profesores de las escuelas, aunque en ocasiones éste resulta ser un conocimiento pasivo, es decir, que no se usa o no se comparte. Por ello, el modelo inclusivo enfatiza la necesidad de la colaboración, del intercambio de ideas y de la planificación compartida. Este aspecto esencial del proyecto inclusivo es el que trabajan algunas investigaciones que hemos encontrado.

Así pues, hemos contemplado aquí las investigaciones que se incluyen en las siguientes líneas que resumen estos cambios en la política, la cultura y las prácticas de nuestras escuelas:

- Investigaciones e innovaciones que se dirigen a fomentar políticas inclusivas, es decir, encaminadas a promover el desarrollo de una *escuela para todos.* En este sentido se manifiesta también la afirmación del *Índex* en la que se expresa que *todos los estudiantes tienen derecho a recibir educación «en su localidad»*, lo cual es para algunos autores una condición nuclear del modelo inclusivo porque el reconocimiento de este derecho supondría necesariamente la reorganización de *todas* las escuelas.

  Mientras se alcanza este ideal de escuela para todos, algunos opinan que es posible ir acercando el sistema de educación especial y el sistema ordinario de forma que se favorezca una fusión o una confluencia de ambos. Entrarían a formar parte de este grupo de trabajos las experiencias que ponen en relación centros, profesores, alumnos, recursos... de centros especiales y ordinarios a través de sistemas formales

de interacción. En realidad, hemos comprobado que este tipo de trabajos son estrictamente innovaciones locales y, si no se controlan bien las condiciones del intercambio propuesto, tienen el riesgo de nacer con una finalidad claramente inclusiva y terminar sirviendo para fines opuestos.

En esta línea se sitúa la aportación de Salas y Domínguez (1999) en la que se expone una experiencia de escolarización combinada entre centros de educación especial y centros ordinarios que se viene manteniendo durante cinco cursos académicos. Igualmente, en esta línea podemos citar la investigación de Cereza (2000) en la que también se expone una experiencia de escolarización combinada con más de 15 escuelas del entorno y que después se extiende al ámbito pre-laboral.

También podríamos citar aquí el trabajo de Gallego y Hernández (1999) y Moriña (2001) quienes, entre los modelos de apoyo que analizan a través de estudios de caso, describen el «Grupo Triana» que desarrolla un modelo de apoyo interinstitucional en el que varios centros comparten un proceso de auto-formación y discusión que revierte en cada centro particular.

- Propuestas para un cambio necesario en el diseño y desarrollo del currículum tradicional. Naturalmente, ya sabemos que uno de los obstáculos para la inclusión es el mantenimiento de currículos rígidos y centralizados que de ningún modo permiten adaptarse a contextos y necesidades individuales (Jordan y Powell, 1994). Esto hace referencia, por supuesto, no sólo a las exigencias del currículo diseñado, sino también al desarrollo del mismo, a cómo los profesores «se las arreglan» cotidianamente para trabajar en aulas heterogéneas. Y naturalmente, en este punto también hay «buenas» y «malas» prácticas o si se prefiere estrategias más y menos inclusivas.

En este punto la revisión bibliográfica realizada nos permite citar, en primer lugar, gran cantidad de trabajos de reflexión teórica sobre qué, cómo y por qué debe flexibilizarse del currículo común de nuestras escuelas (Jurado y Sánchez, 2000; Arnaiz, 1999a). Son artículos que cuestionan las formas tradicionales de diseño del currículo o en particular debaten sobre las adaptaciones curriculares (García Pastor y Gómez, 1998; Colmenero y Toledo, 1997), el PCE (elaboración del PCE basada en la colaboración entre profesores (Clemente, 1999) o las diversificaciones curriculares en secundaria (Forteza, 1998).

También podemos citar aquí las investigaciones de Illán et al. (2001) en las que se desarrollan propuestas de unidades didácticas integradas que son diseñadas bajo el presupuesto del diseño compartido por los profesores y que pretenden superar la lógica tradicional de las disciplinas académicas.

Por su parte García Pastor (2000) y Gómez y Navarro (2001) analizan en el *Proyecto Sevilla* cuáles son las estrategias de respuesta a la diversidad que se desarrollan en los centros de secundaria de aquella región.

En cuanto al cuestionamiento de los modos academicistas tradicionales de organizar el diseño y el desarrollo del currículo encontramos que Cañal (1999) expone cómo llevar a la práctica estrategias de enseñanza por investigación y Travé y Pozuelos (1999) proponen algunas ideas de educación global (no disciplinaria).

Por su parte, Rochera et al. (1999) proponen algunas ideas sobre cómo mejorar las relaciones de ayuda entre los alumnos a partir de determinadas formas de organización social del aula y de la acción mediadora del profesor. En general se pueden citar numerosos ejemplos de experiencias de modos alternativos de organizar el aula y de gestionar la diversidad en el aula (Dern et al. 2001; Pérez, 1997) y el debate surgido en torno a los modos de agrupar a los alumnos (ver *Aula Innovación Educativa,* nº 61, 1997). También cabe destacar aquí las experiencias de utilización de los modelos de enseñanza cooperativa en la atención a la diversidad, tal y como explican Pujolàs, 1999; Pujolàs y Ruiz i Bel, 1999 o Durán y Mestres, 1998 y que en este caso son aplicados en aulas de secundaria.

- Investigaciones relacionadas con la promoción de una cultura de la colaboración. Este cambio es descrito por Ainscow bajo lo que él denomina la promoción de una cultura escolar en movimiento, esto es, de escuelas en las que existe un alto grado de colaboración, planificación y apoyo mutuo entre los profesores (en las escuelas inmovilistas hay un enorme grado de individualismo), escuelas en las que los profesores entienden la mejora de su práctica docente como parte intrínseca de su trabajo y se promueve la colaboración como base para la solución de problemas. Así, los profesores deben aprender a trabajar en equipo practicando las mismas habilidades que se enseñan a los alumnos: escuchar, dar *feedback* constructivo, compartir sus conocimientos, negociar o respetar las experiencias de los demás...
  La idea central en este punto estaría en cómo sustituir el sistema individual de trabajo docente por sistemas de planificación conjunta y de aumento del intercambio y el diálogo entre profesores. Como se sabe, en nuestro contexto educativo este cambio es especialmente complejo porque las maneras individualistas de pensar y de actuar están profundamente arraigadas en los docentes como consecuencia del proceso de socialización profesional que tiene lugar, no sólo durante la formación inicial, sino también en el desempeño laboral.
  En realidad este modo de funcionamiento colaborativo debiera afectar no sólo a los profesores ordinarios, sino que debiera extenderse también al trabajo de los profesionales del apoyo, quienes tendrán que reconsiderar y reformular los modos tradicionales de realizar el apoyo basados en el modelo experto tradicional. Sin duda, el trabajo más notable en este punto es el que se viene realizando en Sevilla de desarrollo de grupos de apoyo colaborativo entre profesores (Parrilla, 1998; Gallego, 1998; Parrilla y Gallego, 1999; Gallego y Hernández, 1999). El modelo allí desarrollado, y posteriormente extendido a Baleares (Carreras, 1999), se basa en el desarrollo de un sistema de apoyo interno a los centros constituido por un grupo de profesores que ofrecen asesoramiento a sus compañeros a través de un funcionamiento colaborativo. Esta innovación educativa, además de ser ejemplarmente coherente con el modelo inclusivo, podría constituirse en un elemento coadyuvante del desarrollo de culturas colaborativas en las escuelas. En esta línea se sitúan igualmente las aportaciones de Moya, 2001a; León, 1997 o Muntaner, 1997.
  No cabe duda de que también se debate aquí la necesidad de una

reformulación del apoyo desde los modos directivos y expertos tradicionales a sistemas basados en la colaboración (Roselló, 1999), así como la necesidad de ampliar el propio concepto de apoyo hasta asumir, tal y como se define en el *Índex*, que el apoyo lo constituyen «todas las actividades que incrementan la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de alumnos» (Booth et al., 2000).

Otros ejemplos de experiencias puntuales que pueden considerarse son los trabajos como el de Pozuelos (2000), un estudio de caso de un centro en el que se utilizó la colaboración para el desarrollo curricular, o el de Santana y Padrón (2001) quienes encontraron que la colaboración entre profesores de primaria estaba muy relacionada con la política institucional de la escuela (la organización de espacios y tiempos para ello) y con la formación del profesorado.

Por último, podemos decir que cabría esperar aquí algunas experiencias sobre el liderazgo en los centros, aspecto sin duda esencial para implantar y mantener sistemas de colaboración entre los docentes. No hemos encontrado sin embargo experiencias prácticas y sí alguna reflexión teórica al respecto (Coronel, 1998).

Si atendemos a dos de los descriptores mencionados en el cuadro anterior (La inclusión implica el aprendizaje y la participación de *todos los estudiantes que pudieran sufrir presiones excluyentes, no únicamente aquellos que tengan discapacidades* o necesidades educativas especiales. La preocupación por superar *barreras en el acceso y la participación de alumnos particulares* puede indicar que existen *lagunas* en los intentos de la escuela por *responder a la diversidad de modo más general*) nos encontraremos con gran cantidad de investigaciones y experiencias que ilustran esta idea.

En la anterior afirmación subyace una idea negativa del modelo inclusivo a aceptar el presupuesto básico de la Educación Especial tradicional que defiende firmemente la necesaria especialización de la enseñanza a partir de la categorización de los alumnos. En cambio, para una escuela inclusiva la diversidad tiene que ser respetada («celebra la diversidad») y se debe asumir que las diferencias (culturales, étnicas, religiosas, de capacidad, de género...) son inevitables y que aprender a trabajar con ellas es algo deseable, posible y que constituye un valor en sí mismo.

Así pues, como vemos, las escuelas inclusivas dirigen sus esfuerzos a averiguar cómo aceptar y aumentar la participación de todos los alumnos y cómo poner en marcha estrategias de inclusión que finalmente no sólo benefician a «un tipo particular de alumno». En realidad, es posible afirmar que muchas de las innovaciones que se ensayan en los centros nacen de la preocupación por cómo mejorar la participación de un colectivo particular de alumnos, pero finalmente se comprueba que este punto de partida exclusivista termina constituyendo una mejora de la escuela que beneficia a todos.

En este sentido, las investigaciones seleccionadas que ilustran esta afirmación pueden analizarse siguiendo la pista a los grupos que de forma indiscutible son excluidos por nuestro modelo de escuela actual. Así, encontramos en primer lugar las investigaciones que se vienen realizando bajo el epígrafe de interculturalidad. Algunas de estas aportaciones alumbran teóricamente este campo de investigación que comienza a ser más frecuentado estos últimos años, seguramente como reflejo del proceso de aumento de la diversidad social y cultural que se observa en el país (López Melero, 1997; Vallespir, 1999; Sales, 2001; Haro et al., 1998; Sánchez y Villegas, 1998; Garreta, 1998; Arnaiz, 1999b).

En este punto existen también algunas propuestas aplicadas que consideran a grupos de inmigrantes con cultura y lengua diferente a las nuestras, sin embargo, las propuestas más numerosas encontradas se dirigen a la inclusión de la comunidad gitana, que es en nuestro país el colectivo minoritario más numeroso y tradicionalmente más excluido (García et al., 2000; Lalueza et al., 2001; Vieira, 1999; Jové, 1998).

De igual modo, nos parece que los trabajos que abordan los problemas de convivencia en los centros a través de la resolución dialogada de los conflictos y otras estrategias institucionales son, sin duda, investigaciones «típicamente inclusivas». Se trata de comprender cómo las escuelas tratan de mejorar la inclusión de alumnos con problemas de conducta a través de la reformulación del problema desde un punto de vista individual a otro institucional.

Por otra parte, como se sabe, la dificultad para gestionar los problemas de disciplina o la violencia en los centros constituye uno de los principales problemas docentes y es percibido por los profesores como un conflicto al que no se sabe cómo dar respuesta (Ogden, 2001). Pero, además, generalmente esta situación se convierte en uno de los principales motivos de exclusión de alumnos cuya trayectoria responde casi siempre a un mismo patrón (y tiene un desenlace que podríamos considerar «anunciado»). Por ello, interesa al modelo inclusivo conocer qué hacen las escuelas que «rompen este círculo de exclusión» y que, entre otras cosas, tiene que ver con el establecimiento de estrategias globales (de centro) para conceptualizar y abordar los problemas de conducta (Cole, Visser y Daniels, 2001).

Hemos encontrado que este tema de investigación es uno de los preferidos en el intervalo temporal que hemos elegido, por lo cual se pueden encontrar bastantes trabajos también en nuestro país que retoman la tendencia europea y estadounidense de estudios sobre *bullying* o violencia entre iguales. Destacan en este punto las aportaciones de Del Rey y Ortega (2001a, 2001b); Ortega (1997); Ortega y Del Rey (2001a, 2001b) y Mora (2001) sobre el *Modelo Sevilla antiviolencia escolar* (SAVE), Trianes et al. (1997). Igualmente podemos señalar que la revista *Aula de Innovación Educativa* contiene en cinco números sucesivos correspondientes al año 1997 numerosos artículos con propuestas teóricas y prácticas de cómo trabajar el asunto de la convivencia en los centros. También podemos citar la aportación teórica de Etxeberría (2001) al fenómeno de la violencia escolar y la aportación de Martínez (2001) quien analiza la situación en un centro de ESO a través de un estudio de caso.

Por último, apenas hemos encontrado aportaciones al estudio de la exclusión por motivo de género. Únicamente podemos citar aquí las reflexiones recogidas por Del Río (1999) y Luque (1998) quienes plantean algunas sugerencias de interés para conseguir una práctica coeducadora. Como experiencia práctica podemos citar la realizada por Manzaneque et al. (2000).

Por otra parte, sin duda la afirmación *la diversidad no se ve como un problema* que se debe superar, *sino como un recurso* para apoyar el aprendizaje de todos, nos conduce de forma inevitable a una revisión del concepto y las actitudes que tienen los profesores hacia la diversidad, y por tanto, a un replanteamiento de la formación docente. Una formación de los profesores y profesionales acorde con el modelo inclusivo habrá de considerar tanto los valores inclusivos como las habilidades o las prácticas para trabajar en aulas y centros heterogéneos. En palabras de los autores del *Índex*, «La inclusión implica crear una comunidad segura, abierta, colaboradora y estimulante en la que todos sean valorados (...). Se trata del desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal, los estudiantes, los directores y los padres y que son trasmitidos a los nuevos miembros de la escuela» (Booth et al. 2000, p. 45).

Por tanto, es necesaria una visión renovada de los alumnos que tienen mayores dificultades para aprender. Los profesores tienen que estar convencidos de que la diversidad enriquece a profesores y alumnos y que aprender a vivir en comunidades heterogéneas no es sólo un objetivo válido, sino central, de la escuela. Así, los maestros verían a los alumnos que experimentan dificultades, no como un problema, sino como un medio de aprender a perfeccionar su práctica y comenzarían a considerar la mejora de su práctica docente como parte de su trabajo (Ainscow, 1995).

Además, en el modelo formativo que aquí se defiende, la mayor parte de esta formación será formación en y para la práctica, de forma que los profesores se vean incluidos en procesos de acción-reflexión-cambio. Se trata de formar profesores que revisan y aprenden de su práctica y utilizan dicha estrategia habitualmente en su quehacer docente.

De nuevo en este punto sobre la formación hemos encontrado muchas más propuestas teóricas que auténticas experiencias de formación (Imbernon, 2001; Escudero, 1998; Sánchez Palomino y Carrión, 1999; Muntaner, 1999; Pérez et al., 1999). Algunas aportaciones ya nos advierten de las dificultades que existen en la formación de los profesores de secundaria en nuestro país (Sánchez Asín y Jurado, 1998; Vicente et al., 1998; Yanes, 1998; Ferreres et al., 1998; Córdoba et al., 1998), lo cual es, sin duda, un gran obstáculo para el desarrollo de las propuestas inclusivas.

De los trabajos prácticos, algunos se refieren a la formación inicial de los profesores tutores, como las aportaciones de Wamba et al. (2000, 2001) que hacen referencia a la formación del profesorado de secundaria a través de la investigación-acción y el análisis del discurso docente y de la práctica en el aula o las experiencias citadas por Pagès (1997), Martín et al. (1997), Rivas (1998) o Jiménez y Vilà (1999).

Son sin embargo menos numerosas las experiencias realizadas con profesores en ejercicio y bajo los supuestos de la formación que antes hemos citado. Destaca en este punto la aportación de Parrilla (1999) quien resume en su artículo varios proyectos concretos de formación permanente en centros enfocada a la atención a la diversidad. En esta misma línea se sitúa el trabajo de Orcasitas (2000) quien refleja un proyecto de asesoría externa en un centro de secundaria. Igualmente Jové et al. (1999) resumen una experiencia de formación en un centro de primaria con un equipo de asesores externos. Por otra parte, otros trabajos reflexionan o aportan alguna experiencia de formación de profesores de apoyo (Moya, 2001b).

En este punto echamos en falta trabajos más sistemáticos y comprometidos con la formación en los presupuestos inclusivos, tales como el descrito por Echeíta (1998) que fue promovido por la UNESCO en varias escuelas de diferentes países. En nuestro caso esto se hace especialmente necesario si consideramos que los planes de formación inicial de los maestros (y en especial de los profesionales de apoyo) están basados en un enfoque categórico y experto y por tanto difícilmente compatible con las ideas que aquí se exponen. Por otros motivos, también la formación inicial de profesores de secundaria es absolutamente deficitaria en este sentido y, por tanto, esto tiene el efecto casi inevitable de que los futuros profesores terminarán reproduciendo el estilo docente que conocen por experiencia y que consigue de esta forma autoperpetuarse.

Por último, el *Índex* asegura que «la inclusión supone *fomentar las relaciones mutuamente alimentadas entre escuela y comunidad*» y que «la inclusión en educación *es una parte de la inclusión en la sociedad*».

La anterior afirmación se refiere al hecho de que una escuela inclusiva es una escuela abierta al entorno, una escuela en

la que se promueven las relaciones de ida y vuelta con la comunidad que le rodea. Esta idea se encuentra bien reflejada en el modelo expuesto bajo el título de «comunidades de aprendizaje» (AAVV, 1998; Elborj et al., 2000), en él se promueven estas relaciones de intercambio entre escuela y sociedad. Esta necesidad de aumentar la reciprocidad hace referencia en primer lugar a las relaciones que se establecen entre la escuela y las familias, de forma que podemos citar aquí las experiencias que fomentan el intercambio y la comunicación entre ambos. En este punto hemos encontrado algunas aportaciones teóricas de interés (Torres, 2001; Santos, 2001; Domingo, 2001), así como el estudio de caso llevado a cabo por Jiménez y Pozuelos (2001).

Igualmente, hemos considerado aquí los trabajos preocupados por la relación entre la escuela y el mundo laboral y en particular por la transición de los alumnos al mercado de trabajo. Se trata en estos estudios de verificar cómo se produce la transición desde la escuela hacia otros contextos, de cómo se prepara a los alumnos para el desempeño de papeles de adulto, entre los que naturalmente se encuentra el mundo laboral (Jurado, 2000; García Pastor, 1997; Valls y Jové, 2000; Lobato, 2000; Gil y Villa, 2001; Moya y Benito, 2001). Conviene destacar aquí, como han señalado alguno de los autores anteriores, que la transición al mundo adulto entendida bajo la amplia idea de «vida independiente» presupone muchos más aprendizajes que el estrictamente laboral.

Los estudios sobre la relación escuela-trabajo comienzan a ser particularmente numerosos en los últimos años y se refieren al desarrollo de *Programas de Garantía Social* (Sánchez y Jurado, 2001; León, 2000, 2001) y a experiencias de empleo con apoyo, que es a nuestro parecer, la modalidad de empleo más acorde con la filosofía inclusiva (Sanahuja y Jurado, 2001). Por su parte, Verdugo y Jordán (1998) describen cuál es el estado de la cuestión dentro del territorio español. Igualmente podemos citar aquí trabajos como el de Serra y Roselló (2000).

Por último, hemos considerado también la relación de la educación con el mundo del ocio, pero no hemos encontrado aquí trabajos que ilustren este ámbito (Domingo, 2001), aunque es seguro que ello se debe a las fuentes bibliográficas consultadas que no reflejan con fidelidad las experiencias que de hecho existen en nuestro país de ocio integrado en la comunidad.

CONCLUSIONES

El trabajo que hemos realizado nos permite establecer algunas conclusiones derivadas de la visión de conjunto que nos ofrece una revisión de estas características. Así pues, hemos tratado de resumir lo más destacable de la investigación inclusiva en nuestro país en los siguientes apartados:

- Como se sabe, el modelo de educación inclusiva es el resultado de las voces más críticas dentro del ámbito de la Educación Especial y comparte gran parte de los presupuestos del modelo social de concepción de la discapacidad. Sin embargo, después del rastreo realizado podemos afirmar que las investigaciones bajo el modelo inclusivo aún son minoritarias en el ámbito de la Educación Especial donde aún predomina la investigación realizada bajo los supuestos de la categorización de los alumnos y los modelos de apoyo e intervención basados en la especialización. Esto es especialmente visible en las fuentes psicológicas de la Educación Especial y menos en las Pedagógicas.
- En la revisión realizada hemos encontrado muchos trabajos de reflexión teórica sobre educación inclusiva que en algunos casos son

más numerosos que las innovaciones propiamente dichas. Nosotros hemos interpretado esto como un indicador de un estadio incipiente de la investigación inclusiva y nos parece que refleja una preocupación creciente por dicho modelo que estamos convencidos de que contribuye a generar una corriente de opinión, a aumentar la resonancia y la consideración de las ideas inclusivas entre nosotros.

- De los ámbitos que se señalaban en el *Índex* no todos están igualmente representados en la investigación de nuestro país (naturalmente no olvidamos que las presentes apreciaciones están mediatizadas por la muestra elegida, lo cual es propio de un trabajo de estas características). Por el contrario, se puede afirmar que hay algunos temas o aspectos preferidos donde la investigación es más abundante y otros (los más numerosos) en los que la investigación es escasa o necesitada de mayor profundización y/o extensión. Entre los primeros, predominan las experiencias en torno a la convivencia en los centros, al interculturalismo y a las propuestas alternativas para el diseño y desarrollo del currículum en las escuelas. De tales aspectos es abundante la bibliografía encontrada, lo cual en algún caso también puede ser debido a que dicho tema coincide con números monográficos de alguna de las revistas consultadas (incluso en algunos casos hemos encontrado que ello produce tal abundancia de artículos que sería prolijo e innecesario citarlos todos para los objetivos del presente trabajo).
- Entre los aspectos menos o peor representados cabe destacar que son escasas las investigaciones participativas o protagonizadas por personas en situación de exclusión, son también pocas las experiencias de intercambio inter-institucional que pongan en relación las escuelas ordinarias y las especiales o aquellas con otras instituciones del entorno. Por otra parte, se advierte también la ausencia de investigaciones y experiencias de amplio alcance dirigidas a la formación. Aunque hemos encontrado muchas aportaciones teóricas sobre la formación inicial de profesores de todos los niveles (especialmente secundaria), son menos y más locales las experiencias de formación permanente acorde con el modelo inclusivo (formación en centros, formación en estrategias colaborativas, formación basada en la reflexión-acción). Este punto, sin embargo, nos parece crucial para el desarrollo del proyecto inclusivo máxime cuando son muchas y muy eficientes las fuerzas contrarias a este modelo (planes de estudio, modelos docentes tradicionales, cultura de los centros, corriente de opinión social dominante, política y legislación educativa...). Por último, podríamos decir que son pocos aún los trabajos que se ocupan de la escuela como parte de un todo social, de las relaciones de las escuelas con su entorno, con instituciones y servicios de la comunidad y también los estudios que analizan cómo mejorar «las transiciones», el paso de los alumnos desde la familia a la escuela, de un centro a otro y posteriormente de la salida al mundo adulto.
- Comenzamos la presente revisión asumiendo que la investigación inclusiva sobrepasa los dominios tradicionales de la Educación Especial y que otras disciplinas próximas igualmente pueden aportar luz sobre el problema de la mejora

escolar. Por lo que se refiere a este presupuesto de nuestro trabajo podemos concluir al menos dos cosas. La primera es que, a pesar de este interés integrador, no siempre resulta fácil identificar investigaciones de ciencias próximas como pertenecientes al modelo inclusivo. En realidad, con frecuencia la terminología nos equivoca, es decir, que las disciplinas académicas que gobiernan los estudios realizados van construyendo un código propio que a veces confunde, disgrega y desune. A pesar de ello, nos parece conveniente hacer un esfuerzo por salirse del propio círculo terminológico porque ello nos permite encontrar muchos trabajos emparentados y comprometidos con un modelo de escuela similar y enfoques de investigación con muchos puntos en común con el nuestro (educación moral, educación en valores, educación para la ciudadanía, educación intercultural...). En realidad, es vital para el proyecto inclusivo en nuestro país, buscar puntos de encuentro entre distintas tradiciones, resaltar más lo que es común que lo que nos separa, siempre que lo esencial sea compartido.

- La segunda conclusión derivada de un análisis de fuentes bibliográficas variadas es que tenemos que confirmar que hoy por hoy las fuentes pedagógicas de la Educación Especial resultan ser las más productivas dentro de este modelo. Algunos podrían afirmar que ello era de esperar. Dado que la inclusión habla de «entornos», de cambios sustantivos en los contextos físicos, curriculares y organizativos de las escuelas, son más sustantivas las investigaciones dirigidas a promover estos cambios que aquellas que se centran en la mejora de habilidades concretas de alumnos concretos (ámbito tradicionalmente más asumido por los estudios psicológicos).
- No es posible establecer ninguna conclusión sobre el desarrollo en el tiempo de los distintos temas de investigación. En realidad cinco años puede no ser periodo suficiente para encontrar una auténtica evolución en las preocupaciones de los investigadores. Sin embargo, sí podemos decir que es llamativo descubrir que hay en estos años estudiados (1997-2001) muchos más trabajos centrados en la etapa de educación secundaria obligatoria que en primaria. Probablemente esto responde a que esta etapa se ha generalizado más tarde y a las enormes dificultades que los centros están teniendo para desarrollar una educación respetuosa con la diversidad. Esto mismo sucede con las investigaciones centradas en el ámbito pre-laboral (Programas de Garantía Social, empleo con apoyo).
- Por último podemos decir que, en algún momento, un recorrido panorámico como el que aquí se ofrece puede desilusionar o decepcionar a quienes aspiran a encontrar grandes proyectos inclusivos, porque realmente se puede afirmar que abundan más las investigaciones puntuales, de carácter local y con un alcance temporal muy limitado, que proyectos a largo plazo y realizados simultáneamente en varios puntos de la geografía nacional. Sin embargo, aunque nos parece indiscutible que las investigaciones en sentido estricto son pocas y disgregadas, también es verdad que la inclusión tiene un fuerte componente utópico, es un modelo en acción, es más un proceso que un estado, por ello, su objetivación en proyectos o investigaciones concretas siempre será incompleto. Diga-

mos que ello justifica que sean más las aportaciones parciales a la idea de inclusión que las investigaciones inclusivas en sí mismas.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV: «Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información», en *Aula de Innovación Educativa*, 72, (1998), pp. 49-51.

AINSCOW, M.: *Necesidades especiales en el aula*. Madrid, Narcea, 1995.

— «The next step for special education», en *British J. Special Education*, 27 (2),(2000), pp. 76-80.

— *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, Narcea, 2001.

ÁLVAREZ, F.: «¿Qué es el Proyecto Antear-Paideia?», En BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords) : *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 251-270, 2001.

ARNAIZ, P.: «Currículo y atención a la diversidad», en VERDUGO, M. A. y JORDÁN, B.: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca., Amarú, pp. 39-62, 1999.

— «El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. et al. : *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, pp. 61-90, 1999.

— «Hacia una educación sin exclusión», en MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords): *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp.187-196, 2000.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.;BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M. and SHAW, L.: *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London, CSIE, 2000.

CAÑAL, P.: «Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación», en *Investigación en la escuela*, 38, (1999), pp. 15-36.

CARRERAS, F.: «Grupos de apoyo entre profesores. Evaluación de una propuesta de aproximación», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. et al. : *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. pp. 391-400, 1999.

CEREZA, J. M.: «Transición de un centro de educación especial hacia un centro de recursos educativos», en MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords): *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp. 425-430, 2000.

CLEMENTE, M. : «¿Es posible una cultura de colaboración entre el profesorado?», en *Revista de Educación*, 320, (1999), pp. 205-221.

COLE, T. et al. : «Inclusive practice for pupils with emotional and behavioural difficulties in mainstream schools», en VISSER, J. H., DANIELS, H. y COLE, T. (Eds.): *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools* . Oxford, JAI, pp. 183-194, 2001.

COLMENERO, M.ª J. y TOLEDO, P. : «El puzzle de las adaptaciones curriculares», en TORRES, J. A.; ROMÁN, M. y RUEDA, E. (Coords): *La innovación de la Educación Especial. XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 571-586, 1997.

CÓRDOBA, M. et al.: «La formación del profesorado de secundaria para la enseñanza comprensiva: una propuesta de formación colaborativa», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. et al. : *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI.*, pp . 413-422, 1999.

CORONEL, J. M.: «Gestionar no es liderar: reflexiones sobre el concepto de liderazgo y sus repercusiones en una gestión democrática de los centros», en *Investigación en la escuela*, 34, (1998), pp. 37-48.

DEL REY, R. y ORTEGA, R.: «La formación del profesorado como respuesta a la vio-

lencia escolar. La propuesta del modelo Sevilla antiviolencia escolar (SAVE)», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41,(2001), pp. 59-71.

— «Programas para la prevención de la violencia escolar en España: La respuesta de las comunidades autónomas», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, (2001), pp. 135-145.

DEL RÍO, P.: «De la discapacidad como problema a la discapacidad como solución: el largo camino recorrido por el pensamiento defectológico desde L.S. Vygotsky», en *Cultura y educación*,11-12, (1998), pp. 35-57.

— «El cambio histórico-cultural y las identidades de género: los jóvenes españoles ante la diferencia de sexo», en *Cultura y educación,14-15*, en *Cultura y educación*, 9, (1999), pp. 51-62.

DERN, M. et al.: «Un proyecto común: la diversidad», en *Aula de Innovación Educativa*, 99,(2001), pp.54-62.

DÍAZ, J.: «Las voces acalladas de la discapacidad», en VERDUGO, M. A. y JORDÁN, B.: *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca, Amarú, pp. 823-824, 2001.

DOMINGO, J. : «Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo», en *Investigación en la escuela*, 44, (2001), pp. 77-88.

DURÁN, D. y MESTRES, P.: «Enseñar y aprender una materia optativa de tutoría entre iguales», en *Aula de Innovación Educativa*, 75, (1998), pp. 63-67.

ECHEITA, G. : «Necesidades especiales en el aula. Análisis y evaluación de un proyecto internacional de la UNESCO para la formación del profesorado», en *Siglo Cero*, 29 (2), (1998), pp. 17-27.

— «Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión» , en VERDUGO, M. A. y JORDÁN, B.: *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca, Amarú, pp.161-176, 2001.

ELBORJ, C. et al. : «Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información», en *Cultura y educación*, 17-18, (2000), pp. 129-141.

ESCUDERO, J. M.: «Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado», en *Revista de Educación*, 317, (1998), pp. 11-30.

ETXEBERRÍA, F.: «Violencia escolar», en *Revista de Educación*, 326, (2001), pp. 119-144.

FORTEZA, D.: «Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en secundaria. Las voces de los implicados», en *Revista de Educación Especial*, 26, (1999), pp. 7-39.

— «Medidas de atención a la diversidad en la ESO: los programas de diversificación curricular en el punto de mira», en PÉREZ, R; PASCUAL, A. y ÁLVAREZ, M. C. : *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial.* pp.563-574, 1998.

GALLEGO, C.: «Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad», en PÉREZ, R; PASCUAL, A. y ÁLVAREZ, M.C.: *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 513-526, 1998.

GALLEGO, C. y HERNÁNDEZ, E. : «El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores», en VERDUGO, M. A. y JORDÁN, B.: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca, Amarú, pp. 563-580, 1999.

GARCÍA PASTOR, C.: «Y después ¿qué? Programa de transición a la vida activa para alumnos con necesidades educativas especiales», en TORRES, J. A.; ROMÁN, M. y RUEDA, E. (Coords): *La innovación de la Educación Especial. XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial.* pp. 35-56, 1997.

— «Diversidad e inclusión», en SÁNCHEZ PALOMINO, A et al. : *Los desafíos de la*

educación especial en el umbral del siglo XXI, pp. 11-30, 1999.

— «Proyecto de investigación Sevilla: la respuesta a la diversidad en la ESO», en *Revista de Educación Especial*, 27, (2000), pp.93-119.

GARCÍA PASTOR, C. y GÓMEZ TORRES, M. J.: «Una visión crítica de las adaptaciones curriculares», en PÉREZ, R; PASCUAL, A. y ÁLVAREZ, M. C.: *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp.103-124, 1998.

GARCÍA, M. et al. : «Las medidas ordinarias. Estrategias privilegiadas para la atención a la diversidad: un estudio centrado en los institutos de educación secundaria obligatoria de la región de Murcia», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. et al. : *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI.*, pp. 547-560, 1999.

GARRETA, J. : «Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el sistema educativo español», en *Revista de Educación*, 317, (1998), pp. 229.

GIL, N. y VILLA, N. : «De la integración escolar a la inclusión laboral de las personas con discapacidad: Una visión desde la investigación», en VERDUGO, M. A. y JORDÁN, B.: *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca, Amarú. pp. 838, 2001.

GÓMEZ, M.ª J. y NAVARRO, J. : «¿Se responde a la diversidad en las clases de ESO?», en BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords): *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 285-304, 2001.

HARO, R.; ARNAIZ, P. y GARRIDO, C. F. : «La educación intercultural como respuesta a la diversidad del alumnado», en PÉREZ, R; PASCUAL, A. y ÁLVAREZ, M. C. : *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp .643-652, 1998.

IGLESIA, B. y ROSELLÓ, M. R. : «¿Se ajusta la formación inicial del/a psicopedagogo/a a las necesidades de atención a la diversidad?», en MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords): *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp .459-466, 2000.

ILLÁN, N. et al. : «La construcción del Proyecto Curricular Integrado: una alternativa para dar respuesta a la diversidad en la ESO», en BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords): *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 347-362, 2001.

IMBERNON, F. : «Claves para una formación del profesorado», en *Investigación en la escuela*, 43, (2001), pp. 57-66.

JIMÉNEZ, P. y VILÁ. M. : «El proceso de adaptación del currículo a la diversidad como unidad didáctica en la formación del profesorado», en SÁNCHEZ PALOMINO, A., et al.: *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, pp. 435-448, 1999.

JORDAN, R. R. y POWELL, S. D. : «Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement». *European J. of Special Needs Education*, 9 (1), (1994), pp. 27-39

JOVÉ, G. et al. : «Investigación e innovación metodológica en la formación inicial del maestro en educación especial a partir de concebir la enseñanza como una práctica reflexiva», en VERDUGO, M. A. y JORDÁN, B.: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca, Amarú, pp. 665-676, 1999.

JURADO, P. : «Transición al mundo del trabajo. Alternativas para la inserción social y laboral de las personas con discapacidad», en MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords): *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp.261-268, 2000.

JURADO, P. y SÁNCHEZ ASÍN, A. : «Las necesidades educativas en el aula; algunas implicaciones didáctico-educativas», en

MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords) : *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp. 530-540, 2000.

LALUEZA J. L. et al. : «Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano», en *Cultura y educación, 13(1)*, (2001), pp. 115-130.

LEÓN, M. J.: «Los programas de garantía social: una propuesta de formación sociolaboral»; en MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords): *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp .249-260, 2000.

— «El asesoramiento colaborativo y la doble tutoría: dos formas de acercar a los profesionales que trabajan con la diversidad», en TORRES, J. A.; ROMÁN, M. y RUEDA, E. (Coords): *La innovación de la Educación Especial. XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 759-773, 1997.

— «Retomando la Educación Secundaria y buscando la incorporación al mundo laboral y la vida adulta. Los programas de Garantía Social como alternativa», en BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords) : *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 363-378, 2001.

LÓPEZ MELERO, M .: «La educación intercultural: el valor de la diferencia», en TORRES, J. A.; ROMÁN, M. y RUEDA, E. (Coords): *La innovación de la Educación Especial. XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 173-200, 1997.

— «La cultura de la diversidad o la construcción de una escuela contrahegemónica», en MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords): *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp. 173-186, 2000.

LUQUE, A.: «¿A favor de las niñas? Notas en el debate sobre la escuela coeducativa», en *Cultura y educación*, 9, (1998), pp. 51-62.

MANZANEQUE, C. et al.: «Experiencia de coeducación en educación primaria», en *Aula de Innovación educativa*, 88, (2000), pp. 40-43.

MARTÍN, J. et al. : «Una experiencia de formación como punto de partida de un cambio metodológico», en *Investigación en la Escuela*, 31, (1997), pp. 100-112.

MARTÍNEZ, J. B. :«Escuchando al alumnado: el ruido del profesorado y de la familia como mediadores», en *Investigación en la escuela*, 44, (2001), pp. 45-53.

MARTÍNEZ, J. M. : «Esos chicos malos llamados repetidores. Un estudio de caso en un centro de secundaria», en *Revista de Educación*, 325, (2001), pp. 235-252.

MARTÍNEZ, M. y BUXARRAIS, M. R.: «La necesidad de educar en valores en la escuela», en *Aula de Innovación Educativa*, 7, (1998), pp. 37-40.

MAURI, T.: «¿Qué hace una atención a la diversidad como tú en una situación como esta? Desafíos actuales de una escuela para todos», en *Aula de Innovación Educativa*, 77, (1998), pp. 68-75.

MORA, J. et al.: «Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR», en *Revista de Educación*, 325, (2001), pp. 323.

MORIÑA, A.: «Las fases del cambio en una experiencia de formación Inter-centro». en BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords) : *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 431-438, 2001.

MOYA, A.: «El profesor de apoyo a la integración. Aportaciones sobre la formación inicial desde su práctica profesional», en *Revista de Educación Especial*, 29, (2001), pp. 27-46.

— «Una propuesta colaborativa de respuesta a las necesidades educativas

especiales», en *Aula de Innovación Educativa*, 100, (2001), pp. 54-57.

MOYA, A. y BENITO, M. A.: «Algunas luces y muchas sombras: la integración sociolaboral de personas con necesidades educativas especiales», en BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords): *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. pp. 731-735, 2001.

MUNTANER, J. J. : «Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, (1999), pp. 125-141.

— «La asesoría externa al centro educativo como apoyo a la integración», en TORRES, J. A.; ROMÁN, M. y RUEDA, E. (Coords): *La innovación de la Educación Especial. XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 35-56, 1997.

NORWICH, B. et al. : «Some aspects of the Inclusion index in operation», en Support for learning, 16 (4), (2001), pp.156-161.

OGDEN, T.: «The prevention and management of behaviour difficulties. Research and practice», en VISSER, Jh., DANIELS, H. y COLE, T. (Eds.): *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools* . Oxford, JAI, pp. 75-90, 2001.

ORCASITAS, J. R.: «Transformando el espacio social y de trabajo de un centro educativo para dar respuesta de calidad a las necesidades educativas de todos», en MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords): *Atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*, pp .293-306, 2000.

ORTEGA, R. et al. : «El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales», en *Revista de Educación*, 313, (1997), pp. 143-160.

ORTEGA, R. y DEL REY, R.: «Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE)», en *Revista de Educación*, 324 (2001), pp. 253-270.

— «El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar», en *Revista de Educación*, 326, (2001), pp. 297-310.

ORTIZ, C. : «Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana», en *Siglo Cero*, 31 (1), (2000), pp. 5-12.

PAGÈS, J. : «La formación inicial de maestros y maestras de educación primaria: reflexiones sobre las luces y las sombras de los nuevos planes de estudio», en *Investigación en la Escuela*, 31, (1997), pp. 89-99.

PALOMO, R. y TAMARIT, J.: «Autodeterminación: analizando la elección», en *Siglo Cero*, 31 (3), (2000), pp. 21-44.

PARRILLA, A.: «Creación de estructuras de colaboración en la escuela: Grupos de apoyo entre profesores, en PÉREZ, R; PASCUAL, A. y ÁLVAREZ, M. C.: *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp .125-144, 1998.

— «Unidad en la diversidad; itinerario formativo para una escuela de todos», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, (1999), pp. 157-166.

PARRILLA, A. y GALLEGO, C.: «Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido, en *Revista de Educación Especial*, 25, (1999), pp. 55-70.

PÉREZ, C. : «El autocontrol del trabajo escolar como metodología de atención a la diversidad», en *Aula de Innovación Educativa*, 66, (1997), pp. 23-27.

PÉREZ, R.; PASCUAL, M. A. y ÁLVAREZ, M. C.: «Desarrollo de un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales», en PÉREZ, R; PASCUAL, A. y ÁLVAREZ, M. C.: *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 779-803, 1998.

POZUELOS, F. J.: «Experimentación curricular y asesoramiento deliberativo», en *Investigación en la escuela*, 42, 2000, pp. 99-111.

PUJOLÀS, P. : «Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo», en *Revista de Educación Especial*, 26, (1999), pp. 43-97.

PUJOLÀS, P. y RUIZ y BEL, R. : «¿Cómo atender a la diversidad de los alumnos en la ESO en un grupo heterogéneo? La escuela inclusiva, la enseñanza multinivel y la estructura de aprendizaje cooperativa», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. et al.: *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI.*, pp. 199-220, 1999.

RIVAS, J. I.: «El equipo docente como modelo de autoformación», en *Investigación en la Escuela*, 34, (1998), pp. 79-90.

ROCHERA, M. J. et al. : «Organización social del aula, formas de interactividad y mecanismos de influencia educativa», en *Investigación en la escuela*, 39, (1999), pp. 49-62.

ROSELLÓ, M. R. : «Algunas pistas para acortar la distancia que media entre el apoyo técnico y el apoyo colaborativo», en SÁNCHEZ PALOMINO, A. et al.: *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*, pp. 465-470, 1999.

SALAS, A. y DOMÍNGUEZ, M.: «Escolarización combinada», en VERDUGO, M. A. y JORDÁN, B.: *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca, Amarú, pp. 855-862, 1999.

SALES, A. : «Educación Intercultural y la atención a la diversidad: programas y estrategias», en *Revista de Educación Especial*, 30, (2001), pp. 49-66.

SANAHUJA, J. Mª y JURADO, P.: «Algunos apuntes sobre el empleo con soporte. Incidencia en un proyecto específico», en BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords): *Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 305-314, 2001.

SÁNCHEZ ASÍN , J. y JURADO, P.: «Cómo formar al profesorado ante los alumnos que experimentan dificultades para aprender en la ESO, en PÉREZ, R; PASCUAL, A. y ÁLVAREZ, M. C. : *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 419-432, 1998.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y CARRIÓN, J.J.: «una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, (2001), pp. 223-248.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y VILLEGAS, F.: «La diversidad como fuente de enriquecimiento cultural y personal: una experiencia práctica», en PÉREZ, R; PASCUAL, A. y ÁLVAREZ, M.C.: *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 653-664, 1998.

SÁNCHEZ, A. y JURADO, P.: «Los programas de garantía social (PGS): claves de su implantación», en BUENO, J. J.; NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Coords) :*Atención educativa a la diversidad. XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, pp. 507-522, 2001.

SANTANA, P. J. y PADRÓN, J. : «La colaboración entre el profesorado de primaria: resultados de dos estudios descriptivos», en *Revista de Educación*, 326, (2001), pp. 241-260.

SANTOS, M. A.: «Nadar contracorriente: propuestas para mejorar los consejos escolares», en *Investigación en la escuela*, 44, (2001), pp. 33-44.

SERRA, F. y ROSSELLÓ, R.: «Estrategias de intervención en momentos críticos del proceso de integración sociolaboral en programas de empleo con apoyo», en *Siglo Cero*, 31 (2), (2000), pp. 5-11.

STAINBACK, S. y W.: Aulas inclusivas. Madrid, Narcea, 1999.

TAMARIT, J.: «Propuestas para el fomento de la autodeterminación en personas con autismo y retraso mental», en VERDUGO,

M. A. y JORDÁN, B.: *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca, Amarú, pp. 823-824, 2001.

TORRES, J. : «La educación y la resituación política de la institución familiar: algunas perversidades», en *Investigación en la escuela*, 44, (2001), pp. 19-32.

TRAVÉ, G. y POZUELOS, F. : «Superar la disciplinariedad y la transversalidad simple: hacia un enfoque basado en la educación global», en *Investigación en la escuela*, 37, (1999), pp. 5-13.

TRIANES, Mª V. y MUÑOZ, A. Mª : «Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención», en *Revista de Educación*, 313, (1997), pp. 121-142.

TRIANES, V. et al. : «Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectiva de los profesores», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, (2001), pp. 73-93.

VALLESPIR, J.: «Interculturalismo e identidad cultural», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, (1999).

VALLS M. J. y JOVÉ, G.: «El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares como pauta de reflexión en la construcción de una escuela y una sociedad para todos», en *Revista de Educación*, 325,(2001), pp. 283-297.

VERDUGO, M. A.: «Autodeterminación y calidad de vida en los alumnos con necesidades especiales», en *Siglo Cero*, 31 (3), (2000), pp. 5-10.

VERDUGO, M. A. y JORDÁN, B. : «Situación actual del empleo con apoyo en España», en *Siglo Cero*, 29 (1), (1998), pp. 23-31.

VICENTE, S. et al. : «reflexiones y propuestas en torno a la formación del profesorado en educación secundaria», en *Revista de Educación*, 317, (1998), pp. 121-144.

VIEIRA, M. O.: «La desigualdad en el proceso de escolarización de la infancia gitana en España», en *Revista de Educación*, 319, (1999), pp. 239-252.

WAMBA, A. M. et al. : «Perfil metodológico de un profesor de enseñanza secundaria», en *Investigación en la escuela*, 42, (2000), pp. 89-97.

WAMBA, A. M. y GARCÍA, J. E. : «Pautas y estructuras de intervención como unidades de la práctica de aula de profesores de enseñanza secundaria», en *Investigación en la escuela*, 45, (2001),pp. 57-65.

YANES, J.: «La formación del profesorado de secundaria», en *Revista de Educación*, 317, (1998), pp. 65-80.

RUTAS PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS[1]

MEL AINSCOW (*)

Resumen. En este artículo se exploran algunas vías en las que la investigación puede contribuir al desarrollo de prácticas inclusivas en educación. Al mismo tiempo, se consideran las implicaciones de la investigación en el campo de la educación especial. Basándose en la experiencia del autor y sus colegas, se defiende el uso de formas de investigación que reúnen e implican a prácticos y académicos en un trabajo conjunto a través de un proceso de investigación colaborativa. A lo largo del artículo se ofrecen además, ejemplos que ilustran el desarrollo de esta aproximación de investigación, tanto en la escuela como en el sistema educativo. En esencia, la puesta en marcha de esta forma de trabajo supone la creación de una cultura de resolución de problemas a través de la cual los participantes aprenden cómo usar las experiencias y recursos de otros compañeros, con el fin de buscar mejores formas de superar las barreras que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos. Por último, en este artículo se argumenta que el uso de la investigación participativa ayuda a resolver el hueco tradicional entre investigación y práctica, a la vez que se refrenda la idea de que la participación en este proceso, el aprendizaje que se construye a través del mismo, puede tener un impacto inmediato en el desarrollo del pensamiento y la práctica.

Abstract: This paper examines ways in which research can contribute to the development of inclusive practices in education. It also considers the implication for the field of special education. Building on the experience of the author and his colleagues, it argues for forms of research that involve practitioners and academics working together in a process of collaborative inquiry. Examples are provided that illustrate the use of this approach at both the school and systemic levels. In essence these involve the creation of a problem-solving culture within which those involved learn how to use one another's experiences and resources in order to invent better ways of overcoming barriers to learning. It is argued that the use of this approach helps to overcome the traditional gap between research and practice, not least because the understandings gained can have an immediate impact on the development of thinking and practice.

INTRODUCCIÓN

El campo conocido como educación especial, o, más recientemente, como necesidades educativas especiales, está inmerso en un período de considerable incertidumbre. En particular, el énfasis que actualmente se ha puesto en la educación inclusiva en numerosos países supone un reto para muchos profesionales de la educación especial,

(*) Universidad de Manchester.

(1) Una versión anterior de este trabajo fue presentada en la *Conferencia de la Asociación Australiana de Investigación Educativa*. Fremantle, diciembre de 2001.

Fecha de entrada: 15-01-2002 Fecha de aceptación: 01-03-2002

ya que les obliga a replantearse su propio pensamiento y sus prácticas. A mi parecer, este contexto de incertidumbre brinda al campo de la educación especial nuevas oportunidades para proseguir con su objetivo histórico de satisfacer las necesidades de aquellos alumnos que quedan marginados dentro de los programas educativos existentes.

Una breve ojeada a la historia nos hará recordar que en el siglo XIX hubo en muchos países pedagogos especiales que defendieron y ayudaron a desarrollar medidas de apoyo para niños y jóvenes que estaban excluidos de los planes educativos. Pero sólo mucho más tarde estas medidas fueron adoptadas por los gobiernos nacionales y las autoridades locales. También vale la pena recordar, por ejemplo, que en Inglaterra la categoría de alumnos clasificada como «con severas dificultades para aprender» no fue considerada digna de recibir una educación hasta 1971.

De igual modo, las prestaciones para niños que tenían dificultades en los centros de educación ordinarios surgieron como resultado de una progresiva toma de conciencia de que algunos alumnos estaban marginados dentro de ellos y, en algunos casos, excluidos de toda prestación educativa existente. Durante la última parte del siglo XX, cuando se fueron desarrollando estas prestaciones, se concedió también cada vez más importancia al concepto de integración. Los educadores especiales exploraron en muchos países las formas de apoyar a los grupos que antes habían estado segregados, para que pudieran encontrar su sitio dentro de los centros ordinarios.

Puede, por lo tanto, sostenerse que, a nivel internacional, el actual hincapié en la educación inclusiva no es más que otro paso adelante en esta trayectoria histórica. Pero es un paso importante, porque el objetivo es transformar la corriente dominante de la escuela ordinaria de forma que aumente la capacidad de atender a todos los alumnos (Ainscow, 1999; Dyson y Millward, 2000). Y un proyecto como este requiere, naturalmente, la participación de todos aquellos a los que concierne, de una forma que, en muchos aspectos, desafía el *statu quo*.

Con mi trabajo pretendo contribuir *directamente* a la reflexión y a la evolución de la práctica profesional, ya sea en las aulas, los colegios o el sistema. Durante muchos años he colaborado estrechamente con profesionales de la educación, en mi propio país y en el extranjero, cuando estos han intentado evolucionar hacia unas formas de trabajo más inclusivas (Ainscow, 1994, 1999). Actuando como un compañero crítico, considero que mi cometido es ayudarles a aprender de sus propias experiencias y, al hacerlo, señalar modelos y ejemplos de la práctica que puedan ser instructivos para otros que persigan objetivos parecidos. En este sentido, mi propósito no es proponer recetas que puedan ser aplicadas universalmente, sino, más bien, sugerir elementos que puedan tener relevancia dentro de contextos particulares.

A continuación, me sirvo de ejemplos para ilustrar la naturaleza y el potencial de este enfoque, y examino iniciativas de trabajo en diferentes niveles del sistema educativo. En primer lugar, no obstante, ofrezco una breve explicación de mi enfoque global de investigación.

INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA

Mi investigación ha incluido la búsqueda de formas de exploración que tengan flexibilidad suficiente para tratar tanto fenómenos singulares como contextos educativos particulares; que permitan que entidades sociales como los centros educativos y las aulas sean entendidos desde la perspectiva de los diferentes participantes, incluidos los propios niños; y alienten a los interesados a investigar sobre su propia situación y sus prácticas con vistas a conseguir mejoras (p. ej., Ainscow et al., 1995; Ainscow et al., 1998; Ainscow, 1999). Esto ha supuesto

también el desarrollo de una forma determinada de investigación-acción, un enfoque exploratorio que, en su forma original, buscaba utilizar como respuesta a problemas sociales el enfoque experimental de las ciencias sociales junto a programas de acción social (Lewin, 1946). Más recientemente, la investigación-acción ha pasado a hacer referencia a un proceso de exploración llevado a cabo por profesionales en sus propios puestos de trabajo. Su objetivo es mejorar la práctica y comprensión a través de una combinación de reflexión sistemática e innovación estratégica (Kemmis y Mc Taggart, 1982).

A menudo, se rechaza la investigación-acción, pues no es considerada una investigación auténtica por aquellos que trabajan según unos paradigmas de investigación más tradicionales. Aunque otros reconozcan que constituye una actividad fructuosa para los profesionales en ejercicio, insisten en que las pretensiones en cuanto a la validez de los resultados no deberían ir más allá de los contextos particulares en los que se lleva a cabo la investigación (Hammersley, 1992). Los defensores de la investigación-acción, por su parte, han respondido a estas críticas rechazando los conceptos de rigor impuestos por las ciencias sociales tradicionales y formando su propia contra-crítica de la metodología y las suposiciones sobre el conocimiento en las que se basan estos conceptos de rigor (Winter, 1998). Profesan, por ejemplo, que las nociones de rigor a las que aspiran tanto los investigadores positivistas como los interpretativos son opresivas, restrictivas y preceptivas, y están ideadas para perpetuar la división jerárquica entre los productores y los beneficiarios de la ciencia (Iano, 1986).

Al concebir una metodología apropiada, he tenido en cuenta lo que habían hecho otros que habían seguido un camino similar. Por ejemplo, Poplin y Weeres (1992) hablan de un estudio llamado «Voces desde el interior» *(Voices From the Inside)*, llevado a cabo por estudiantes, profesores, administradores y padres en cuatro centros educativos. El propósito, en este caso, era «crear las estrategias que permitieran expresarse a cada miembro del centro, y asegurar que cada uno fuera escuchado». De esta forma, la investigación permitía a cada uno de los participantes ser, al mismo tiempo, investigador y sujeto de la investigación. Dado que el estudio se iniciaba con la suposición de que los académicos habían «fallado en determinar cuales eran los problemas de la educación», los papeles de los observadores externos tenían que ser revisados de forma que los de dentro pudieran llegar a conocer y articular los problemas que experimentaban. Entre los resultados, se resalta que, la participación en este proceso condujo a muchos cambios en los colegios, aunque también se consideró que requería muchísimo tiempo.

Al desarrollar mi propio enfoque he perseguido con decisión una orientación parecida, participativa, que siguiese las líneas de lo que ha sido definido como «investigación participativa» –*collaborative inquiry*– (Reason y Rowan, 1980; Reason, 1988). El uso de estos enfoques pone el acento, sobre todo, en el valor de los procesos de grupo y en el uso de diferentes métodos para registrar la información. En este caso, mis propias reflexiones han estado influenciadas por mi experiencia en el uso de métodos de investigación participativa en las escuelas inglesas (p. ej., Ainscow et al., 1994; Ainscow et al., 1995; Ainscow et al., 1998; Ainscow y Brown, 1999), y por enfoques desarrollados para países del Sur, como la «evaluación rural participativa» (*participatory rural appraisal, PRA*), desarrollada por Chambers (1992) y adaptada por Stubbs (1955) y Ainscow (1999) para su utilización en contextos educativos.

De lo que revelan estas experiencias tempranas he deducido que a la hora de implicar a otros colegas en el proceso de investigación sería útil tener en cuenta cuatro principios. Estos son que el proceso debería: constituir una ayuda directa a las

personas implicadas en los respectivos contextos; demostrar rigor y fiabilidad, de manera que los resultados tengan un mayor eco; contribuir al desarrollo de políticas y prácticas en otros lugares; y brindar informaciones que enriquezcan las ideas del equipo «externo» de investigadores. Como resultado de mis experiencias anteriores en el uso de este procedimiento, me he percatado con más claridad tanto de las ventajas como, naturalmente, también de las dificultades que acarrea un estudio de este tipo.

En lo que se refiere a las ventajas, desde el punto de vista de los investigadores, los testimonios indican claramente que los participantes valoraron el proceso como informativo y, además, estimulante. Concretamente, se percataron de que la necesidad de considerar múltiples interpretaciones de los eventos les obligaba a reflexionar mucho más profundamente sobre sus propias percepciones. Además, el hecho de explorar otros de puntos de vista, y formas de evaluación que normalmente hubieran ignorado, o a los que incluso se hubieran opuesto, parece que les estimuló a considerar posibilidades para el desarrollo de los conceptos y de las prácticas de trabajo que antes habían ignorado. Al mismo tiempo, encontraron que el proceso era alentador, pues les brindó la oportunidad de celebrar muchos logros en su contexto de trabajo.

Si reparamos en las dificultades, vemos como estas experiencias tempranas ponen de manifiesto algunos de los problemas que pueden surgir cuando los profesionales se enfrentan a la tarea de llevar a cabo lo que pudiera llamarse una investigación desde dentro. Nos encontramos, por ejemplo, ante el hecho de que, a pesar del compromiso para recoger una amplia gama de opiniones, algunos sondeos mostraban muy poca evidencia de voces alternativas, dando la impresión de un grado de consenso muy inverosímil. Algunas veces, hubo muy pocos testimonios presentados por los niños y los padres, lagunas que parecen tanto más lamentables cuando se leen los resultados del estudio de Poplin y Weeres, anteriormente mencionado. Finalmente, preocupan algunos puntos relacionados con la confidencialidad. En concreto, cuando en un contexto determinado los testimonios son leídos por un mayor número de personas, ¿podemos garantizar que las opiniones de ciertos individuos continuarán siendo anónimas?

A grandes rasgos, podemos, pues, describir la metodología aquí caracterizada como un proceso básicamente social. Requiere que, en un contexto determinado, se forme un grupo de interesados que deberá esforzarse por encontrar un plan de actuación común que rija sus investigaciones, y, al mismo tiempo, tendrá que superar las dificultades que acarrea el establecimiento de unas pautas de trabajo que le permitan recoger e interpretar diferentes tipos de información. También tendrá que encontrar formas para exponer sus conclusiones. Todo esto deberá ser llevado a cabo de tal manera que sea directamente de provecho para los pertenecientes a los contextos considerados. Al proceder de esta forma, cada miembro del grupo deberá abrirse al punto de vista y las presunciones de los demás. Si todo funciona perfectamente, esto ofrecerá excelentes oportunidades para desarrollar nuevas capacidades de entendimiento. Sin embargo, estas posibilidades sólo se podrán aprovechar si se superan las potenciales barreras sociales, culturales, lingüísticas y micro-políticas.

Estimo que este tipo de enfoque ayuda a superar la brecha que tradicionalmente ha existido entre la investigación y la práctica. Robinson (1998) nos informa que generalmente se viene suponiendo que esta brecha es consecuencia de unas estrategias de difusión inapropiadas, de lo que se deduce que la investigación educativa *sí* se ocupa de temas prácticos, pero que las personas a las que concierne no se enteran. Ella propone una explicación alternativa y subraya que los resultados de las investigaciones pueden muy bien seguir siendo ignorados a

pesar de ser correctamente comunicados, porque eluden los modos de formular los problemas que tienen los enseñantes, y las limitaciones con las que tienen que trabajar. Como hemos constatado, la investigación participativa tiene sus dificultades, aunque, por otro lado, los beneficios potenciales son enormes, sobre todo porque los conocimientos extraídos pueden tener un impacto inmediato en el desarrollo del pensamiento y de la práctica.

En las páginas siguientes, me referiré brevemente a dos ejemplos de investigación participativa, con vistas a ilustrar la naturaleza del proceso y los tipos de resultados que genera. Como ya he indicado, estos estudios no pretenden desarrollar conocimientos que sirvan para dictar a los profesionales lo que deben hacer. Más bien, proporcionan marcos que los profesionales pueden emplear para reflexionar sobre sus propios contextos y sobre sus formas de trabajo con vistas a formular modos adecuados de mejorar su práctica profesional. Con otras palabras, este tipo de investigación genera «rutas» concebidas para asistir a los «exploradores» en la recogida de más datos evidenciados en sus propios «recorridos». Se suele reforzar el significado de estas rutas o marcos presentando informes detallados de la práctica, a menudo redactados en colaboración con los que desarrollan esa labor. Desgraciadamente, esto no es posible aquí, dada la limitación de palabras propias de un artículo como este, pero donde lo estimo oportuno facilito a los lectores las referencias para que puedan encontrar estos informes.

HACER QUE LAS ESCUELAS SEAN MÁS INCLUSIVAS

En los últimos años, mis colegas y yo hemos desarrollado una serie de actividades de investigación participativa relacionadas con la impulsión de escuelas más inclusivas (Ainscow, 1991; Ainscow et al, 1994; Hopkins et al, 1994; Ainscow, 1999; Ainscow, Booth y Dyson, 2001). En lo esencial, este trabajo trata de averiguar cómo crear contextos educativos que «tiendan la mano a todos los alumnos».

Esta investigación muestra que las escuelas que hacen progresos en este sentido los realizan proporcionando condiciones en las que se fomenta que cada uno de los miembros de la comunidad escolar sea un «aprendiz». Todo esto contribuye a aclarar mejor a qué nos referimos con «inclusión en la educación», y sugiere qué conlleva la creación de una cultura escolar que fomente la preocupación por desarrollar formas de trabajo que procuren reducir las barreras que dificultan la participación de los alumnos. En este sentido, los esfuerzos por lograr una mayor inclusión pueden considerarse una contribución importante para una mejora global de la escuela.

Nuestro análisis de aquello que forma parte del desarrollo de las escuelas inclusivas ha apuntado a las conexiones entre *políticas, prácticas y culturas.* También ha mostrado que dicho desarrollo conlleva, en lo esencial, un proceso social que tiene como fin que los miembros de un centro escolar aprendan a vivir con diferencias y, de hecho, aprendan de las diferencias (Ainscow, 1999). Esta orientación secunda lo dicho en el *Índice de Inclusión (Index for Inclusion)*, un instrumento de progreso escolar que fue desarrollado en Inglaterra como resultado de un proyecto de investigación participativa (Booth y Ainscow, 2000). Este proyecto se desarrolló durante un período de tres años, e involucró a un conjunto de profesores, padres, directivos e investigadores, y a un representante de grupos de personas con discapacidad, con amplia experiencia en intentos de desarrollar formas de trabajo más inclusivas. Se realizaron dos fases de investigación-acción en asociación con un total de veintidós centros educativos de seis distritos escolares.

El *Índice* concierne a escuelas en proceso de evolución para convertirse en

escuelas inclusivas, y recurre a las manifestaciones del personal docente, los directores, los alumnos, los padres/tutores y otros miembros de la comunidad escolar. Se esfuerza por mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas e intenta así restablecer el equilibrio en aquellos centros que se habían concentrado en elevar los resultados de los estudiantes a expensas del desarrollo de una comunidad escolar que respaldara a docentes y alumnos.

El proceso de trabajo que se realiza con este *Índice* está pensado para contribuir en sí mismo a que las escuelas sean inclusivas; alienta al profesorado a compartir y basarse en los conocimientos que tiene acerca de lo que impide el aprendizaje y la participación, y le asiste en un examen detallado de las posibilidades de incrementar la capacidad de aprender y la participación en todo lo relativo al centro educativo y para todos sus alumnos. Se supone que ésta no es una iniciativa adicional que los centros emprenden, sino más bien una forma sistemática de comprometerse en la planificación del desarrollo escolar, fijar prioridades para el cambio, llevar a la práctica las mejoras y controlar los progresos.

Es importante comprender que el concepto de inclusión presentado en el *Índice* es amplio, y va más allá de muchas de las definiciones que han sido utilizadas con anterioridad. Se esfuerza por minimizar todas las barreras para el aprendizaje y la participación, sea quien sea el que las experimente y donde quiera que estén localizadas –las culturas, las políticas o las prácticas de los centros escolares. Insiste en la movilización de recursos desaprovechados en cuanto al personal docente, los alumnos, los directores, los padres y otros miembros de la comunidad escolar. En este contexto, la diversidad se ve como un recurso rico que puede apoyar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

El proceso recomendado por el *Índice* comprende cinco fases interrelacionadas. Durante la primera fase, los miembros del «grupo coordinador correspondiente a un *Índice*» se informan e informan al resto del equipo educativo acerca de los conceptos y los materiales del *Índice*, y asumen la responsabilidad de reunir conjuntamente conocimientos sobre la escuela provenientes de todos los miembros de la comunidad escolar. En la fase dos, se emplean los materiales para realizar un análisis detallado de la escuela, y se negocian prioridades para el desarrollo. En la fase tres, se revisa el plan de desarrollo de la escuela atendiendo a las nuevas prioridades. En la fase cuatro, el grupo de coordinación ayuda a la puesta en marcha de los cambios acordados y de las actividades para la formación del personal docente que son necesarias. Finalmente, en la fase cinco, se revisa todo el proceso con el fin de formular mejoras adicionales.

Los materiales del *Índice* guían la exploración de la escuela de acuerdo con tres dimensiones interrelacionadas: «creación de culturas inclusivas», «producción de políticas inclusivas» y «desarrollo de prácticas inclusivas». Cubren todos los aspectos de la vida en la escuela, desde la colaboración y los valores hasta las políticas de iniciación y apoyo al estudio, e incluso la práctica en las aulas y la planificación de los recursos. Las dimensiones han sido formuladas para dirigir la reflexión sobre el cambio en las instituciones educativas y representar áreas relativamente diferenciadas de la actividad escolar. En el pasado, se ha prestado escasa atención al potencial de la cultura escolar para apoyar y sostener los desarrollos en la enseñanza y el aprendizaje. Es a través de culturas inclusivas en las escuelas como pueden conservarse y transmitirse a las siguientes generaciones de docentes y alumnos estos cambios políticos y prácticos logrados por una comunidad escolar. No obstante, nuestra experiencia indica que un desarrollo sostenible depende de que los cambios tengan lugar a todos los niveles.

Los materiales contienen una estructura ramificada que permite realizar, de forma progresiva, un sondeo más detallado de todos los aspectos de la escuela. Las tres

dimensiones están expresadas mediante 45 indicadores y el significado de cada uno de ellos viene esclarecido por una serie de preguntas. Los indicadores consisten en «enunciados de aspiraciones de inclusividad» que, con vistas a fijar prioridades de desarrollo, pueden cotejarse con las disposiciones existentes en un centro. Las preguntas detalladas aseguran que los materiales puedan retar a la reflexión en cualquier centro, sea cual sea su nivel de desarrollo. Conjuntamente, las dimensiones, los indicadores y las preguntas proporcionan una ruta cada vez más detallada, que nos guía en la exploración de la situación de un centro en un momento y permite determinar futuras posibilidades.

Así pues, por ejemplo, un grupo de profesores de una escuela de primaria inglesa elaboró una compilación de las opiniones de los alumnos, el personal docente y los padres, usando los indicadores como base de escalas clasificadoras. Después de analizar sus conclusiones, sugirieron a sus colegas que para conseguir que las escuelas fueran más inclusivas los esfuerzos que se emprendiesen tenían que atender a tres áreas prioritarias. Estas áreas se esquematizaron como sigue:

- Indicador 1: Se alienta a los alumnos a trabajar en equipo durante las clases.
  - ¿Se invita a los alumnos al trabajo cooperativo en las actividades de clase?
  - ¿Los profesores piden a de los alumnos que discutan el contenido de las clases?
  - ¿Ayudan los profesores a los alumnos a aprender las habilidades del trabajo en equipo?
- Indicador 2: Los alumnos se ayudan mutuamente.
  - ¿Hablan entre sí los alumnos de sus tareas de clase?
  - ¿Tienen los alumnos la impresión de que sus camaradas de clase les ayudan?
  - ¿Existen alumnos que se vean ignorados por otros miembros de su clase?
- Indicador 3: Las políticas de formación del profesorado ayudan a los enseñantes a responder a la diversidad de los alumnos.
  - ¿Se organizan reuniones en las que los profesores puedan compartir sus ideas?
  - ¿Tienen los profesores la oportunidad de observar las prácticas de los demás?
  - ¿Se sienten los profesores apoyados cuando se enfrentan a dificultades?

Durante un período de un año toda la escuela utilizó estos indicadores y preguntas como marco para hacer progresar la práctica. También se crearon las condiciones para recoger, por medio de la observación mutua en clase y de entrevistas a grupos de niños y de docentes, más testimonios detallados. Las experiencias mostraron cómo la investigación participativa dentro de una escuela puede estimular la reflexión y la experimentación.

A los que usan el *Índice* se les alienta a emplear los materiales de forma flexible y de diferentes maneras, aunque estos están redactados suponiendo que el proceso del *Índice* será iniciado por centros escolares individuales. En algunos barrios, hay centros que están trabajando en grupo, en colaboración entre ellos y con asesores de las LEAs («Autoridades Educativas Locales»), y los resultados prueban que estos acuerdos de interrelación añaden valor a los procesos en cuestión. Nuestra experiencia de trabajo en las escuelas durante la fase piloto y las reacciones positivas que hemos recibido a nuestra última actuación por parte de muchos enseñantes con los que hemos trabajado, en Inglaterra y en otros países, nos hacen tener la certeza de que las escuelas que lo deseen pueden usar el *Índice* para conseguir mejorar

significativamente las vidas de sus enseñantes y sus alumnos.

Se ha utilizado ya una cantidad considerable de trabajo para realizar este *Índice* en las escuelas, trabajo que incluye proyectos en curso en países tan diversos como Australia, Brasil, la India, Noruega, Portugal, Rumania y Sudáfrica. Pero hay aún mucho por hacer si se quiere llegar a una penetración más profunda de cómo este instrumento complejo y estimulante puede ser usado de forma efectiva dentro de los diferentes contextos. En otras palabras, hay todavía espacio para más investigaciones participativas.

EL PAPEL DE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS LOCALES

Como ya he explicado, gran parte de nuestras investigaciones han estado dirigidas a temas de inclusión en el ámbito de los centros de enseñanza. No obstante, de forma creciente, nos hemos visto incitados a considerar también las contribuciones hechas por las Autoridades Educativas Locales (LEAs). Esto nos ha llevado a considerar que lo que hacen las LEAs en los distritos sí marca una diferencia en los esfuerzos de mejora de los centros (Ainscow, Farrell y Tweddle, 2000; Ainscow, Howes y Nicolaidou, 2000). Nuestras investigaciones en Inglaterra han comenzado a trazar las características de las políticas de las LEAs que influyen en los resultados (Ainscow y Tweddle, 2001; Ainscow y Howes, 2001).

En Inglaterra, las LEAs de los diferentes distritos son responsables, ante los electores y ante el ministro, de los centros estatales de educación de sus áreas. En este sentido, pueden considerarse parte del proceso democrático por el cual las prestaciones en materia de educación son accesibles para todos los niños y jóvenes en un distrito. Desde 1988, no obstante, una serie de reformas estatales ha erosionado gradualmente el poder de las LEAs. En lo esencial, el objetivo fijado ha sido delegar una mayor responsabilidad en los centros, en la suposición de que esto mejoraría los «estándares».

Una parte de nuestro actual programa de investigación considera la repercusión de estos cambios en el desarrollo de formas de educación más inclusivas. Es importante tener en cuenta que este trabajo se encuentra todavía en una fase de desarrollo muy temprana. Sin embargo, ha empezado a esclarecer los motivos por los que la erosión del control local de la educación puede hacer que sea más difícil promover soluciones de enseñanza inclusiva.

En nuestro presente trabajo, estamos, pues, intentando desarrollar un entendimiento más profundo de los factores implicados y, al mismo tiempo, trabajar en determinados contextos para hacer progresar las prácticas y las políticas. Por consiguiente, hemos adoptado una vez más procesos de investigación participativa parecidos, en cierta medida, a los que veníamos empleando en los centros y las aulas. Nuestro propósito es trabajar con colegas de las diferentes LEAs con el fin de desarrollar «rutas» que puedan usarse para revisar y desarrollar el trabajo de éstas en relación con la inclusión y, también, con el rendimiento escolar. Para ilustrar el tipo de enfoque que estamos empleando y algunas de las ideas iniciales que se han generado, voy a presentar el ejemplo de un distrito escolar y sus LEAs, con las que hemos cooperado recientemente.

A consecuencia de su última inspección, el equipo directivo de este distrito concreto decidió que tenía que afrontar ciertas cuestiones relacionadas con la inclusión. Para hacerlo, se estableció un grupo de estrategia. Durante el primer año de la iniciativa, el grupo estuvo compuesto a partes iguales por funcionarios y directores de colegio. Mi colega Dave Tweddle y yo también fuimos miembros del grupo. Después de trabajar en equipo

para resolver una serie de problemas operativos a los que se enfrentan las LEAs, como la financiación de planes para niños con necesidades educativas especiales, el apoyo a los alumnos que experimentan dificultades de comportamiento y asuntos referidos al perfil de las prestaciones especiales en el distrito, el grupo decidió que era esencial formular una estrategia a largo plazo.

La estrategia intentó esclarecer las relaciones clave dentro del distrito y con sus LEAs, en particular con respecto al trabajo en los centros educativos, unidades y servicios dentro del departamento de educación. El grupo de estrategia llegó a la conclusión de que el contexto creado por los cambios a nivel nacional anteriormente descritos exigía un nuevo enfoque para el desarrollo de la política a seguir por las LEAs. Especialmente, se decidió que los pasos para conseguir una educación más inclusiva tendrían que darse en los centros, y que el departamento de educación tendría, por lo tanto, que revisar sus planes de trabajo con el fin de desarrollar sistemas más competentes para respaldar y estimular a los centros escolares.

Para conducir estas actividades se elaboró una declaración de principios generales, que trazaba la posición esencial de las LEAs en cuanto a inclusión y rendimiento escolares. Esta declaración resaltaba una serie de puntos pensados para esclarecer las definiciones y los objetivos. Para las LEAs del distrito estos se resumían de la siguiente manera:

> Las LEAs se definen como los colegios estatales del distrito *y* las diferentes unidades y servicios del departamento de educación; «inclusión» se define como el proceso de identificar y salvar las barreras del aprendizaje para *todos* los alumnos; el «rendimiento escolar» se define de forma más amplia que «éxito en las pruebas y exámenes», e incluye la apreciación del progreso a todos los niveles de consecución; la doble meta del Gobierno de mejorar el rendimiento escolar y promover la inclusión se concentra en un único objetivo estratégico: «*mejorar el rendimiento de todos los que aprenden promoviendo la inclusión*»; y los centros escolares y el departamento de educación se comprometen a mantener un proceso de revisión regular y mejora continua, y a una actuación conjunta caracterizada por el apoyo y estímulo mutuos.

Se escribió, de forma consciente una declaración concisa que cupiera en una sola página para alentar a los interesados a su lectura y fomentar el compromiso. Durante un período de varios meses, fue ampliamente discutida con diferentes grupos de la comunidad local y dentro de los servicios educativos. En este período, también fue revisada de acuerdo con las reacciones que ocasionalmente produjo.

Tomando esta declaración como punto de referencia, se introdujeron estrategias para favorecer procesos de revisión y desarrollo, tanto en los colegios como en el departamento de educación. Esto se facilitó mediante la creación de redes o agrupaciones de colegios en cada barrio. A medida que este trabajo avanzó, resultó evidente que existía un buen potencial en este tipo de colaboración entre centros. Al mismo tiempo, no obstante, es importante reconocer que existen dificultades que se derivan del actual contexto del sistema educativo inglés, y que no son consecuencia, en última instancia, del espíritu generalizado de competitividad reinante entre los centros escolares. Los directores de los centros opinaron que se necesitaría tiempo para establecer un clima de confianza y que los centros necesitarían ver pruebas de que podían obtenerse beneficios prácticos. Así, por ejemplo, el rector de un centro de educación secundaria relativamente exitoso comentó: «Tendremos que ver qué provecho podemos obtener nosotros». Parece, pues, que es necesario poder proporcionar incentivos tangibles.

En la práctica, en los distritos escolares ingleses, las LEAs tienen poca capacidad

de orquestar la creación de tales agrupaciones de escuelas. Nuestra experiencia muestra que los centros optarán por colaborar cuando les parezca oportuno, lo que, a su vez, dependerá de los beneficios que crean poder percibir, casi independientemente de lo que el departamento de educación trate de organizar. Todos los directores de colegio con los que hablamos estuvieron de acuerdo en que el planteamiento de trabajo en agrupaciones tenía que ser un asunto de común acuerdo. Dicho de otra forma, estimaban que el plan de actuación no debía ser establecido por el departamento de educación, sino más bien por los colegios, y que los centros educativos participantes debían que tener una apreciación común de lo que podía lograrse. Naturalmente, esto nos lleva a la cuestión de los incentivos, en el sentido de que el trabajo emprendido por una agrupación tiene que hacer sentir a todos los centros que será beneficioso para ellos.

El incentivo más relevante que cristalizó gracias a la discusión apuntaba a la utilización y gestión de los recursos. Los directores de los centros compartían, en gran medida, la opinión de que los recursos que gestionaba el departamento no se usaban con toda la eficacia que hubiera sido posible. Muchos directores y, de hecho, también algunos funcionarios pensaban que estos recursos podrían emplearse de forma más efectiva para favorecer el rendimiento y la inclusión escolares si se «entregasen» a las agrupaciones de escuelas. Argumentaban también que mientras que esto no ocurriese las agrupaciones sólo estarían «conjeturando en el vacío» y que, como resultado, sólo una minoría de los directores de los centros decidiría implicarse.

Todo esto sugiere, pues, que *sí sería posible* incentivar las estrategias para la inclusión y fomentar el rendimiento por medio de agrupaciones de escuelas. Pero esto parece requerir que realmente se delegue el poder de decisión y se confíen los recursos a los centros escolares. Y, naturalmente, esto implica unas previsiones para la gestión muy diferentes de las que han existido hasta ahora en el departamento de educación.

Teniendo todo esto en cuenta, el grupo de estrategia reparó en las implicaciones que ello tenía para el trabajo en el departamento de educación. Se concluyó que una de sus funciones centrales tendría que ser el proporcionar apoyo y estímulo efectivos a los centros a la hora de mejorar el rendimiento promoviendo la inclusión. Se decidió, además, que ello suponía un actuación radical que requeriría una importante reestructuración, con vistas a que la responsabilidad pudiera ser compartida por personal de todas las unidades y servicios del departamento. Para hacer avanzar estos planes de estructuración, trabajamos con equipos directivos de rango medio y superior, y con directores de centros, para desarrollar diez «descriptores» de lo que desearían que ocurriera dentro del departamento, centrándose en factores como el liderazgo, la financiación, el uso de los datos y la promoción del profesorado (Ainscow y Tweddle, 2001). Estos descriptores estaban, además, concebidos para proporcionar criterios con los que contrastar las disposiciones del momento y valorarlas, para poder definir áreas de innovación.

Los diez descriptores fueron empleados como base para una serie de actividades pensadas para determinar las opiniones de los directores de los centros escolares y del personal del departamento de educación sobre la situación existente. Estas actividades, que incluían sondeos y discusiones en grupos seleccionados, generaron datos que después se usaron para formular prioridades y planes de acción. Actualmente, se está trabajando en llevar a la práctica estos planes.

El recapacitar sobre esta experiencia nos ha llevado a un optimismo prudente. Parece ser que, en el nuevo contexto –que pone el énfasis en estrategias de mejora estudiadas y establece unos márgenes de

actuación mucho más limitados para los departamentos de educación–, las políticas de las LEAs para fomentar planes de inclusión serán difíciles de llevar a cabo. Varias políticas nacionales han creado obstinadamente incentivos que, de hecho, lo que pueden favorecer es una mayor segregación dentro de nuestro sistema educativo. Pero, por otra parte, parece posible que enfoques como el aquí descrito puedan generar nuevas asociaciones que ayuden a compensar los efectos de esta evolución preocupante. Asimismo, podrían favorecer los tipos de experimentación que pueden ayudar a superar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje.

PERSPECTIVAS EXTERNAS

Como ya he ilustrado, los enfoques empleados por los profesionales –incluidos los profesores y el personal de las LEAs– para explorar aspectos de su práctica, y que incluyen grabaciones de debates, informes escritos, estadísticas y grabaciones de vídeo, generan testimonios e ideas de diferentes tipos. Una estrategia que considero útil para explorar la relevancia de estos testimonios es la llamada «triangulación», una orientación que es familiar a los investigadores de las ciencias sociales. Hay tres formas de triangulación que han resultado ser relevantes: comparar y contrastar testimonios de diferentes personas dentro de un contexto determinado (p. ej., profesores, personal asociado y estudiantes); escrutar eventos desde diferentes ángulos sirviéndose de una variedad de métodos para recoger información; y recurrir a «personas de fuera» como aliados críticos.

Según mi experiencia, la participación de «personas externas» –como yo mismo– es una estrategia importante para reforzar la investigación realizada por los profesionales de la educación, ya que proporciona una orientación en cuanto a métodos de investigación, ayuda técnica para obtener y reflejar las conclusiones, y, al mismo tiempo, brinda apoyo y aporta un elemento crítico. Una estrategia central a este respecto es el uso de «procesos interpretativos de grupo» como un medio para analizar e interpretar los testimonios. Estos requieren tener en cuenta las diferentes perspectivas –internas y externas– de las personas de manera que se incite a la reflexión crítica, al aprendizaje participativo y a la crítica recíproca (Wasser y Bresler, 1996). En este contexto, el uso de material estadístico sobre la participación y el rendimiento escolares, y los testimonios de los niños en cuanto a cómo perciben ellos la práctica existente, pueden ser elementos importantes, dado que pueden retar a los profesionales a revisar los enfoques empleados. Las diversas perspectivas de las personas externas pueden también proporcionar un modo de cuestionar suposiciones que se habían dado por sentadas, y ayudar a los que se encuentran en un contexto determinado a reconsiderar posibilidades relegadas y que pueden hacer avanzar la práctica.

Trabajando con las LEAs y con colegas en centros educativos para alentarles a reflexionar sobre los aspectos de su práctica profesional y experimentar con ellos, me he percatado de que el proceso de investigación participativa también me obliga a centrar la atención en mi propia forma de pensar. A este respecto, mi experiencia parece reflejar la de Lanzara (1991) que, al término de un proceso similar, precisa: «Para mi asombro descubrí que al ayudar a mis compañeros a reflexionar sobre su proceder práctico, también yo estaba reflexionando sobre el mío propio». Yo, por mi parte, me he dado cuenta de que reflexiono cada vez más sobre la naturaleza de mi participación como persona externa en la investigación de los profesionales de la educación. Por ejemplo: ¿Cuál es mi papel? ¿Cómo me ven los colegas profesionales? ¿Qué es lo que aporto, si es que aporto algo, a la enseñanza que acontece en los contextos que yo visito?

Cuando, hace algún tiempo, aludí a estos temas en un seminario, mi colega Alan Dyson sugirió que debería familiarizarme con las ideas de Elliot Eisner (1988). Eisner explicó sobre su trabajo como evaluador educativo que su propósito no era la búsqueda de «recetas para controlar y medir la práctica profesional». Más bien trataba de resaltar «las facultades que en cada caso pudiera exhibir el enseñante». Expuso, por tanto, que «La Teoría tiene su papel en el cultivo de una facultad, pero ese papel no es preceptivo, es de diagnóstico. En la educación como en el arte, la buena teoría nos ayuda a ver mejor; nos ayuda a pensar más sobre las cualidades que puedan constituir un fenómeno. La teoría no sustituye a la inteligencia ni a la percepción o la acción, sino que proporciona algunas de las ventanas a través de las cuales la inteligencia puede asomarse al mundo».

A la luz de este argumento, y con el fin de orientar a los evaluadores educativos, Eisner prosigue definiendo dos conceptos: «pericia educativa» (*educational connoisseurship*) y «crítica educativa» (*educational criticism*). Ambos tienen sus raíces en las artes:

> Como pienso que la enseñanza en las aulas tiene un carácter ideográfico, es decir, como pienso que la naturaleza de la vida en las aulas no puede explicarse o controlarse fácilmente por leyes conductuales, entiendo que la contribución más importante a la evaluación es una conciencia agudizada de las cualidades de esa vida, de forma que los enseñantes y enseñados puedan adquirir más inteligencia en relación a ella. La pericia (connoisseurship) desempeña un papel importante para llegar a ese fin, al redefinir los niveles de percepción de las cualidades propias de las aulas... Los peritos o entendidos (connoisseurs) *aprecian* lo que encuentran, en el sentido ajustado de esta palabra. Apreciación no significa necesariamente que se quiera una cosa, aunque uno pueda querer lo que aprecia. Apreciación significa aquí ser consciente y comprender lo que uno ha vivido.

Pasemos a la noción de crítica. Eisner expone:

> Si la pericia es el arte de la apreciación, la crítica es el arte de la revelación... A lo que el crítico aspira es a articular o a reflejar esas inefables calidades que constituyen el arte en un lenguaje que las haga más gráficas. Pero esto da lugar a una especie de paradoja. ¿Cómo es posible que lo que es inefable pueda ser articulado? ¿Cómo pueden las palabras expresar lo que nunca pueden expresar las palabras? La labor del crítico consiste en esbozar, sugerir, implicar, connotar, presentar, más bien que tratar de transcribir. En esta labor la metáfora y la analogía, la sugestión y la implicación son herramientas fundamentales. El lenguaje de la crítica, de hecho su éxito como crítica, se mide por la claridad con la que ilumina. La labor del crítico consiste en ayudarnos a ver.

Mientras que yo no me atrevería a hablar de mí mismo como un entendido o crítico a mis colegas en las escuelas y ante las LEAs, estos conceptos sí tienen en mí una profunda resonancia. Durante muchos años he observado cientos de lecciones en escuelas de este país y del extranjero. Por consiguiente, igual que un crítico de teatro ante una obra teatral, reflexiono sobre los acontecimientos en las aulas y los interpreto a la luz de mis experiencias previas. Después, siempre que me es posible, discuto estos acontecimientos con los participantes y, al hacerlo, trato de ayudarles a ver posibilidades para evolucionar en su práctica profesional. Las frustraciones surgen cuando se intenta llegar a las mentes de estos participantes durante la acción, con vistas a adquirir un mejor entendimiento de su transcendencia, y encontrar modos de aprehender y articular «lo que las palabras nunca pueden expresar».

REFLEXIONES FINALES

No hay duda de que algunos de los que lean este escrito estarán decepcionados de

que después de todos estos años de esfuerzo, que han implicado a tantas personas, se haya llegado a pocas conclusiones definitivas. Seguramente, argumentarán que la investigación educativa tiene el deber de proporcionar a los profesionales respuestas directas a los problemas que encuentran en su trabajo cotidiano. Mi opinión personal es que justamente a causa de estas suposiciones y expectativas se ocultan las posibilidades existentes de utilizar la investigación de una forma más efectiva. Lo que he tratado de ilustrar es que, trabajando juntos, los profesionales y los investigadores pueden emplear sus diferentes destrezas y perspectivas para recoger e interpretar los testimonios de forma que pueda tener un impacto inmediato en la reflexión y la práctica en este campo. Defiendo, además, que un enfoque de este tipo es especialmente importante en relación con el desarrollo de prácticas inclusivas. Como hemos visto, esto se refiere principalmente a aquellos que, en un contexto dado, aprenden cómo trabajar conjuntamente con el fin de identificar y tratar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje de los miembros de sus comunidades. La lógica sugiere que ello requiere el uso de la investigación participativa.

Así pues, vuelvo a la pregunta que formulé al principio de este trabajo: ¿cuáles son las implicaciones para aquellos de nosotros que hemos hecho nuestras carreras en el campo de la educación? ¿Tenemos un cometido en el desarrollo de prácticas inclusivas y, si es el caso, cuál puede ser? Pienso que tenemos, en efecto, una importante contribución que hacer, y que ésta nos exige implicarnos más plenamente en el desarrollo de nuestros sistemas educativos. Es esto lo que he querido decir cuando me he referido a un «importante paso adelante» hacia la idea de una práctica inclusiva.

Dentro de esta formulación, el campo de la educación especial tiene una tradición propia que es importante. Si pienso en los mejores contextos de educación especial que he conocido, que incluyen algunos excelentes centros educativos especiales con los que he trabajado y aún trabajo, parecen todos atenerse a una forma determinada de trabajar. En lo esencial, ésta consiste en la creación de una cultura de resolución de problemas en la cual cada implicado aprende cómo usar las experiencias y los recursos de los demás para hallar mejores medios de franquear las barreras que dificultan el aprendizaje. Mi punto de vista es que éste es el obsequio más importante que la comunidad implicada en la educación especial puede ofrecer al movimiento hacia unas formas de educación más inclusivas.

(Traducción: José García Pac).

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. (Ed.): *Effective Schools for All.* Londres, Fulton, 1991.

— *Special Needs in the Classroom: A Teacher Education Guide.* Jessica Kingsley/UNESCO, 1994.

— *Understanding the Development of Inclusive Schools.* Londres, Fulton, 1999.

AINSCOW, M.; BROWN, D.: *Guidance on Improving Teaching.* Lewisham, LEA, 1999.

AINSCOW, M.; Barrs, D.; MARTIN, J.: *Taking school improvement into the classroom.* Ponencia presentada en la Internacional Conference on School Effectiveness and Improvement, Manchester, 1998.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A.: *Understanding an developing inclusive practices in scools.* Ponencia presentada en la American Educational Research Association Conference, Seattle, 2001.

AINSCOW, M.; FARRELL, P.; TWEDDLE, D.: «Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities», en *Internacional*

Journal of Inclusive Education, 4 (3), pp. 211-229.

AINSCOW, M. HARGREAVES, D. H.; HOPKINS, D.: «Mapping the process of change in schools: the development of six new research techniques», en *Evaluation and research in Educación,* 9 (2), pp. 75-89.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. WEST M.: *Creating the Conditions for Scool Iprovement.* Londres, Fulton, 1994.

AINSCOW, M.; HOWES, H.; NICOLAIDOU, M.: *The changing roles of English LEAs: a study of practice.* Ponencia presentada en la British Education Research Association Conference, Cardiff, 2000.

AINSCOW, M.; HOWES, A.: *LEAs and school improvement: what is it that makes the* difference*?* Ponencia presentada en la British Education Research Association Conference, Leeds, 2001.

AINSCOW, M.; TWEDDLE, D.: *Developing the roles of local education authorities in relation to* achievement *and inclusion: barriers and opportunities.* Ponencia presentada en la National Conference of Senior Education Officers, Cambridge, 2001.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.: *The Index for Inclusion.* Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education, 2000.

CHAMBER, R.: *Rural Appraisal: Rapid, relaxed and Participatory.* Brighton, Institute of Development Studies, 1992.

DYSON, A.; MILLWARD, A.: *Schools and Special Needs.* Londres, Paul Chapman, 2000.

EISNER, E. W.: «Educational connoissership and criticism: their form an functions in educational evaluation», en FETTERMAN, D. (Ed.): *Educational Evaluation*

HAMMERSLEY, M.: *What`s Wrong With Ethnography?* Londres, Routledge, 1992.

HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M.: *School Improvement in an Era of Change.* Londres, Cassell, 1994.

IANO, R. P.: «The study and development of teaching: UIT implications for the advancement of special education», en *Remedial and Special Education,* 7 (5), pp. 50-61.

KEMMIS, S.; MCTAGGART: *The Action Research Planner.* Victoria, Deakin University Press, 1982.

LANZARA, G. F.: «Shifting Stones: learning from a reflective experiment in a design process», en SCHON, D. A. (Ed.): *The Reflective Turn.* New York, Teachers College Press, 1991.

LEWIN, K.: «Action research and minority problems», en *journal of Social Issues,* 2, pp. 34-36.

POPLIN, M.; EEERES, J.: *Voices From the Inside: A Report on Schooling From Inside the Classroom.* Claremont, CA, Institute for Education in Transformation, 1992.

REASON, P.; ROWAN, J.: *Human Inquiry in Action: Developments in New Paradigm Research.* Londres, Sage, 1988.

REASON, P.; ROWAN, J.: *Human Inquiry: A Sourcebook for New Paradigm Research.* Chichester, Wiley, 7981.

ROBINSON, V. M. J.: «Methodology and the research-practice gap», en *Educational Researcher,* 27, pp. 17-26.

STUBBS, S.: *The Lesotho National Integrated Educacation Programe: A Case Study of Implementation.* MEd Thesis, University of Cambridge, 1995.

Wasser, J. D.; Bresler, L.: «Working in a collaborative zone: conceptualising collaboration in qualitative research teams», en *Educational Researcher,* 25 (5), pp. 5-15.

WINTER, R.: *Learning from experience: Principles and Practice in Action Research.* Londres, Falmer, 1989.

EL APOYO ENTRE PROFESORES COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA INCLUSIVA

CARMEN GALLEGO VEGA (*)

Resumen. En este artículo se presenta parte de un estudio sobre un modelo y estrategia de apoyo colaborativo entre profesores encuadrado en las teorías del Desarrollo Organizativo que hemos denominado: «Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP)». El propósito general del estudio consiste en la descripción, análisis y valoración de la creación, desarrollo e impacto de un modelo de apoyo entre profesores basado en la colaboración entre iguales como respuesta a los procesos de inclusión. Hemos utilizado una metodología cualitativa desarrollada a través del estudio de caso. La diversidad de instrumentos de recogida (entrevistas, observaciones, autoinformes, documentos generados, etc.) y análisis de datos (codificación doble de la información), nos ha permitido contrastar informaciones y declaraciones que dotan de veracidad los resultados obtenidos. Posteriormente realizamos un análisis comparativo de los estudios de caso. En este trabajo presentamos los resultados y conclusiones sobre la dinámica de trabajo de los Grupos de Apoyo estudiados y de los casos abordados por estos grupos a lo largo de los dos años de seguimiento y desarrollo de la investigación.

Abstract. In this paper part of a study appears about a model and strategy of colaborative support fitted in the theories of the Organizational Development that we have named: «Teachers Support Teams" (Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP)». The general aim of the research consists of the description, analysis, and assessment of the setting up, development, and impact of a model of support between teachers based on the collaboration between equals as a response to the processes of inclusion. A qualitative methodology has been used across the case study. The diversity of the research instruments (interviews, observations, self-reports, generated documents, etc.) and data analysis of information (double codification of the information) has allowed to construct insights and declarations that provide, with veracity, the obtained results. Additionally, we conduct a comparative analysis of the case studies. In this paper the results and conclusions on the dynamics of work of the studied Teacher support teams, as well as the cases approached by these groups, throughout the two years of follow-up and development of the research are presented.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La atención a la diversidad y los procesos de cambio que ella conlleva desde el planteamiento inclusivo, pasa por cuestionar los supuestos que subyacen en las teorías y prácticas educativas tradicionales, así como los procesos de apoyo desarrollados al amparo de las mismas. Una preocupación

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 15-01-2002 Fecha de aceptación: 01-03-2002

importante para la investigación en este campo, es conocer cómo producir ese cambio, cómo hacerlo posible y cómo desarrollar estrategias válidas para reestructurar las escuelas de forma que respondan a las necesidades de todos los alumnos. Los estudios e investigaciones desde esta perspectiva (Ainscow, 1995; Ainscow, Ferrel y Tweddle, 1998; Ballard y MacDonald, 1998; Clark, Dyson, Millward y Skidmore, 1995, 1997; Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999; Hopkins y Ainscow, 1993; Lypsky y Gartner, 1996) señalan como condición básica genérica para el desarrollo de una escuela adaptada a la diversidad la mejora y transformación de la escuela tradicional, destacando el papel que juega en ello el desarrollo de procesos de apoyo en las instituciones escolares.

El ámbito del apoyo y sus profesionales, es uno de los pilares fundamentales que han de ser necesariamente considerados y sometidos a análisis (tanto en sus variantes organizativas como en sus planteamientos conceptuales) desde la búsqueda de escuelas y prácticas inclusivas. Un referente de este planteamiento lo podemos encontrar, tanto en las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito anglosajón sobre la construcción de marcos de apoyo a la diversidad (Daniels y Norwich, 1992a; Hart, 1992), como en contextos más cercanos al nuestro (Gallego y Hernández, 1999), en los que se concluye sobre la necesidad de abandonar la concepción más tradicional y extendida del apoyo y asesoramiento (como apoyo terapéutico y asesoramiento clínico centrados ambos en el alumnado) y avanzar hacia una concepción del apoyo que parta de premisas bien distintas sobre la diversidad, la escuela y los profesionales implicados en la misma. Un ejemplo de ello son todos los modelos de apoyo basados en la colaboración, la ayuda mutua y la auto-gestión (Chalfant y Pysh, 1989; Daniels y Norwich, 1992b; Gallego, 1999a y b, 2000; Lunt, Evans, Norwich y Wedell, 1994; Parrilla 1998).

Las notas características que definen a los distintos modelos y propuestas colaborativos de apoyo, como una alternativa coherente y facilitadora de los procesos de cambio y adaptación a la diversidad, insisten en potenciar los procesos participativos y cooperativos para responder a las situaciones complejas, problemáticas y novedosas que plantea la escuela para todos.

En nuestro caso, nos hemos centrado en el desarrollo y estudio de un modelo de apoyo colaborativo entre profesores (Gallego, 1999a y b; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001) que pretende responder a los problemas y necesidades detectadas en nuestro contexto en investigaciones previas sobre el apoyo (Parrilla, Hernández y Murillo, 1997). Por ejemplo, la necesidad de buscar estrategias de apoyo que incorporen junto a la reflexión procesos de acción hacia el cambio en los planteamientos y prácticas del apoyo; la urgencia de incorporar a los profesores-tutores en los procesos de apoyo y asesoramiento como agentes activos de los mismos (desarrollar el papel de «apoyador», no sólo de apoyado); y la necesidad de adentrarse en la colaboración como estrategia formativa, de apoyo y aprendizaje y a su vez como alternativa a las demandas de la diversidad.

También los resultados de las investigaciones llevadas a cabo en el contexto anglosajón sobre *los grupos de colaboración entre profesores* de un mismo centro escolar, tanto en Primaria como en Secundaria (Creese, Daniels y Norwich, 1997) ponían de manifiesto el impacto del modelo colaborativo de apoyo tanto en la atención a la diversidad como en la mejora escolar de los alumnos (disminuyendo el número de alumnos enviados inadecuadamente a servicios de apoyo externo y beneficiándose de un apoyo indirecto); de los profesores miembros de los Grupos de Apoyo (mejorando en la percepción de su profesionalidad); de los profesores apoyados o demandantes al Grupo de Apoyo

(potenciándose un análisis compartido y reflexivo de la propia práctica); de la escuela (incrementándose la capacidad de respuesta a sus propios problemas y su autonomía escolar).

Estos estudios indicaban además, que la colaboración parecía estar promoviendo en la escuela no sólo el abandono del tradicional «individualismo fragmentario» sino el avance hacia posturas, que yendo aún más allá de las respuestas basadas en el desarrollo profesional, enfatizan el desarrollo organizativo e institucional colegiado. Si fuera así, la respuesta dada a la diversidad –a través de la colaboración entre iguales– desbordaría sus propios límites y actuaría, como ha señalado Ainscow (1995), como ocasión de *mejora institucional.*

Asumiendo estos argumentos optamos por desarrollar un estudio que nos proporcionara conocimiento sobre el modelo de apoyo interno entre iguales o colegas y sobre su contribución a la creación de apoyos inclusivos. La estrategia elegida fue la propuesta por Daniels y Norwich (1992a y b) desarrollada en el Reino Unido (bajo la denominación «Teacher Support Teams») en los últimos ocho años y que denominamos en nuestro contexto Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP). Estos grupos forman un sistema de apoyo interno a la escuela que se organiza en torno a un grupo de tres profesores que ofrecen apoyo y ayuda a otros compañeros del centro para abordar colaborativamente los diversos problemas (atención a la diversidad, disciplina, adecuación curricular, problemas de relación profesional, etc.) que se les plantean en el desarrollo de su profesión.

METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos a continuación es parte de un estudio dirigido a describir, analizar y valorar la creación, desarrollo e impacto de un modelo de Apoyo entre Profesores basado en la colaboración entre iguales. Esta investigación asume un enfoque cualitativo utilizando el estudio de caso como herramienta de investigación. El análisis que aquí presentamos es una parte de los dos estudios de casos desarrollados, así como de su análisis comparativo. La dinámica de trabajo que han desarrollado los Grupos de Apoyo entre Profesores estudiados, junto con el análisis estructural y funcional de las demandas presentadas a los mismos, constituyen el centro de interés en este artículo.

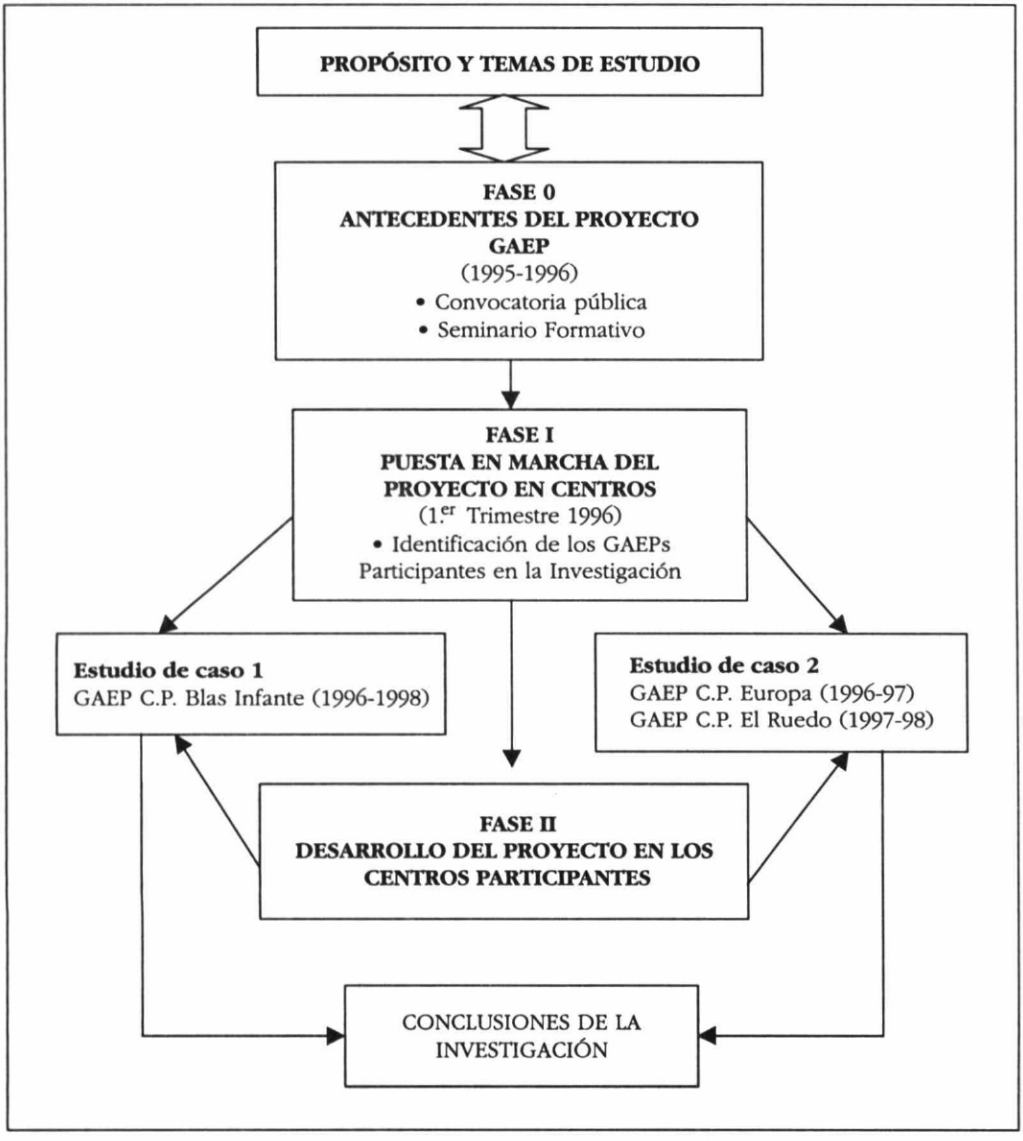
Diseño y desarrollo del estudio

El diseño y desarrollo del estudio se articuló en torno a tres fases que se prolongaron a lo largo de cuatro cursos escolares (1996-2000), entendiendo que sólo era posible acercarnos a nuestro objeto de estudio (la creación y desarrollo de GAEP) desde el origen e inicio de los Grupos de Apoyo entre profesores. Por lo tanto nuestro planteamiento de investigación partió de los propios antecedentes, etapa en que se fue gestionando el Proyecto GAEP (Fase 0), para posteriormente profundizar a través del estudio de caso, en el proceso de creación y desarrollo del GAEP (Fase I y II). Cada una de estas fases ha supuesto por tanto, el uso de estrategias de recogida de datos, de procesos de análisis y de participantes distintos.

En la FASE 0, también denominada antecedentes del Proyecto, podemos identificar dos momentos o subfases diferenciadas: un primer momento que recoge el proceso de adscripción al Proyecto de los centros participantes y un segundo momento de inicio del Proyecto GAEP, con el desarrollo de un Seminario Formativo en el que participaron los futuros miembros de los GAEP. Para la búsqueda de profesores participantes se realizó una convocatoria pública (a través y en colaboración con el Centro de Profesores de Alcalá de

FIGURA I

Diseño General de la Investigación



Guadaíra) que se ofertó a todas las escuelas que habían participado el año anterior en unas *Jornadas de Apoyo a la Escuela y Procesos de Diversidad Educativa.* La adscripción no era individual sino grupal, con ello se pretendía por un lado fomentar una adscripción institucional (no a título individual), y por otro lado, asegurar la composición de los Grupos de Apoyo y que todos por igual participaran en ese primer Seminario Formativo.

En Mayo de 1996 se desarrolló el Seminario Formativo al que asistieron un total de 24 profesores pertenecientes a ocho escuelas de la provincia de Sevilla. De cada centro participaban tres profesores. A ellos hay que unir cuatro asesores externos y dos formadores implicados en el Proyecto. Esta Formación Inicial fue desarrollada en el CEP de Alcalá de Guadaíra de la provincia de Sevilla, durante tres días. Básicamente se siguió el modelo de formación propuesto y desarrollado en Inglaterra, descrito en el mencionado trabajo de Creese, Daniels y Norwich, (1997), aunque con las debidas adaptaciones a nuestro contexto. La metodología de trabajo incluyó pequeñas exposiciones, debates comunes, simulaciones y análisis de casos por los GAEP de cada escuela.

En la FASE I del estudio, de puesta en marcha del Proyecto, la investigación dependió de la «supervivencia» de los GAEP en los centros que participaron en el Seminario Formativo. De los ocho centros iniciales hubo un 50% de «mortandaz de la muestra». Por tanto, el diseño de investigación, se estructuró en función de los centros que iniciaban el Proyecto en el primer trimestre de ese curso escolar. Así, al inicio del curso 1996-97 (primero del trabajo) la muestra quedó reducida a cuatro centros (y por tanto a cuatro GAEP) centrándose en ellos la recogida y análisis de datos. Exploramos en esta fase la puesta en marcha del Proyecto: el proceso de creación, publicidad y diseminación del modelo de trabajo en los centros, así como los primeros casos abordados en los grupos.

En la FASE II, durante el segundo año de trabajo, tras un nuevo proceso de selección dirigido a intensificar el estudio, se seleccionaron dos de los cuatro GAEP del año anterior, para estudiarlos en profundidad (a los que denominaremos estudio de caso 1 y 2).

El estudio de caso 1 ese desarrolló en el CP Blas Infante (Localidad Viso del Alcor), y el estudio de caso 2 en los Colegios Públicos Europa y El Ruedo (Localidad Arahal)[1].

En esta fase del proceso de investigación nos planteamos básicamente los interrogantes que delimitarían y darían contenido al estudio de casos. En relación con la dinámica de trabajo y casos abordados en los GAEP nos planteamos: *¿Cómo es el grupo por dentro? ¿Cómo se desarrollan las sesiones de trabajo de los GAEP? ¿Qué casos se abordan en los GAEP?*

Se trataba de conocer cómo se estructuraban las sesiones de apoyo en el grupo, cómo se desarrollaban, qué metodologías se utilizaban, cómo era la participación de sus miembros, a través de que mecanismos evaluaban las mismas, qué demandas abordaban y cuáles eran los contenidos que se trabajaban.

Recogida y análisis de datos

En general, la recogida de datos del estudio se ha basado en la utilización de técnicas cualitativas como observaciones de sesiones de trabajo de los grupos de apoyo y entrevistas individuales y grupales según el momento de desarrollo del estudio y la pertinencia de las mismas. En concreto, para conocer la dinámica interna de los GAEP, (en la Fase II del estudio), reformulamos (cuando fue necesario) y pactamos con los Grupos de Apoyo las fuentes de información, las estrategias de recogida de datos, los participantes en el estudio, la temporalización del mismo y los procesos de análisis de datos y negociación a seguir.

(1) Los cambios estructurales y profesionales de la Reforma Educativa, hicieron que el CP Europa se convirtiera en centro de Secundaria al acabar el primer año de desarrollo del GAEP. No obstante, los profesores que formaban parte del GAEP, continuaron su experiencia en el nuevo centro de Primaria al que fueron adscritos. Eso explica que el caso 2 se desarrollase en 2 centros.

Concretamente, acordamos como posibles *fuentes de información:* los miembros del GAEP y otras personas vinculadas al mismo, como los profesores que hacen demandas al grupo y el Equipo Directivo. Así mismo, se acordó incorporar al estudio *todos los documentos* que el grupo había elaborado (pósters de publicidad, hojas informativas, hojas de registro de casos). Se acordó también la participación de los miembros de GAEP en este estudio en base a la redacción de dos *autoinformes* correspondientes, uno al proceso de creación y desarrollo del grupo y otro a un análisis de un caso abordado en el GAEP. También se determinó el desarrollo de *entrevistas* al finalizar cada año, con los miembros del GAEP, con algunos profesores demandantes y el Equipo Directivo. Por último, se acordó asistir y *observar* al menos a una sesión mensual de trabajo del grupo (ya fuera analizando casos, ya una sesión interna del GAEP).

El proceso de análisis de datos fue paralelo al proceso de recogida de los mismos. Partiendo de esta primera premisa, en términos generales, podemos decir que el proceso de análisis de datos posee una naturaleza eminentemente cualitativa por lo que hemos optado por tener como referencia el modelo interactivo de análisis de Miles y Huberman (1984), utilizando el programa informático AQUAD (Huber y Marcelo, 1991) para manejar con más facilidad la información procedente de cada estudio de caso. A partir, por tanto, de los componentes básicos en el análisis de datos señalados por estos autores, como son: la recogida de datos, la reducción de los mismos, su representación y la elaboración de conclusiones y verificación.

Utilizando una doble codificación (temática e interpretativa), procedimos a realizar por una parte el análisis de las observaciones, transcripciones de entrevistas y documentos (personales y oficiales); y por otra parte, hemos procedido al análisis de los casos abordados en los Grupos de Apoyo a partir de la información recogida en las hojas de registro de casos y notas de campo de las sesiones de trabajo de los GAEP. Para ello hemos utilizado un sistema de análisis propio consistente en un doble tratamiento de la información, por un lado un análisis estructural de los casos planteados a los GAEP, por otro, un análisis funcional de los mismos. Veamos en qué consiste cada uno de ellos:

Análisis estructural de los casos abordados en los GAEP

El análisis estructural consiste en el escrutinio y registro de los aspectos formales o estructurales de los casos abordados en los GAEP, como son: el número de casos; la Etapa/Nivel donde trabaja cada profesor demandante (el puesto docente de los profesores); el foco del problema; el número de sesiones de apoyo que se han realizado para cada caso y el estado en que se encuentra el caso, esto es si el mismo sigue abierto o cerrado.

Este análisis proporciona una primera aproximación descriptiva al contenido y problemas que los profesores plantean a los GAEP, al tiempo que el análisis de los mismos ayuda a la identificación del perfil del profesor demandante.

En definitiva el análisis estructural nos permite un primer acercamiento descriptivo al trabajo de los GAEP, si bien este análisis es insuficiente para entender cómo y en base a qué se toman decisiones y se analizan los casos en los GAEP, por ello se plantea el análisis funcional.

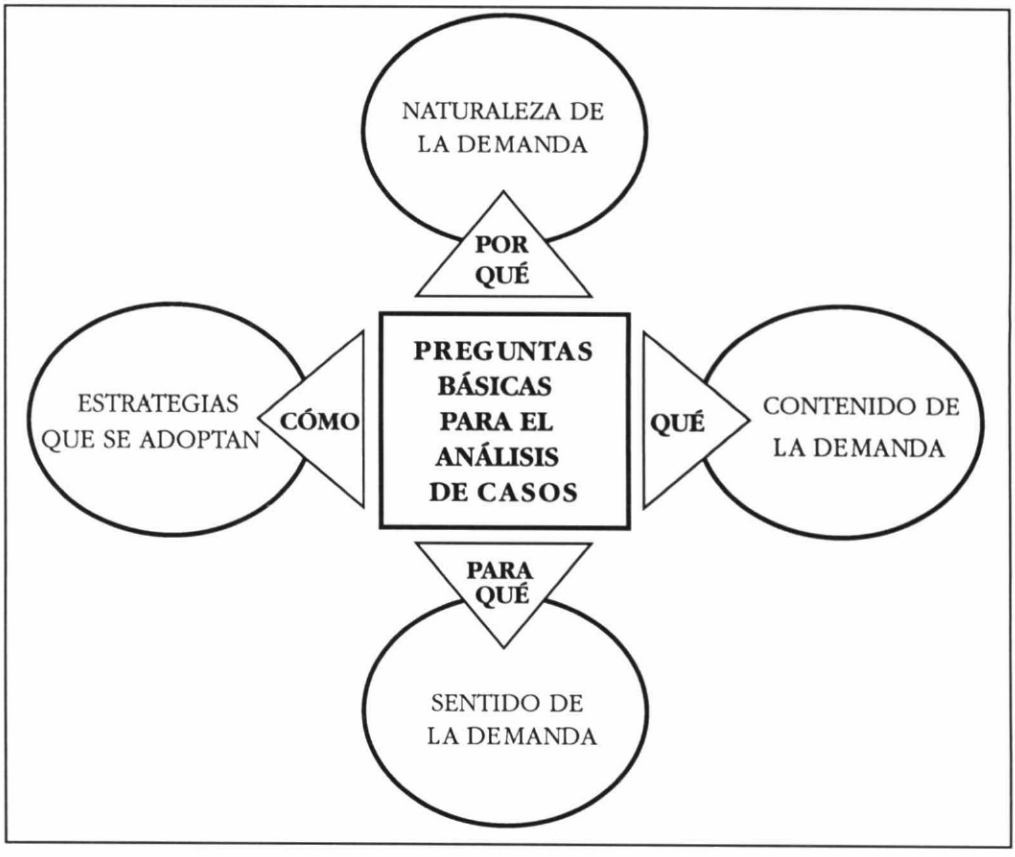
Análisis Funcional de los casos abordados en los GAEP

Una vez analizados los casos desde el nivel estructural, se inicia un análisis funcional que permitiera profundizar en los mismos (la figura II muestra los componentes de

ese análisis). Este análisis lleva a diferenciar para cada caso cuatro elementos: naturaleza u origen de la demanda; contenido de la misma; sentido o para qué se demanda apoyo a los GAEP y cómo se resuelve la situación o problema planteado.

FIGURA II

Dimensiones funcionales en el análisis de casos abordados en los GAEP



Partiendo de este esquema analizamos *el por qué* los profesores demandantes acuden al GAEP (Naturaleza de la demanda); *en qué* consisten las demandas que plantean (Contenido de la demanda); *para qué* demandan ayuda al Grupo de Apoyo (Sentido de la demanda) y *cómo* resuelven o encauzan el problema planteado (Estrategias que se adoptan).

Naturaleza de la demanda

Se refiere al origen de la demanda, a los motivos o *porqués*, que llevan a los profesores a hacer una demanda al GAEP: ¿Por qué acude un profesor al GAEP? ¿Qué le lleva hasta el grupo? A estas preguntas se trata de responder con este elemento del análisis. Siguiendo a Zabalza (1996), cuando un

profesor demanda ayuda a un sistema de apoyo (tanto interno como externo al centro), el origen de esta demanda puede deberse a distintas causas (por cubrir el expediente, por imposición administrativa o de la propia cultura escolar, por necesidad de afrontar un problema u obtener información para el desarrollo de algún programa o proyecto nuevo, etc.). El origen de la demanda nos permite también explorar el mayor o menor grado de implicación del profesor demandante: desde la mínima implicación (no demanda o apoyo burocrático) hasta la máxima implicación (demanda real).

Contenido de la demanda

Al hablar del contenido de la demanda analizamos *en qué* consisten las demandas presentadas al GAEP. Este análisis profundiza y complementa el estructural sobre el foco y problema, en el que se distinguían tres ámbitos: alumno, grupo de alumnos y aula. Siguiendo este esquema se analiza para cada ámbito el contenido específico de los problemas presentados y clasificando éstos como problemas centrados en:

- Contenidos didácticos: problemáticas relativas al proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Contenidos sociales-relacionales: problemáticas asociadas a las normas y la convivencia en el aula y en la familia; y
- Contenidos organizativos: problemáticas relativas a la gestión y organización de grupos de alumnos, aula o centro.

Sentido de la demanda

Este elemento aborda *para qué* se demanda apoyo o ayuda al GAEP. Hemos utilizado como marco de referencia para este análisis el tipo de ayuda solicitada estableciendo la siguiente clasificación:

- Información sobre y para el desarrollo de estrategias de enseñanza que respondan a la diversidad.
- Toma de decisiones educativa sobre alumnos en concreto.
- Gestión /organización y convivencia en el aula.
- Resolución de los conflictos que se producen en el aula.

Estrategias que se adoptan para encauzar o solucionar los casos

El análisis de las estrategias que los profesores plantean en los casos, se ha hecho tomando como punto de referencia los mismos apartados que los profesores utilizan en las hojas de registro de casos o en el seguimiento de los mismos, concretándose el sistema de análisis resultante en las siguientes categorías:

- Posibles estrategias de solución: análisis de todas las estrategias que se proponen, su orientación, participantes, tiempo, etc.
- Estrategia/s a adoptar: análisis de la/s estrategia/s finalmente adoptadas.
- Evaluación de estrategias: valoraciones de los profesores sobre el impacto de las medidas acordadas.
- Consecuencias no esperadas de las estrategias abordadas en los casos: análisis de las incidencias y situaciones que se han producido en el desarrollo de los casos que no estaban previstos por los miembros del GAEP.

RESULTADOS: DINÁMICA DE TRABAJO EN LOS GAEP Y CASOS ABORDADOS EN LOS MISMOS

De los distintos resultados de esta investigación sobre los GAEP, en este apartado nos centraremos, como ya hemos señalado,

en los resultados obtenidos sobre la dinámica interna de los GAEP y el análisis de los casos abordados en los mismos.

Dinámica de trabajo en los GAEP

La dinámica de trabajo colaborativa que asume este modelo de apoyo es una de las claves más importantes que lo diferencian de otros modelos de apoyo. Los GAEP que hemos estudiado desarrollan las tareas de apoyo en el Grupo, utilizando la colaboración como herramienta de trabajo, aprendizaje, comunicación y apoyo.

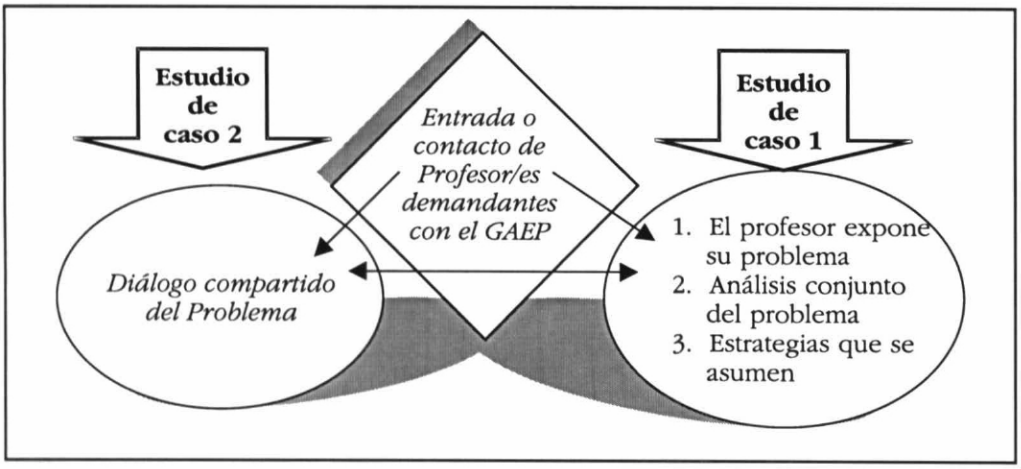
Como señalan los miembros de los GAEP, asumir y utilizar la colaboración en el seno de los Grupos, es otra forma de alejarse del modelo de experto tradicional. La colaboración así se convierte en el eje y objeto de la dinámica de trabajo en las sesiones de apoyo de los GAEP, que se traduce en aspectos tan significativos como: crear un clima de confianza y cordialidad, distendido y participativo (clima «familiar»); utilizar la propia experiencia profesional como conocimiento válido para resolver los problemas; partir siempre de las relaciones de igualdad y reciprocidad en el apoyo; evitar comportamientos y conductas de «expertos»; y asumir la relatividad del conocimiento individual y potenciar el conocimiento compartido.

Analizando el desarrollo de una sesión de apoyo en cada estudio de caso comprobamos que se dan en estos GAEP dos procesos o formas de abordar, analizar y proponer soluciones al problema planteado, que son iguales en algunos momentos, pero difieren en otros como vamos a analizar a continuación. Comparando uno y otro proceso (figura III) identificamos como aspectos coincidentes:

- El momento de entrada o contacto del profesor demandante con el GAEP
  En los GAEP estudiados, existe un momento previo al desarrollo de la sesión, en el que el profesor demandante contacta con un algún miembro del Grupo manifestando su intención de acudir al Grupo y establecen fecha y hora para ello. La sesión de apoyo se inicia de distinta forma en cada proceso. En el CP Blas Infante, entablan una conversación trivial, para distendir tensiones y crear un ambiente de confianza, en el CP Europa y el CP El Ruedo, participan en una merienda, a la que puede acudir cualquier profesor que quiera; con ello pretenden conseguir lo mismo: crear un ambiente agradable que invite a la confianza.
- Los procesos de comunicación que se desarrollan en los GAEP
  En ambos grupos se han enfatizado de manera especial los procesos de comunicación que descansan en mayor o menor medida en las siguientes características: la *escucha* (entendida como saber escuchar los problemas de los demás, tratando de verlos desde su punto de vista); la *paciencia* (como característica básica dirigida a dar espacio a los ritmos y tiempos de los demás); la *tolerancia* (como actitud ante la diversidad de manifestaciones y posicionamientos); la *no emisión de juicios de valor*, ya que coartan y frenan la libertad de expresión de los compañeros; la actitud de *no culpabilidad* (ni propia ni ajena ante los problemas afrontados); el *respeto* hacia los otros como personas y profesionales; el reconocimiento de las *aportaciones* que todo profesor puede hacer (y con ello un ensalzamiento del conocimiento generado en la práctica); las *relaciones basadas en la igualdad*, en las relaciones horizontales; y también el *carácter u orientación práctica* dada a la colaboración, que versa siempre sobre problemas o situaciones concretas y reales.

FIGURA III

Comparación de los procesos de trabajo en los Estudios de Caso



Sin embargo, analizando las declaraciones de los miembros del GAEP con la información de las observaciones realizadas, identificamos que cada estudio de caso ha seguido un proceso o esquema diferente al abordar el problema que se les plantease. Mientras que en el estudio de caso 2, los miembros del GAEP engloban en un mismo momento el proceso de identificación, análisis y propuestas de estrategias; en el estudio de caso 1, diferencian distintos momentos que concretan aspectos específicos del abordaje del problema como es la descripción del problema por parte del profesor, el análisis del mismo y la toma de decisiones con respecto a las estrategias que asume el profesor.

Así entendemos que en el estudio de caso 1, se desarrolla un proceso de análisis más estructurado; mientras que el estudio de caso 2 el proceso es menos estructurado (no se distinguen las partes pero se desarrollan igualmente). Ahora bien, las estrategias que utilizan (como por ejemplo: hacer preguntas que aclaren el problema, describir un caso similar al presentado como ejemplo, proponer estrategias, etc.) y las actitudes colaborativas (escuchar, ponerse en el lugar del otro, no hacer juicios de valor...) con las que abordan el problema son similares.

Análisis de los casos abordados en los GAEP

Para el estudio de los casos abordados en los GAEP, hemos utilizado un esquema que contempla dos niveles: un *nivel estructural* que, como ya hemos señalado, nos aporta información sobre aspectos formales de los casos (número de sesiones, foco del problema, datos de los profesores demandantes, etc.); y otro *nivel funcional* a través del cual profundizamos en la naturaleza, contenido y sentido de la demanda, así como de las estrategias que se abordan para solucionar o encauzar el problema.

Nivel de análisis estructural de los casos abordados en los GAEP

Para realizar el estudio comparativo de los casos abordados por los GAEP a este nivel estructural hemos elaborado la tabla I, en

la que sintetizamos aquellos aspectos relevantes que analizamos como son: el número de casos trabajados en cada GAEP; el nivel (etapa, ciclo, curso) donde se sitúa la problemática planteada; los profesores que realizan la demanda; el foco o el ámbito donde se centra el problema, los temas que se abordan en los problemas planteados y si el caso está cerrado o abierto.

Número de casos

Al hacer una lectura y análisis comparativo de la tabla I, podemos observar que cada GAEP ha trabajado igual número de casos en el primer año de puesta en marcha del Proyecto, ya que el GAEP del CP Blas Infante abordó en su primer año siete casos y en el segundo año dos. Por la frecuencia, pensamos que siete casos podría ser el número general que un GAEP puede trabajar en un año.

Nivel

En cuanto al nivel en el que se encuadran los casos presentados, podemos ver que se han tocado todos los niveles, o la mayoría de ellos. Parece ser que los niveles de Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria son los menos numerosos. Los profesores participantes creen que esto es debido a que los profesores-tutores de estos niveles son más sensibles a la diversidad. También observamos que en un GAEP predomina un nivel sobre los otros. En el GAEP del C.P. El Ruedo se abordan sólo casos de Primaria, y en el GAEP del CP Blas Infante es donde se da mayor diversidad de niveles.

Profesor/es demandantes

Se han presentado demandas al GAEP por parte de profesores-tutores, grupos de profesores y profesores especialistas (como por ejemplo, en el GAEP del CP Blas Infante, en concreto la profesora de Lengua Inglesa y la profesora de Religión). Las demandas presentada por los grupos de profesores (formados por tutores y/o especialistas) centraban el problema a nivel de un aula en concreto, de aulas (ciclo) o también de grupos de alumnos con problemas de disciplina, convivencia, etc. Las demandas presentadas por los tutores, sitúan en su mayoría el problema en un alumno en concreto y los dos casos presentados a nivel individual por profesores especialistas hacen referencia al currículum de la materia y su adecuación a los alumnos en general.

También analizamos que las demandas realizadas por parte de grupos de profesores se sitúan en el nivel del Tercer ciclo de Primaria o Secundaria. Igualmente, en las demandas presentadas por los profesores-tutores observamos que aunque la mayoría se centran a nivel de alumno, cuando se desarrolla el análisis del problema se buscan soluciones o alternativas a nivel de aula o ciclo.

Foco de los casos

Básicamente, son tres tipos de casos los planteados en los GAEP: los centrados en un alumno en concreto, en grupos de alumnos y en aulas. Como podemos observar en el tabla I, existe una excepción en el GAEP del CP Europa en cuanto que un caso aborda la problemática a nivel curricular. También señalamos que los casos más numerosos son los que abordan problemáticas a nivel de alumno, seguido de los casos a nivel de aula y por último los de grupo de alumnos. Deducimos con ello, que cada centro según su historia con respecto a la diversidad y su forma de asumir y entender el Apoyo ha plasmado en sus demandas las necesidades y problemática que viven. Las escuelas que asumen el apoyo como ayuda al alumno prioritariamente,

plantean casos individuales de alumnos con n.e.e. (como el CP El Ruedo), sin embargo las escuelas en las que ha prendido un planteamiento más abierto del apoyo, no sólo centrado en el alumno, demandan ayudas a nivel de aula o a otros niveles como el curricular, nivel organizativo o problemáticas concretas del clima de centro (como en el CP Blas Infante, y en menor medida en el CP Europa).

TABLA I

Análisis estructural de los casos abordados en los Estudios de Casos

GAEP	Nº DE CASOS	NIVEL	PROFESOR DEMANDANTE	FOCO	PROBLEMÁTICA	ABIERTO/ CERRADO
BLAS INFANTE	9	- 4 Casos de Secundaria (8º de EGB y 1º de ESO) - 1 Caso de Educación Infantil (5 años) - 3 Casos de Primaria (3º,5º y 6º) E.S.O - 1 Caso de Profesora especialista de Inglés	• Grupo de profesores • Profesores Tutores • Profesores especialistas	• Grupo de alumnos • Alumno con problemas • Aulas • Materia	• Disciplina • Organización del aula • Comportamiento • Motivacion • Asignatura • Ritmos de Aprendizaje • Integración • Habilidades Sociales • Atención	4 Casos cerrados 5 Casos abiertos
CP EUROPA	7	- 5 Casos de Primaria (2º, 5º, 6º y todos los cursos) - 2 Casos de Secundaria (8º EGB y 1º de ESO)	• Grupo de profesores • Tutores	• Grupo de alumnos • Comportamiento Profesor • Alumno con problemas • Aulas • Adaptaciones Curriculares	• Disciplina • Atención • Relación interpersonal • Autoridad • Ritmo de Aprendizaje • Motivación • Protección familiar • Absentismo • Comportamiento • Liderazgo	2 Casos cerrados 5 Casos abiertos
CP EL RUEDO	7	- 7 Casos de Primaria (2º, 3º, 4º, 5º)	• Grupo de Profesores • Tutores	• Alumno con problemas • Grupo de alumnos	• Comportamiento • Aprendizaje • Afectividad • Integración cultural • Relación Interpersonal • Autonomía • Agresividad	4 Casos cerrados 3 Casos abiertos

Problemática

La naturaleza de los problemas que se plantean en los GAEP es muy variable. En algunos casos, sobre todo a nivel de aula, se dan problemas de disciplina, motivación, liderazgo, etc. Los casos a nivel de alumno, se centra en problemáticas referidas al comportamiento, integración del alumno en el aula, dificultades de aprendizaje, etc. Otros casos plantean esta doble vertiente tanto a nivel de alumno como a nivel de aula. También se han tratado casos relacionado con la problemática que generan algunas materias (como Religión) en el desarrollo del currículum del centro. Por lo tanto, los temas que se abordan en las problemáticas presentadas al GAEP son de distinta índole, y no están sujetos a ningún patrón específico, por lo que entendemos que en el GAEP se pueden abordar cualquier tipo de problemas y a cualquier nivel, como hemos podido comprobar anteriormente, lo cual califica a los GAEP como servicios de apoyo inclusivos.

Casos abiertos o cerrados

Si hacemos un recuento del estado de los casos al finalizar los cursos escolares tenemos que predominan en cada GAEP los casos abiertos, la mayoría de ellos se quedan en proceso de seguimiento. Es decir, los miembros de los GAEP señalan que aunque hay aspectos de los casos que se resuelven, se producen nuevos acontecimientos u otros aspectos que requieren alguna solución y que por ello no consideran que estén completamente cerrado los casos. Los casos cerrados se dan en menor medida, y están referidos la mayoría de ellos a problemáticas individuales de alumnos. En ellos, una vez vista una evolución positiva del alumno se da el caso por cerrado.

Por otra parte, en el análisis realizado en cada estudio de caso sobre el tiempo (fechas) en las que fueron presentadas las demandas por primera vez a los GAEP, y comparando dichos resultados, observamos que son distintos los periodos de más actividad de cada GAEP: mientras que el GAEP del C.P. Blas Infante sitúa éste en el segundo trimestre del curso escolar, los GAEP del C.P. Europa y del C.P. El Ruedo sitúan su periodo de mayor actividad en el primer trimestre del curso. No podemos establecer por tanto, un desarrollo lineal del trabajo en los GAEP. Por el contrario, podemos deducir que los periodos de trabajo de cada GAEP, están condicionados por la actividad propia de cada centro.

Nivel de análisis funcional de los casos

Si el análisis estructural de los casos proporciona datos que contextualizan el trabajo de los GAEP, el análisis funcional de los mismos, permite, como ya anticipábamos, adentrarnos en el propio desarrollo del trabajo de los Grupos de Apoyo, a través de cuatro preguntas básicas: ¿por qué se demanda apoyo al GAEP?, ¿qué se demanda?, ¿para qué se demanda? y ¿cómo se interviene en los casos para encauzarlos o resolverlos?

Naturaleza de las demandas presentadas en los GAEP

Analizando las demandas presentadas a los GAEP, podríamos decir que en general las demandas que se presentan a los GAEP son demandas reales, que parten de la motivación intrínseca del profesorado de intervenir en el problema. No son por tanto demandas impuesta por otros, ni presentadas prescriptivamente (como puede ocurrir en otras modalidades de apoyo). Los profesores que demandan ayuda al GAEP se implican en el problema (en la identificación del problema, en el proceso de análisis y en la toma de decisiones sobre

las estrategias a adoptar) y asumen que son ellos y no otros, los que tienen la responsabilidad y el poder de intervención sobre el problema.

Contenido de las demandas abordadas en los GAEP

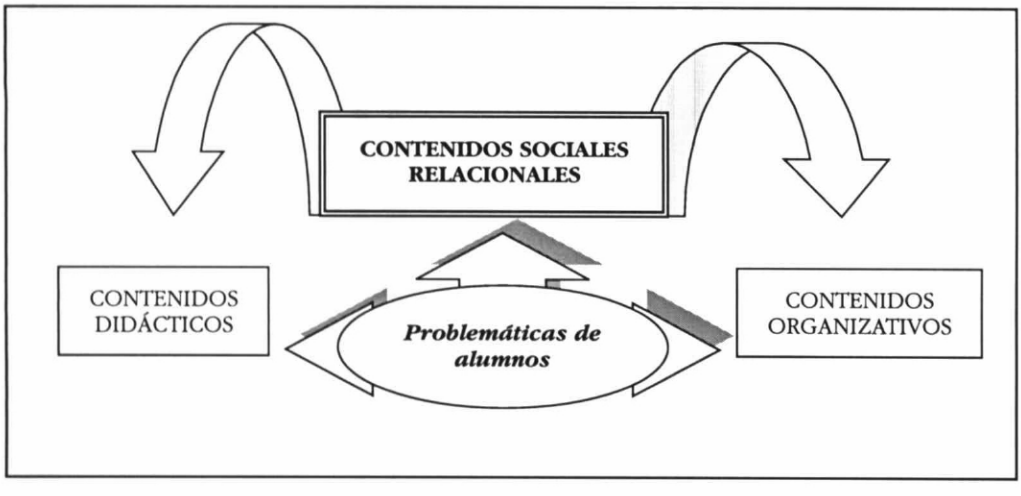
Los contenidos de las demandas que hemos analizado en los estudios de caso, los estructuramos atendiendo al foco y a la problemática (nivel de análisis estructural) que se presentan en los casos abordados (tabla I). Analizamos los contenidos de la demanda en los tres niveles más habituales en los que se presentan: problemáticas referidas al nivel de alumnos en concreto, al nivel de grupos de alumnos y al nivel de aula (figura IV).

Problemática de alumnos en concreto

Han sido en total 12 los casos que se han abordado a nivel de alumno (entre los dos estudios de caso), en los que se han identificado contenidos de distinta índole (didácticos, sociales-relacionales y organizativos), señalando que existe un predominio claro de los contenidos sociales-relacionales sobre los contenidos didácticos y organizativos en las problemáticas presentadas (9 casos de 12). Esto nos indica, la preocupación real del profesorado en cuanto al manejo y atención de alumnos que presentan problemas en este ámbito. Problemáticas que se diversifican en temas relacionados con las normas y convivencia del aula, procesos de interacción y relación entre alumno-profesor, alumno-alumnos; conductas disruptivas; autocontrol, etc. y que llevan a abordar contenidos organizativos como la gestión y organización del aula, clima del aula, interacciones sociales, habilidades sociales, etc. (figura IV). Por ello, señalamos que los casos demandados a nivel individual de alumnos, han desarrollado intervenciones a nivel de aula, lo que ha repercutido no sólo en el alumno, sino en el aula en general.

FIGURA IV

Relación entre los contenidos que se dan en las problemáticas del alumnado



Problemática de Grupos de Alumnos

Son escasos los casos que presentan problemáticas en el nivel de grupo de alumnos. Sólo tres del total de casos abordados se dan a este nivel. En estos casos se abordan básicamente contenidos didácticos (rendimiento bajo, ritmo de aprendizaje distinto al resto del alumnado del aula, dificultades en el aprendizaje, etc.), que se vinculan en su desarrollo con contenidos organizativos y/o sociales-relacionales.

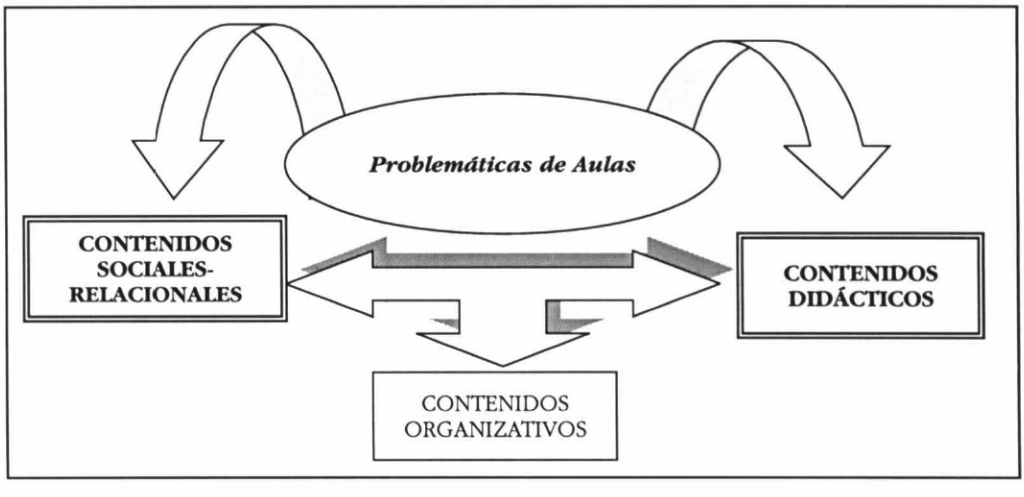
Problemáticas en el nivel de aula

Los centros que han abordado demandas centradas en las problemáticas de aulas, son los C.P. Blas Infante y C.P. Europa, centros que, como hemos señalado anteriormente, hemos identificado como más cercanos al planteamiento inclusivo. Además comprobamos que existen diferencias en cuanto al número de casos abordados en estos GAEP a este nivel: son cuatro los casos de aula abordados (de un total de nueve casos) en el C.P. Blas Infante y dos los abordados (de un total de siete) en el C.P. Europa, lo que también nos indica el grado en que el profesorado se implica en su respuesta a la diversidad, acercándose o situándose más en una perspectiva global e institucional.

Centrándonos en los contenidos que se abordan en estos seis casos en el nivel de aula, comprobamos que se dan tanto los contenidos sociales- relacionales como los contenidos didácticos y que en su desarrollo se abordan los contenidos organizativos, entendiendo que en cada caso abordado estos contenidos se relacionan y priorizan según las necesidades o ámbitos de intervención detectados (figura V).

FIGURA V

Relación entre los contenidos que se dan las problemáticas de aula



Finalizando este punto, queremos señalar que, aunque hemos analizado los contenidos de las demandas en los tres niveles más usuales que se han dado en los GAEP, esto no agota que se presenten en el GAEP demandas situadas a otros niveles (como por ejemplo: relación entre el profesorado, materias curriculares, problemas profesionales del profesorado, etc.). Un ejemplo de ello son los dos casos abordados

en el CP Europa, uno referido a la capacidad del profesor demandante en cuanto a la gestión y organización del aula y el otro referido a las adaptaciones curriculares.

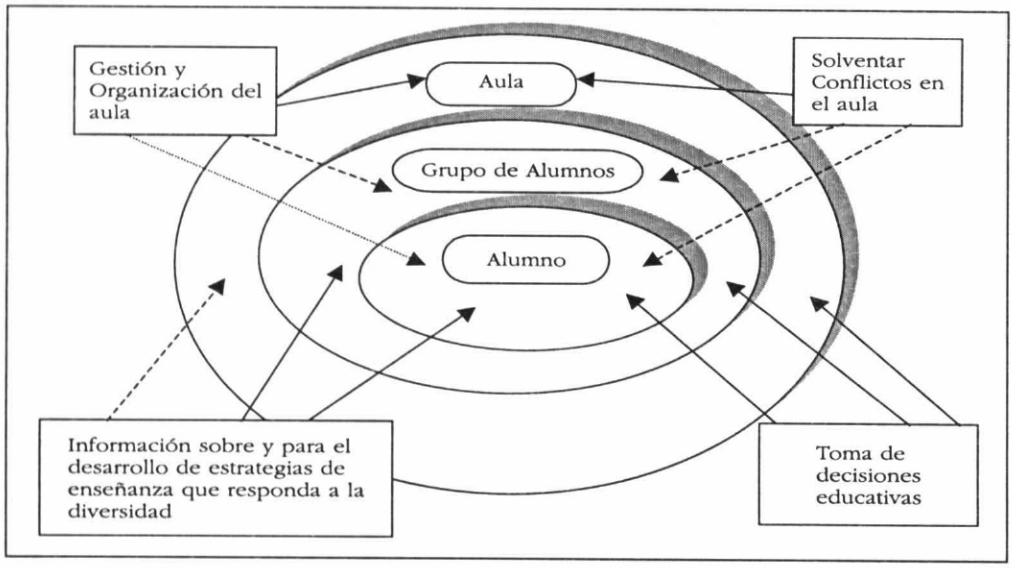
Sentido de las demandas abordadas en los GAEP

El fin o meta que persiguen los profesores cuando presentan sus demandas a los GAEP, lo hemos analizado a través de las respuestas a la pregunta que nos hemos planteado: ¿para qué demandan apoyo los profesores al GAEP? Así hemos agrupado el sentido de las demandas en torno a distintos campos o ámbitos que han ido surgiendo en el análisis de cada estudio de caso. Comparando estos campos con los distintos niveles o focos detectados en las demandas tenemos (figura VI):

- Las demandas presentadas en el nivel de alumno en concreto, buscan información sobre el uso y desarrollo de estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades de estos alumnos (como la elaboración de Adaptaciones Curriculares Individualizadas) y ayuda para la toma de decisiones educativas con respecto a los mismos alumnos.
- Las demandas presentadas en el nivel de aula, tienen como fin introducir cambios en la gestión y organización del aula que mejoren la convivencia de la misma, así como ayuda en la toma de decisiones con respecto a las estrategias educativas a adoptar.
- Las demandas presentadas en el nivel de grupos de alumnos, comparten las finalidades tanto a nivel de alumnos (buscando estrategias e información para atender las necesidades de los alumnos) como a nivel de aula (desarrollando estrategias organizativas adecuadas para estos alumnos que repercute en la organización del aula en su conjunto).

FIGURA VI

Relación entre el sentido de las demandas y los niveles de aplicación



ESTRATEGIAS QUE SE ADOPTAN PARA ENCAUZAR/SOLUCIONAR LOS CASOS

El proceso de búsqueda de estrategias para abordar los casos, es distinto en cada estudio de caso y así se plasma en las hojas de registro de casos.

En el estudio de caso 1, analizamos las estrategias según la información recogida en los apartados señalados para ello («Posibles estrategias de solución» y «Estrategias de solución»).

En el estudio de caso 2, no se contempla en la hoja de registro de casos ningún apartado específico referente a las estrategias, apareciendo éstas en distintos apartados («Observaciones» o «Tipo de ayuda»), según el proceso de desarrollo del caso abordado.

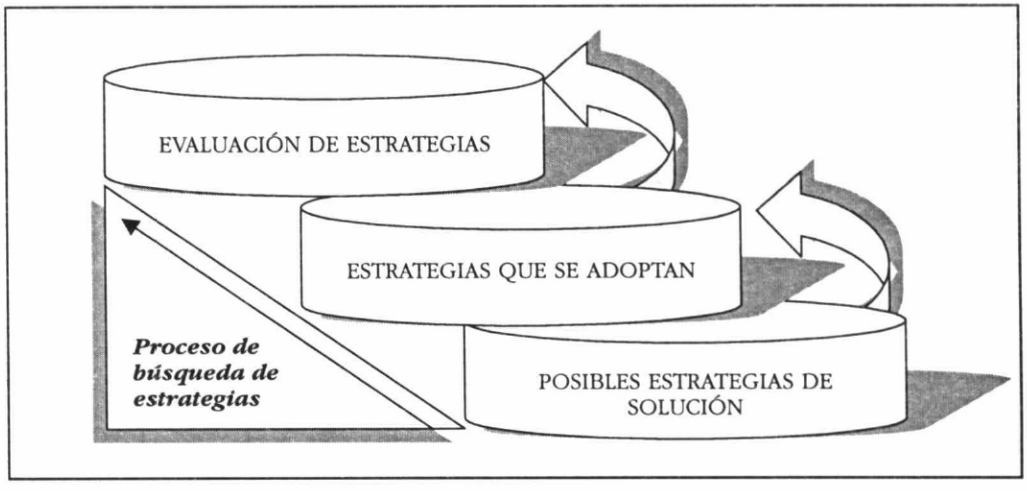
Por el contrario, en los dos estudios de caso, observamos que la evaluación de las estrategias se recoge en las hojas de revisiones de los casos. Así hemos analizado tres momentos distintos en el proceso de búsqueda de estrategias (figura VII): identificación de posibles estrategias, que van surgiendo en el desarrollo de las sesiones de apoyo; la selección de estrategias que finalmente se adoptan para intervenir en los casos; y la evaluación de las mismas.

Posibles estrategias de solución

En este apartado destacamos dos aspectos comunes en los dos estudios de caso: uno es que en la mayoría de los casos abordados en los GAEP las estrategias de solución (tanto las posibles como las que después se adoptan) aparecen en la primera sesión de apoyo, lo que nos indica el potencial de conocimiento que poseen los profesores sobre estrategias educativas de intervención así como la agilidad para encontrar estrategias adecuadas para abordar el problema; otro aspecto común, es que son estrategias sencillas y fáciles de llevar a la práctica por parte del profesorado. La mayoría de ellas son estrategias conocidas por el profesorado (en el sentido de que la han puesto en práctica en alguna ocasión o han tenido información de ellas por otros profesores).

FIGURA VII

Momentos en el proceso de búsqueda de estrategias



Por otro lado también destacamos que en todos los casos se proponen más de una estrategia de intervención, lo que nos muestra de nuevo la riqueza en la diversidad de estrategias que posee el profesorado.

Estrategias a adoptar

Los criterios que se adoptan para elegir las estrategias que se van a poner en práctica se basan en dos aspectos fundamentales: que sean asumidas por el profesor, en el sentido de que el profesor demandante esté convencido y se implique en el desarrollo de las estrategias; y que se adecuen significativamente al problema. Es decir, que sean estrategias reales que puedan llevarse a la práctica sin grandes cambios que conlleven un proceso complejo de desarrollo y compliquen la tarea del profesor demandante.

Partiendo de estos dos aspectos fundamentales, las estrategias se eligen empleando distintos criterios como la relevancia o pertinencia de las mismas, facilidad en la puesta en marcha, coherencia con las dimensiones o aspectos del problema, etc.

Evaluación de estrategias

Como ya hemos señalado, la evaluación de las estrategias que se llevan a la práctica, se realiza generalmente en las sesiones de seguimiento del caso, por ello, en aquellos casos en los que no se han realizado seguimiento de los mismos o se han cerrado en la primera sesión, bien no parecen la evaluación de estrategias o bien se recogen una valoración global del caso (por ejemplo: «hay mejoría», «va bien», etc.).

Podemos observar diferencias significativas en este apartado entre uno y otro estudio de caso: en el estudio de caso 1, los casos en los que aparece la evaluación de estrategias (seis casos) se recoge de forma descriptiva, señalando cómo se han llevado las estrategias a la práctica y detallando los inconvenientes o dificultades encontradas en el proceso de desarrollo, a diferencia del estudio de caso 2, en el que son escasas las evaluaciones de estrategias realizadas (seis casos entre los dos GAEP), y cuando aparecen son recogidas de forma valorativa, sin describir el proceso de puesta en marcha de las mismas. Entendemos con ello, que los GAEP del estudio de caso 2 han priorizado las fases anteriores de identificación y análisis del problema (fases que han considerado más importante), mientras que en el estudio de caso 1, han «cuidado» más la fase de evaluación y seguimiento de los casos.

CONCLUSIONES

Para finalizar, presentamos dos tipos de conclusiones. Un primer grupo lo constituyen aquellas relacionadas básicamente con la dinámica de trabajo y el sentido de la colaboración. Un segundo grupo incide en torno a los casos abordados en los GAEP.

Sobre el modelo de Apoyo desarrollado

Unas de las conclusiones más relevantes y significativas sobre este modelo de apoyo es el carácter inclusivo que puede atribuirse al mismo. Hemos podido comprobar a lo largo del desarrollo de la investigación como los Grupos de Apoyo han estado «abiertos» al contexto donde se desarrollaban, principalmente porque:

- *Se han dirigido a todos los profesores de la comunidad educativa,* sin restricciones ni especializaciones. Cualquier profesor del centro puede utilizar este servicio de apoyo, sin menoscabo de otros ya existentes en la institución (como el Apoyo a la Integración, o los servicios de asesoramiento ya sean externos o internos).

- *Se han abordado todo tipo de problemáticas educativas y de distintos niveles educativos.* En los GAEP no se ha excluido ningún tipo de problema, ni se ha restringido o ceñido el trabajo del grupo a problemas predeterminados y/o tipificados de antemano. Por el contrario la diversidad en problemáticas y niveles de desarrollo, así como en los profesores demandantes han puesto de manifiesto que es una estructura de apoyo inclusiva, donde se puede abordar cualquier situación problemática que afecte al profesorado.

Sobre la dinámica de trabajo de los GAEP

La colaboración aparece sin duda como la estrategia y el hilo conductor de la dinámica del trabajo de los GAEP. Esto se plasma en aportaciones como:

- *La participación en las sesiones de trabajo de los GAEP supone un proceso de aprendizaje para los profesores:* Los GAEP que hemos estudiado confirman el proceso de aprendizaje, que la participación en las sesiones de trabajo del GAEP supone para los profesores. Un proceso de aprendizaje que se produce como consecuencia de las demandas del propio proceso de apoyo y que tiene lugar como un aprendizaje entre compañeros. Aprendizaje que más tarde se traslada a otros contextos y otros compañeros.

Pero, ¿cómo aprenden los profesores en las sesiones de apoyo del GAEP? ¿Cómo se produce ese proceso de aprendizaje?

En primer lugar podemos hablar de un proceso de construcción de tipo participativo y enraizado en la práctica: el análisis y la reflexión de los casos (de los alumnos, grupos de alumnos y aulas) es el punto de partida desde el que se construye el aprendizaje. Desde esas situaciones específicas e individuales, los profesores empiezan a plantear hipótesis y explicaciones, así como a plantear alternativas, que una vez puestas en práctica y revisadas por ellos mismos, contribuyen a la construcción de un conocimiento práctico que es compartido y recreado con la ayuda de los compañeros. Podemos decir pues, que los profesores aprenden en y desde la práctica, basándose en problemas y demandas reales y con la ayuda de los propios compañeros. Los procesos desarrollados para ello se basan en el aprendizaje entre colegas, en el aprendizaje de la propia práctica y en la revalorización del propio conocimiento práctico.

- *La colaboración como estrategia de aprendizaje y trabajo para el profesorado participante.* La colaboración está en la base de los procesos de aprendizaje de los profesores participantes, como también está en la base del desarrollo del Proyecto GAEP. Por ello podríamos hablar de la colaboración como el entramado básico o la espina dorsal del desarrollo de las sesiones de apoyo en los GAEP.

Pero, ¿cómo colaboran los profesores? ¿En qué consiste la colaboración, cómo se hace visible?

En los estudios de caso hemos visto distintas formas y ángulos de la colaboración. Conocemos ahora que la colaboración se trabaja a través del diálogo entre profesores utilizando una serie de reglas y actitudes que rigen los procesos colaborativos. Todas esta serie de actitudes y reglas del trabajo colaborativo en los GAEP se ponen en funcionamiento en el desarrollo de las actividades que los profesores ponen en marcha para analizar y resolver o encauzar los problemas abordados como: *la reflexión conjunta* (el desarrollo de tareas que fomentan que los profesores piensen juntos y aúnen fuerzas al analizar los

problemas); la *revisión y el análisis de información conjunto* (compartiendo y contrastando hasta llegar a acuerdos y mínimos comunes); *la indagación y exploración de posibilidades, alternativas, causas, etc.* (siguiendo estrategias concretas como por ejemplo: el ciclo de análisis de problemas) que fomentan la participación y demandan la contribución de sus miembros; *la elaboración y diseño de propuestas consensuada* (construidas desde la propia práctica); y el desarrollo de *nuevas o reutilización de estrategias y prácticas educativas.*

Sobre las relaciones colaborativas entre el profesorado

Una de las claves que pretendíamos con este estudio, era conocer e identificar las formas de relación y trabajo del profesorado, entendiendo, como numerosos autores han señalado en sus estudios (Ballard y MacDonald, 1998; Clark, Dyson, Millward y Robson, 1999a; Lypsky y Gartner, 1996) lo que la colaboración supone como herramienta de cambio en la atención a la diversidad. Así en nuestros centros hemos identificado que:

- *El desarrollo de relaciones colaborativas entre el profesorado está vinculado con el modelo conceptual asumido con respecto a la atención a la diversidad*: En los centros de nuestro estudio, ha habido diferencias en cuanto a la existencia, flexibilidad y uso de estructuras colaborativas. Desde el centro en el que la colaboración entre el profesorado no existía como tal (hasta la implementación del Proyecto GAEP), al centro donde la colaboración entre el profesorado es la herramienta básica de relación entre los mismos. Distinguimos con ello, que, en el centro con una orientación cercana al modelo inclusivo, se dan en mayor proporción y extensión las relaciones colaborativas entre el profesorado mientras que el centro con una marcada orientación terapéutica o tradicional, se establecen excepcionalmente relaciones colaborativas entre el profesorado, predominando el individualismo y el aislamiento del profesorado en el terreno profesional.
- *Los profesores aprenden y asumen actitudes colaborativas así como trabajan y desarrollan aptitudes de colaboración en el GAEP*: En el desarrollo de esta investigación hemos constatado como el GAEP se convierte en una estructura generadora de procesos colaborativos. Los profesores que han participado en la experiencia, muestran actitudes y aptitudes colaborativas. Si bien podría decirse que había diferencias entre ellos en cuanto a la asunción y uso de las mismas, en general han aprendido o afianzado a través de su participación en el GAEP, el valor de la colaboración como herramienta de trabajo apoyo y aprendizaje. Mostrando y utilizando la colaboración incluso en otros contextos de trabajo como las reuniones de ciclo o etapa. Así, podemos deducir que el GAEP ayuda a los centros a crear y desarrollar procesos de colaboración entre el profesorado. A este respecto el desarrollo del GAEP, ha supuesto para por lo menos un centro de nuestro estudio, una innovación ya que ha iniciado el desarrollo de relaciones colaborativas entre el profesorado que antes no existían, y en otros ha supuesto el afianzamiento y extensión de las mismas.

Sobre las demandas realizadas a los GAEP

Las demandas presentadas, abordadas y analizadas en los GAEP constituyen una de

las partes esenciales del Proyecto. Conocer la naturaleza y sentido de las mismas como los contenidos y estrategias que se utilizan para encauzar y resolver el problema es lo mismo que adentrarnos en el contenido mismo de los procesos de apoyo al profesorado, así destacamos:

- *Las demandas abordadas en los GAEP son demandas reales que parten de las necesidades sentidas del profesorado.* Entendemos que las demandas que presentan los profesores a los GAEP, son demandas que surgen de las necesidades de los profesores de resolver una situación en las que se ven involucrados profesional y personalmente. Son demandas que surgen de la propia práctica y realidad que vive el profesorado.

En este caso no son demandas burocráticas, forzadas o formales, por el contrario son demandas reales, que como señala Zabalza (1996, p. 27) son «auténticas, sentidas y surgidas del deseo de afrontar un problema o de mejorar la forma en que se están llevando a cabo las cosas». Esto supone que existe un compromiso por parte del profesor que presenta la demanda de implicarse en los procesos de resolución de la misma y de que también existe un compromiso expreso de la institución (en este caso de los miembros del GAEP) de intervenir y ayudar al profesor demandante.

- *Los GAEP desvelan la importancia que tiene el clima social del aula.* La mayoría de las demandas presentadas en los GAEP desvelan la importancia que tiene para el profesorado el clima y convivencia en el aula. Todos los casos, en mayor o menor medida, abordan contenidos y estrategias en el contexto de aula (aún cuando son a nivel de alumno). Lo que nos lleva a reflexionar sobre la concepción que tiene el profesorado sobre el aula, como espacio social y académico. Los profesores necesitan respuestas educativas que aborden la problemática que genera la convivencia en el aula, partiendo de una visión global de la misma, en la que es necesario la participación de todos (alumnos y profesores) para el desarrollo de un clima social positivo.

Igualmente asumen y abordan los cambios curriculares, organizativos, didácticos desde una perspectiva práctica y global. Los profesores no demandan cambios o innovaciones globales y costosas (en esfuerzo y tiempo), por el contrario se inclinan por introducir ideas, estrategias e intervenciones sencillas y efectivas, que puedan ser asumidas y llevadas a cabo con facilidad. Estaría pues esta idea en consonancia con una de los supuestos del Proyecto: trabajar desde el conocimiento práctico común, rescatando experiencias o conocimientos previos, más que creando y/o desarrollando ideas y proyectos nuevos.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M.: «Education for all: making it happen», en *Support for Learning*, 10, 4 (1995), pp. 147-155.

AINSCOW, M.; FERRELL, P.;TWEDDLE, D.A.: *Effective Practice in Inclusion and in Special and Mainstream Schools working Together*. London, Department for Education and Employement, 1998.

BALLARD, K.; MACDONALD, T.: «New Zealand: Inclusive school, inclusive philosphy?», en T. BOOTH; M. AINSCOW (Eds.): *From them to us*. London, Routledge, 1998, pp. 68-94.

CREESE, A.; DANIELS, H.;NORWICH, B.: *Teacher support team in secondary schools*. DFEE Report, 1997.

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A.; SKIDMORE, D.: *Innovatory Practices in Mains-*

tream Schools for Special Educational Needs. London, HMSO, 1995.

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A.; SKIDMORE, D.: *New Directions in Special Needs. Innovations in Mainstream Schools.* London, Cassell, 1997.

CLARK, C.; DYSON, A.; MILLWARD, A.; ROBSON, S.: «Inclusive education and schools as organizations», en *International Journal of Inclusive Education*, 3, 1 (1999), pp. 37-51.

Chalfant, J.C.; Pysh, M.: «Teacher assistance teams: Five descriptive studies on 96 teams», en *Remedial and Special Education*, 10, 6 (1989), pp. 49-58.

DANIELS, H.; NORWICH, B.: *Teacher support teams in 3 Enfield primary schools: an interim evaluation report.* London, Institute of Education, London University, 1992a. (Doc. Mimeografiado).

— «Support from the team», en *Managing Schools Today*, 1, 6 (1992b), pp. 30-31.

GALLEGO, C.: «Un modelo de apoyo: trabajo colaborativo entre profesores para la atención a la diversidad», en Pallarés, J.J. (Coord.): *Estrategias de Atención a la Diversidad.* Huelva, Hergués, 1999a, pp. 113-122.

— *Los Grupos de Apoyo entre profesores: otra forma de entender el apoyo.* Comunicación presentada al 25 Aniversario del Congreso Internacional de AEDES, 1999b.

— *Collaborative Support to Diversity at Schools.* Comunicación presentada al International Special Education Conference. Manchester, Julio, 2000.

GALLEGO, C.; HERNÁNDEZ, E.: «El apoyo a la diversidad en la escuela: experiencias y modelos innovadores», en VERDUGO, M.A.; JORDÁN DE URRÍES, F. DE B. (Coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad.* Salamanca, Amarú, 1999, pp. 563-580.

HART, S.: «Evaluating Support teaching», en BOOTH, T.; SWANN, M.; MASTERTON, M.; POTTS, P. (Eds.): *Curricula for Diversity in Education.* London, Routledge, 1992, pp. 105-112.

HOPKINS, D.; AINSCOW, M.: «Making sense of school improvement: an interim account of the 'Improving the Quality of Education for All' Project», en *Cambridge Journal of Education*, 23, 3 (1993), pp. 287-304.

HUBER, G.;MARCELO, C.: «Computer assistance for testing hypotheses about qualitative data: The software package AQUAD 3.0», en *Qualitative Sociology*, 14, 4 (1991), pp. 325-347.

LYPSKY, D.; GARTNER, A.: «Inclusion, School Restructuring and the remaking of American Society», en *Harvard Educational Review*, 66, 4 (1996), pp. 762-795.

LUNT, I.; EVANS, J; NORWICH, B.; WEDELL, K.: *Working Together: Inter-school collaboration for Special Needs.* London, David Fulton, 1994.

MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M.: *Qualitative Data Análysis.* London, Sage, 1984.

PARRILLA, A.: «Creación de Estructuras de Colaboración en la Escuela: Grupos de Apoyo entre Profesores», en PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial,* Vol. II. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1998, pp. 125-144.

— «Educational Innovations as school answer to diversity», en *International Journal of Inclusive Education*, 3, 2 (1999), pp. 93-110.

— Proyecto Docente y de Investigación: Cátedra. 2000 (Documento no publicado).

PARRILLA, A.; DANIELS, H. (Eds.): *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores.* Bilbao, Mensajero, 1998.

PARRILLA, A.; GALLEGO, C.: «El modelo colaborativo en Educación Especial», en SALVADOR MATA, F. (Dir.): *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales.* Vol. II. Málaga, Aljibe, 2001, pp. 129-150.

PARRILLA, A., HERNÁNDEZ, E.; MURILLO, P.: «Development a shared approach to support: a support group case study», en *European Journal of Special Needs Education*, 12, 3 (1997), pp. 209-224.

ZABALZA, M.A.: «Apoyo a la Escuela y procesos de Diversidad Educativa», en PARRILLA, A. (Ed.): *Apoyo a la Escuela: Un Proceso de Colaboración*. Bilbao, Mensajero, 1996, pp. 21-80.

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS ESTADOS UNIDOS

ALAN GARTNER (*)
DOROTHY KERZNER LIPSKY (*)

La razón fundamental para una educación de calidad de los estudiantes en un ámbito integrado se basa, no sólo en la legislación o la pedagogía sino, también, en los valores...[1]

Resumen. Este artículo analiza la legislación educativa en Estados Unidos, desde los orígenes de la Educación Especial hasta la actual orientación y apoyo a la educación inclusiva. En la primera parte del mismo, se analiza la evolución, controversias, nuevas normativas y debates políticos, vinculados a la Ley 94-142 de 1975. Esta Ley se utiliza como hilo conductor para plantear los grandes debates e hitos que han jalonado la respuesta a la diversidad en EEUU. En la segunda parte se concreta y desciende desde el marco legal, hasta el práctico, analizándose el desarrollo de la educación inclusiva en el Estado y ciudad de Nueva York. El artículo finaliza con una reflexión sobre las lecciones aprendidas del análisis anterior.

Abstract. This article examines the educational legislation in the United States, from the beginning of Special needs education to the orientation and support given nowadays to inclusive education. The first part focuses on the evolution, controversies, new rules and political debates related to the 94-142 Act published in 1975. This law is used as a device to present the most important debates being used as an answer to diversity in the United States. The second part goes from the legal framework to the practice by analysing inclusive education in New York City as an illustration. The article ends with a reflection about the lessons learnt from the previous analysis.

INTRODUCCIÓN

Para nosotros es importante que en un monográfico de investigación publicado en la revista del Ministerio de Educación de España se permita al lector conocer nuestra posición privilegiada: es decir, al tiempo que la educación inclusiva cumple con las leyes de los Estados Unidos y satisface los estándares de calidad de una pedagogía adecuada para todos, su aplicación cuida los valores de oportunidad,

(*) Alan Gartner es profesor y Co-director del Centro Nacional de Reestructuración Educativa e Inclusión (NCERI), en la Graduate School y el University Center de la City University de Nueva York. Dorothy Kerzner Lipsky es Directora del NCERI.

(1) Lipsky, D. K.; Gartner A.: *Beyond separate education: Quality education for all*. Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing Co., 1989, p. 389.

Fecha de entrada: 15-01-2002 Fecha de aceptación: 01-03-2002

integración y equidad que defendemos para esta sociedad.

Aunque estos han sido nuestros valores[2] desde hace tiempo, no son únicamente nuestros[3], ni son ajenos a la historia de la educación inclusiva en los Estados Unidos[4]. Tal como lo documenta Gilhool[5], hay un hilo conductor entre los casos implicados en la búsqueda de igualdad en la educación para las personas negras (Brown, v. Board of Education, 1954) y los esfuerzos de personas con discapacidad y sus familias en la búsqueda de una aceptación completa por parte de la sociedad americana, inicialmente planteada en términos de escolaridad. Irónicamente, el comité que se oponía a las reivindicaciones de las personas negras fue quien mejor señaló este problema.

> Creo que si prevaleciera la propuesta de los defensores de la Catorceava Enmienda (a la Constitución Americana), no dudaría de que su interpretación podría abarcar tanto a los indios como a los negros. Si esta propuesta prevaleciera, soy incapaz de entender el hecho de que un Estado pudiera en el futuro tener algún derecho para segregar... sobre la base del sexo o sobre la base de la edad o sobre la base de la capacidad mental[6].

En las décadas que siguieron a la decisión en Brown, se aplicó la Catorceava Enmienda en cuestiones de discriminación basadas en género, edad y, finalmente, discapacidad. Aunque retrospectivamente el hilo conductor es claro, esto sucedió unos veinte años antes de que en los Estados Unidos la ley empezara un proceso que culmina hoy con el apoyo a una educación inclusiva[7].

LA LEY FEDERAL Y SU APLICACIÓN

LEY 94-142[8]

Con anterioridad a la aprobación de la ley federal, Ley 94-142 de 1975, a algunos estudiantes con discapacidad se les facilitaron servicios para estudiantes con discapacidad. La educación pública especial comenzó en los Estados Unidos en 1823 con el establecimiento, en Kentucky, de una escuela estatal para niños sordos. En 1852, Massachusetts aprobó la primera ley nacio-

---

(2) En 1987 escribimos un artículo, publicado en *Exceptional Children*, titulado: «Capable of achievement and worthy of respect: Education for the handicapped as if they were full-fledged human beings».

(3) Ver, por ejemplo, ARMSTRONG, F.; BARTON, L. (Eds.): *Disability, Human rights, and education: Cross-cultural perspectives*. Buckingham, UK, Open University Press, 1999; CHRISTENSEN, C.; RIZVI, F. (Eds): *Disability and the dilemmas of education and justice*. Buckingham, UK, Open University Press, 1996; MINOW, M.: *Making all the difference: Inclusion, Exclusion, and American Law*. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1990; y SLEE, R. (Ed.): *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. London, The Falmer Press, 1993.

(4) Del mismo modo, el mundo se ha hecho eco de estos valores y creencias, tal como se expresó en *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, adoptado en 1994 por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. Vinculando los valores expresados con la educación, la Declaración afirma: «Las escuelas ordinarias con [una] orientación inclusiva son los medios más efectivos para combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de acogida, construyendo una sociedad inclusiva y consiguiendo educación para todos...». Más aún, sostiene que «Las escuelas inclusivas aportan los medios más efectivos para establecer la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros».

(5) GILHOOL, T. K., en LIPSKY; GARTNER: op. cit., 1989, pp. 243-254.

(6) Citado en Ibid., p.243.

(7) Anótese que el término «educación inclusiva» no aparece en la ley estatal o federal. Utilizaremos este término para describir programas en los que los estudiantes con discapacidades son educados junto con sus compañeros no discapacitados, con las ayudas necesarias.

(8) Nota de la traductora: P. L. (Ley); Ley Pública.

nal de educación obligatoria[9], que explícitamente permitía la exclusión de niños con hándicap de la educación obligatoria. La educación de la escuela pública para niños con discapacidad comenzó en la Commonwealth en 1869, cuando se estableció en Boston una escuela de niños con problemas auditivos. En 1896, se estableció en Providence, Rhode Island, una clase separada para alumnos con retraso mental.

Aunque con miras limitadas, a mitad del siglo XX, cada estado (y la mayor parte de los distritos escolares[10]) tenía algunos servicios para estudiantes con discapacidad. En 1965, el Congreso aprobó la emblemática Ley de Educación Elemental y Secundaria (Ley 89-10), la primera legislación federal que facilitaba ayuda general para las escuelas públicas[11]. Al año siguiente, el Congreso añadió un nuevo título a la Ley 89-10. El Título VI disponía un programa para ayudar a los Estados a educar a los estudiantes con discapacidad y a establecer una Oficina de Educación para el Minusválido (BEH), en la entonces Oficina de Educación de los Estados Unidos. En 1970, se sustituyó el Título VI por el Acta de Educación del Minusválido (EHA, Ley 91-230), que continuaba la línea establecida por la nueva Oficina y un programa de becas estatal, y añadía ayuda para equipamiento, construcción de escuelas, preparación de personal, así como programas de investigación y prácticas.

A principios de los años setenta, en el congreso, los esfuerzos para ampliar la EHA fallaron, al menos en parte, debido a la falta de tiempo para que sus iniciativas mostraran resultados. Sin embargo, algunos progresos a lo largo del país forzaron la ayuda del Congreso. Los procesos legales en dos lugares distintos del país –*Pennsylvania Association of Retarded Citizens (PARC) contra Pensilvania* (1972) y *Mills contra Board of Education of Washington, DC* (1972)– establecieron el derecho de los niños con discapacidad a una educación pública gratuita. En el proceso de Pensilvania, el acuerdo de consenso no sólo estipulaba que a los niños con discapacidad no se les podía denegar la admisión en la escuela y que las escuelas no podían cambiar su ubicación sin el debido proceso legal, también expresaba una preferencia por la integración frente a las situaciones restrictivas[12].

En 1972, la legislación de Massachusets facilitó el derecho de los estudiantes con discapacidad a una educación pública, y pronto otros Estados adoptaron medidas similares. El acceso a los servicios gubernamentales para personas con discapacidad fue garantizado en la Sección 504 del Acta de Rehabilitación de 1973 (Ley 92-112). La movilización de la comunidad discapacitada para forzar la publicación de las regulaciones para llevar a cabo la Sección 504 añadió ímpetu a la batalla de escolarización[13].

En 1974, se presentaron en el Congreso propuestas para dar alguna uniformidad al desarrollo dentro del país y aliviar a los Estados federales de la carga fiscal que suponía la educación de estudiantes con

(9) A diferencia de otros países, en los Estados Unidos la educación no es una responsabilidad del gobierno nacional, sino de cada estado.

(10) Excepto Hawai, que es un distrito escolar independiente, cada estado tiene dos o más distritos escolares.

(11) La ley rompió con la tradicional responsabilidad estatal en la educación con su interés por las necesidades especiales de los niños pobres y pertenecientes a minorías raciales.

(12) Esta postura fue sugerida por el consejo de demandantes, Thomas K.Gilhool. Ver, GILHOOL, T. K. op. cit.

(13) SCOTCH, R. K.: *From good will to civil rights: Transforming federal disability policy*. Philadelphia, Temple university Press, 1984.

discapacidad. En el Congreso, el debate se centró en algunos términos de la ley propuesta. Este debate incluyó las siguientes cuestiones:

- *¿A qué estudiantes se debía ampliar la garantía federal de una «educación pública gratuita apropiada»?* Este tema se refería a si los estudiantes con dificultades graves y profundas podían beneficiarse de una educación y, por lo tanto, debía hacerse extensiva la garantía de la educación pública. Aunque dentro del sector profesional de la educación especial muchos propusieron limitar esa garantía en la creencia de que algunos estudiantes estaban tan limitados que no eran capaces de beneficiarse de los servicios educativos, el Congreso estuvo en desacuerdo y extendió la garantía y el derecho a una educación pública y gratuita a todos los estudiantes con discapacidad.
- *La naturaleza de los programas ofrecidos.* En este caso, el tema era hasta dónde debían abarcar los servicios educativos ofrecidos. El Congreso estipuló amplios servicios, tanto directamente en actividades educativas como en aquellas que apoyaban la educación (e.g., «servicios relacionados»).
- *Hasta qué punto los estudiantes con discapacidad iban a ser atendidos junto con compañeros sin discapacidad.* Con los contendientes ampliamente distribuidos a lo largo de la línea continua que va desde los defensores de servicios separados hasta los demandantes de programas integrados, el Congreso adoptó lo que se conoció como el estándar LRE (Entorno Menos Restrictivo); es decir, que, hasta el límite de lo posible, los estudiantes con discapacidad serían educados con sus compañeros no discapacitados.
- *El equilibrio entre el papel de los Estados y los distritos escolares locales.* Mientras que algunos distritos escolares, especialmente en las grandes ciudades, preferían una relación directa entre el gobierno federal y sus distritos, el Congreso eligió convertir a los Estados en entidades llave, responsabilizándoles y gestionando la financiación a través de ellos[14].
- *El nivel de financiación y los criterios.* La disputa se centró en el nivel y las bases de la ayuda que el Gobierno Federal podía disponer. Inicialmente los Estados recibirían el 40% del incremento del coste que suponía la educación de los alumnos con discapacidad[15]. Finalmente, con objeto de incentivar a los Estados a buscar y atender a niños con discapacidad, la financiación se basó en el número de estudiantes atendidos.

Con la resolución de estos (y otros) temas, se aprobó la Ley 94-142, *The Education for All*[16] *Handicapped Chidren Act.* El 23 de agosto de 1975, el presidente Gerald Ford firmó el acta de la Ley después de criticarla debido a que: su coste era alto; creaba falsas expectativas entre los defensores de la educación inclusiva; e implicaba la intrusión del gobierno federal en el papel de los Estados y los municipios.

Aplicación de la Ley 94-142

En la misma década de la aprobación de la ley, ésta fue aplicada en cada uno de los Estados y se atendió a la mayoría de los

(14) La ley tenía una disposición única por la que los estados podían elegir participar bajo el amparo de la ley. Si así lo hacían, podían recibir financiación federal extra. No fue hasta tres años después de que la ley fuera aprobada cuando el último de los estados, Nuevo Méjico, optó por participar.

(15) De hecho, a pesar de la disposición, el Congreso nunca se ha apropiado de más de un 15%.

(16) Esta palabra en el título enfatiza la decisión del congreso sobre el primer punto del debate, anteriormente expuesta.

estudiantes con discapacidad. En la siguiente década (i.e., desde mediados de los años ochenta hasta mediados de los noventa), continuó el incremento sustancial del número de estudiantes atendidos –que pasó de 4,1 millones en el año escolar 1987-88 a 5,2 millones en el año escolar 1996-97. Hubo, sin embargo, crecientes dudas sobre los modelos de atención.

Tal como escribió uno de los autores de la ley,

> El Congreso estaba interesado en la normalización de los servicios para niños discapacitados, en la creencia de que la presencia de discapacidad no necesariamente requería separación y expulsión de la clase ordinaria, del entorno del vecindario de la escuela, o de las lecciones[17].

No obstante, a medida que la ley se aplicaba, la mayoría de los estudiantes con discapacidad fue atendida en clases separadas de educación especial y, a menudo, en escuelas fuera del vecindario. A mediados de los años ochenta, la preocupación por esta separación –o segregación, como algunos dijeron más delicadamente– se unió a la preocupación por los resultados de la educación especial separada.

La *Iniciativa Federal para la Educación Ordinaria* (REI), propuesta en 1985, fue una respuesta a esta creciente preocupación acerca de la efectividad de los programas de educación especial separada. Madeleine Wiil, Subsecretaria del Departamento de Educación de los Estados Unidos, solicitó a los educadores generales y especiales que compartieran la responsabilidad de los estudiantes con problemas de aprendizaje. Aunque limitada a estudiantes con dificultades leves, la REI, sin embargo, causó conmoción[18]. Muchos educadores especiales, en gran medida ignorados por el resto de la comunidad educativa, se pusieron a la defensiva y negaron la necesidad de cambio, argumentando que la educación general nunca tendría voluntad ni sería capaz de atender a los estudiantes con discapacidad[19]. Sin embargo, como primer reto al sistema de educación especial separada, la REI sirvió para «romper el hielo» dentro del propio gobierno federal y, de ese modo, facilitó una oportunidad de cambio.

En el mismo período, investigadores y profesionales se responsabilizaron del cambio. Stainback y Stainback solicitaron la «unión» de la educación general y especial[20]; Bilklen pidió una «educación general y especial integrada»[21]; Gartner y Lipsky solicitaron ir «más allá de la educación especial» hacia un «modelo rediseñado»[22]; y Taylor señaló que el concepto de «entorno menos restrictivo» legitimaba entornos restrictivos[23].

Nisbet resumía estos conceptos de reforma:

> Estas iniciativas se originan a partir de esfuerzos previos de reforma de la generalización e integración en su apreciación de la necesidad de una reforma estructural

---

(17) WALKER, L.: «Procedural rights in the wrong system», en GARTNER, A.; JOE, T. (Eds.): *Images of the disabled/Disabling images*. New York, Praeger, 1987, p. 99.

(18) Ver, por ejemplo, LLOYD, J. W.; SINGH, N. N.;. REPP, A. C. (Eds.): *The Regular Education Initiative: Alternative perspectives on concepts, issues and models*. Sycamore, IL, Sycamore Publishing Company, 1991.

(19) Ver, por ejemplo, FUCHS, D.; FUCHS, L.: «Framing the REI debate: Abolitionists versus conservationists», en LLOYD; SINGH; REPP: loc. cit.

(20) STAINBACK, W.; STAINBACK, S.: «A rationale for the merger of general and special education», en *Exceptional Children*, 51, (1984), pp. 102-112.

(21) BIKLEN, D. (Ed.): *The complete school: Integrating special and general education*. New York, Teachers College Press.

(22) GARTNER, A.; LIPSKY, D.K.: «Beyond separate education: Quality education for all students», en *Harvard Education Review*, 37 (4), (1987), pp. 267-295.

(23) TAYLOR, S. J.: «Caught in the continuum: A critical analysis of the principle of least restrictive environment», en *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13 (1), (1988), pp. 41-53.

más amplia. Estas iniciativas, más que añadir un nuevo servicio (como un Espacio de Recursos); crear un nuevo especialista (como un profesor de consulta); o identificar una nueva categoría de discapacidad (como el Problema del Déficit de Atención), desafiaban asunciones subyacentes sobre el aprendizaje de los estudiantes y la relación establecida entre la educación general y la especial. Llegaron a ser los precursores de un movimiento que sugería que, en vez de separar siempre a los estudiantes sobre las bases de la discapacidad, todos los estudiantes, por derecho, deberían ser incluidos, desde el comienzo de sus vidas escolares, en las oportunidades y responsabilidades de la escolarización pública. La inclusión requiere una reestructuración de las asunciones y de la organización de la educación pública en este país[24].

Las enmiendas de 1997 a la IDEA[25]

En su deliberación, a mediados de los años noventa, en relación a la nueva aprobación de IDEA, el Congreso se enfrentó a dos temas fundamentales. Estos eran:

- Los resultados insuficientes de muchos estudiantes «en» educación especial[26] y
- el reconocimiento del florecimiento creciente de un sistema dual, la educación general y la especial.

Mientras que algunos defensores de la educación inclusiva temían que el Congreso debilitara la ordenanza de la LRE, que había formado parte de la ley desde 1975, el Congreso aprobó la Ley 105-17 («Las enmiendas a IDEA de 1997»), que reforzaba esta ordenanza. Sus autores la consideraron como un borrador para el cambio y la denominaron IDEA, Acta de Expansión del Desarrollo y la Inclusión[27].

En su análisis de la nueva ley, la Fundación para la Defensa y la Educación de los Derechos de la Discapacidad (DREDF) proclamó que las cláusulas del nuevo acta

> No tienen en cuenta que la educación especial contiene modificaciones y servicios que, si es necesario, deben ser facilitados al niño a través de la jornada escolar en el aula de educación ordinaria, en vez de en un lugar específico al que el niño va para recibir educación especial (un aula especial o un día de clase especial) separado del programa de educación general del niño[28].

En su discusión de las enmiendas a la IDEA de 1997, la NCERI identificó diez aspectos que apoyaban un enfoque inclusivo en la educación de estudiantes con discapacidad.

- *Expectativas elevadas en el currículum de educación general.* El discurso de la sección de «Decisiones»[29] de la ley establece que la educación de estudiantes con discapacidad puede ser más efectiva si: «se tienen expectativas altas para los estudiantes y se asegura su éxito en el currículum general...»; (si se asegura) «que la educación especial puede llegar a ser un servicio para este tipo de

(24) Nisbet, J.: «Education reform: Summary and recommendations», en *The national reform agenda and people with mental retardation: Putting people first*. Washington, DC, Presidnet's Commission on Mental Retardation, 1995, p. 159.

(25) La ley de 1975, PL 94-142, volvió a aprobarse varias veces, sin cambios fundamentales en sus dictámenes. En los años ochenta, la ley fue rebautizada como: *Acta de Educación de Individuos con Discapacidades (IDEA)*.

(26) Una serie de estudios promovidos por el Congreso, bajo la rúbrica de «National Transition Longitudinal Studies», así como los informes anuales del Departamento de Educación al Congreso demostraron tales limitaciones.

(27) Gartner, A.; Lipsky, D. K.: «La reaprobación de IDEA de 1997», en *NCERI Bulletin*, primavera (1998).

(28) *Individuals with Disabiilties Education Act Amendments of 1997: Summary of changes*. Washington, DC, Disabiilty Rights Education and Defense Fund, Inc., 1987.

(29) A menudo, el Congreso incluye una sección de «Decisiones» en la legislación general, que presenta los temas tal como el Congreso los entiende y facilita una perspectiva del marco en el que la ley dictamina.

niños, más que un lugar al que se les envíe...» y «si se incentiva el enfoque de escuela global».

- *La consideración de factores distintos a la discapacidad.* En el proceso para determinar si un niño tiene una discapacidad y si necesita un servicio de educación especial (i.e. el proceso de evaluación), las escuelas deben tener en consideración *factores distintos de la discapacidad* que pudieran estar afectando al rendimiento del estudiante. Un niño puede no ser identificado como un estudiante con discapacidad si el factor determinante para tal designación es la carencia o inadecuación de la enseñanza en lectura o matemáticas. En otras palabras, los estudiantes pueden no ser clasificados como discapacitados si la causa es el fallo de la escuela.
- *Educador general en el Grupo IEP.* El Grupo IEP (i.e., aquellas personas comprometidas en el desarrollo del programa de los servicios de educación especial al estudiante[30]) debe incluir un profesor de educación general. Su participación consiste en introducir en el proceso de desarrollo el programa individual del estudiante (IEP o Programa de Educación Individualizada), hasta cierto punto común al currículum de educación general, y que (ver «El currículum de educación general como norma») va a ser la base del programa del estudiante.
- *La decisión de excluir a un estudiante del programa general de educación debe estar justificada.* Un sistema escolar debe justificar la decisión de que un niño no participe con niños no discapacitados en actividades académicas, extracurriculares y no académicas. En otras palabras, la ubicación en el entorno de la educación general ha de ser tomada como norma, y la exclusión debe ser justificada específicamente, actividad por actividad y área de conocimiento por área de conocimiento.
- *El currículum de educación general como norma.* Los estudiantes de educación especial han de seguir el currículum de educación general[31], no un currículum separado de educación especial. Esta exigencia ha de cumplirse con independencia de la ubicación; es decir, sin tener en cuenta el entorno en el que el estudiante es educado, se espera que el contenido sea el del currículum de educación general. En esta «Nota de Interpretación», los Estados del gobierno federal establecen que, con independencia de la naturaleza y gravedad de la discapacidad del niño y el entorno en el que es educado, la IEP debe explicar hasta que punto el estudiante va a verse envuelto en el currículum de educación general.
- *Se deben establecer los objetivos de rendimiento.* Los estados (y a través de ellos los distritos escolares locales) deben establecer los objetivos de rendimiento de los estudiantes con discapacidad, que deben ser coherentes con aquellos establecidos para todos los niños (i.e., no discapacitados) en ese estado. Más aún, el estado debe desarrollar indicadores para evaluar el progreso del estu-

(30) La exigencia de la ley federal es que el grupo sea multidisciplinario. La composición de los miembros varía de un estado a otro. En Nueva York, por ejemplo, el Grupo incluye un psicólogo de escuela, un asistente social, y un evaluador educativo. Los padres del niño forman parte del Grupo ya que éste delibera sobre el estudiante.

(31) El currículum de educación general se define como ese currículum que el estado prescribe para los estudiantes en general.

diante. Los estudiantes con discapacidad deben estar incluidos en las evaluaciones del estado y de las áreas de distrito sobre el progreso de los estudiantes con las modificaciones y adaptaciones individuales necesarias[32]. Los resultados de esas evaluaciones han de hacerse públicos.

- *Los fondos de IDEA pueden ser utilizados en beneficio de todos los estudiantes.* Los distritos escolares pueden utilizar los fondos de IDEA para diseñar, ejecutar y evaluar los planes de mejora de la escuela; y en beneficio de estudiantes con y sin discapacidad. (Ver el punto siguiente, para dotaciones dirigidas al desarrollo profesional del personal de educación general y especial). Esta disposición –que revocó aquella que limitaba la utilización de los fondos de IDEA a los servicios destinados a estudiantes con discapacidades– establece, en beneficio de todos los estudiantes, las bases económicas para un *sistema unitario* enriquecido, tanto de educación general como especial.
- *Fondos para la formación del profesorado de educación general.* Los fondos de formación para el profesorado pueden ser utilizados para ayudar al desarrollo profesional de educadores generales que proporcionen servicios a los estudiantes con discapacidad. Esta disposición completa el marco de inclusión, ya que los estudiantes con discapacidad van a tener acceso efectivo al currículum de educación general; se supone que van a ser atendidos en un aula de ordinaria; la evaluación del progreso del estudiante va a realizarse teniendo en cuenta el dominio del currículum de educación general; y los fondos van a ser accesibles para la ayuda a la educación de todos los estudiantes. De ahí que se permita el acceso a actividades de desarrollo profesional al personal de educación general que atienda a estudiantes con discapacidad.
- *Derechos mejorados de los padres.* Los padres participarán en las decisiones relacionadas con las posibilidades de elegir y la ubicación de sus hijos. Aún más, la ley dispone que los padres de niños con discapacidad sean informados del progreso de sus hijos, por lo menos tan a menudo como los padres de estudiantes no discapacitados. La utilización del criterio de que los informes sean muy afines a aquellos de los estudiantes no discapacitados es también otro modo de decir que habrá un sistema unitario.
- *Financiación para una ubicación neutral.* En su revisión de la aplicación de la ley, el Congreso encontró que la mayoría de los Estados tenían formulas de financiación para ayudar a los distritos locales que incentivaban la ubicación de estudiantes en entornos más restrictivos en vez de menos restrictivos. Para corregir este hecho, el Acta dispone que todos los Estados desarrollen una fórmula de financiación de «ubicación neutral». Y, en el ámbito nacional, a medida que los fondos de IDEA aumentan, tal como ha sucedido cada año desde 1997, los criterios de asignación a las escuelas en el ámbito individual dejan de ser una recompensa a la identificación de los estudiantes –tal como había ocurrido desde 1975– para convertirse

(32) Para esos pocos estudiantes para los que tal participación se considere inapropiada, el estado debe desarrollar evaluaciones alternativas, cuyos resultados han de ser incluidos en los informes del distrito y del estado.

en una recompensa basada en el número total de alumnos que asisten a la escuela. De nuevo, esta disposición enfatiza «el criterio de escuela global» de las enmiendas de IDEA.

Juntas, estas disposiciones transforman la ley que contempla la educación de estudiantes con discapacidad en otra que enfatiza los procesos de participación para centrarse en la inclusión y los resultados. Estos requisitos expresan que:

- Lo que mide el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad es su dominio del currículum de educación general;
- El currículum se aprende mejor en un entorno de educación normal;
- Se modificarán los procedimientos de evaluación para garantizar que el niño aprenda (i.e., la discapacidad no impide la evaluación del aprendizaje);
- Los distritos (y las escuelas) son responsables del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad.

Aproximadamente dos años después de la aprobación de la Ley 105-17, el Departamento de Educación tramitó las «Estipulaciones Finales» que establecían la aplicación de la ley. En el sumario de «temas importantes», se abordaban en primer lugar aquellos temas de interés prioritario:

> El objetivo de IDEA es mejorar la enseñanza y el aprendizaje, con un interés especial en la IEP como instrumento fundamental para mejorar la participación y el progreso del niño en el currículum general[33].

APLICACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE NUEVA YORK

Una vez aplicada la ley, nos centramos en los temas de la educación inclusiva. Para ello, examinamos el esfuerzo de las escuelas públicas en la ciudad de Nueva York. Esta elección no significa que la ciudad de Nueva York sea típica o representativa, que no lo es. Más bien, se debe a que las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York constituyen el sistema escolar más grande de la nación y a que, entre los sistemas escolares urbanos, es el que ha avanzado más en el diseño de programas de educación inclusiva.

En la ciudad de Nueva York, en 1905 –incluso antes de la consolidación de los entonces sistemas escolares separados en un único sistema de escuelas públicas–, se estableció una escuela sin internado para alumnos con frecuentes índices de absentismo, delincuentes y niños «incorregibles». Parte de la lógica de esta escuela era que sacar a esos estudiantes de la escuela habitual beneficiaría a aquellos que permanecieran en ella[34]. Este modelo de escuelas especiales para ciertos niños (i.e., discapacitados o «especiales»), justificado tanto por su propio beneficio como por el del resto de los estudiantes, continuó existiendo a medida que los programas se desarrollaban. En 1975, cuando se aprobó la Ley 94-142, más de treinta mil estudiantes fueron atendidos en programas de «educación especial», bien en escuelas separadas o en clases separadas. De hecho, a principios de los setenta, se estableció una sofisticada estructura de programas separados, que basaba su organización en las dificultades de los estudiantes.

La aprobación de la Ley 94-142 enfrentó a las escuelas públicas de Nueva York a dos retos: En primer lugar, localizar e

(33) *Federal Register,* 12 de marzo, 1999.

(34) TROPEA, J. L.: «Structuring risks: The making of urban school order», en WOLLONS R. (Ed.): *Children at risk in America: History, Concepts and Public policy.* Albany, State University of New York, 1993, pp. 58-90.

identificar estudiantes con discapacidad –atendidos en programas gestionados por organizaciones de padres (e.g., United Cerebral Palsy y la Association for the Help of Retarded Children)– o aún no identificados y que no recibían ayuda; y, en segundo lugar, desarrollar y aplicar los servicios educativos ya extendidos.

En 1978, cuando la aplicación inicial de la Ley 94-142 estaba en marcha, un nuevo «rector» de escuela[35], Frank J. Macchiarola, tomó posesión del cargo. Macchiarola se enfrentó a una serie de retos, cuyas soluciones modelaron el progreso de la educación para estudiantes con discapacidad en el siguiente cuarto de siglo.

- Aunque el número de estudiantes con discapacidad creció rápidamente, los defensores de la educación inclusiva retaron al sistema escolar a atender a aquellos que todavía no eran atendidos; y afrontar lo prematuro de los procesos de evaluación y ubicación, y el trato discriminatorio de estudiantes de minorías y con un dominio limitado del inglés (LEP). Se entablaron litigios (José P. contra Ambach) contra las escuelas de la ciudad y el departamento de educación del estado por su actitud descuidada. Y estos continuan hoy en día, con demandas de abogados que tienen algo que decir en la mayor parte de los problemas que rodean a la educación de estudiantes con discapacidad.
- Un esfuerzo previo de reforma, *«The Bronx Regional Office»*, –centrado en la organización de los servicios y el personal, y que se basaba en las categorías de dificultad del estudiante– se transformó en un enfoque «inter-categorial» de los servicios al estudiante.
- Con el objeto de informar de la nueva ley (Ley 94-142) y para abordar temas relacionados con el expediente y la evaluación, así como con la ubicación de estudiantes de minorías y con LEP, se puso en práctica un programa de entrenamiento, el *Lora Decree Program,* para todo el personal del sistema escolar público –alrededor de sesenta mil personas. El efecto del programa, más allá de sus resultados inmediatos, fue un reconocimiento por parte de todo el sistema de la importancia de estos temas; y, además, la creación de una estructura de personal preparado.
- En diversas comunidades de los distritos escolares[36], se inició un programa que favorecía la inclusión, el *Adaptive learning Environments Model (ALEM)*[37]. El programa ALEM establecía servicios educativos para estudiantes con discapacidad –y otras dificultades leves– en las aulas de educación general. Además de los beneficios directos para los estudiantes implicados, la aplicación del programa ALEM desafió algunas de las rígidas normas impuestas por las regulaciones del Departamento de Educación del Estado –que separaban la educación general y especial–, al tiempo que demostraba

(35) Este es el título, comparable al título de «director» en otros sistemas escolares, utilizado para el director de las escuelas públicas de Nueva York.

(36) Por la ley de Descentralización del Estado, además de la ley de gestión centralizada de División de Escuelas Superiores de Educación Especial, las escuelas públicas de Nueva York constituían treinta y dos comunidades de distritos escolares, responsables de la educación de estudiantes no discapacitados, de los grados K hasta el 8 o 9, cada uno con su propio director y un comité de escuela elegido.

(37) Ver WANG, M. C.: «Adaptive instruction: An alternative for accommodating student diversity through the currículum.», en LIPSKY D.K.; GARTNER, A.: *Beyond separate education: Quality education for all.* Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1989, pp. 99-120.

sobre el terreno que un programa integrado era factible y beneficioso.
- Se animaba a la comunidad de los distritos escolares a que tomara responsabilidades a la hora de atender a los estudiantes con discapacidad, y sustituyera algunos programas de gestión centralizada. Este esfuerzo introdujo el concepto de que los servicios de educación especial estaban integrados organizativa y administrativamente en las actividades de la comunidad de los distritos escolares e, igualmente, en la educación general.

Con estos esfuerzos en marcha, en los quince años siguientes al «rectorado» de Macchiarola, el número de estudiantes incluidos en programas de educación especial aumentó con pocos cambios en el concepto global o el diseño.

La respuesta de las escuelas públicas de Nueva York a las decisiones incorporadas en las enmiendas de 1997 a la IDEA, antes analizadas, no fue un hecho aislado. El contexto inicial fue provocado por factores comunes a otros sistemas escolares urbanos, entre otros:

- Un sistema de servicios de educación especial ampliamente separado del resto del sistema escolar;
- el descubrimiento de que el sistema no era efectivo para un gran porcentaje de estudiantes de educación especial, y era caro para la población;
- y la persistencia de la separación, basada en la raza y la lengua del estudiante.

Otros factores se dieron exclusivamente en las escuelas públicas de Nueva York:

- El informe de un grupo de trabajo de la alcaldía, que ponía de manifiesto los datos acerca de la falta de efectividad, los costes y la separación, y presionaba al sistema hacia el cambio;
- la presión continua por parte de los demandantes en el proceso abierto de José P.;
- el fracaso del esfuerzo del anterior «rector» para reestructurar el sistema;
- la oposición expresada por el sindicato de profesores a que los estudiantes de educación especial fueran atendidos en las aulas de educación general;
- y la experiencia positiva de unas pocas comunidades de distritos escolares que habían aplicado la «Iniciativa del Entorno Menos Restrictivo».

En respuesta a este conjunto de temas, en 1998, el rector Rudolph Crew elaboró su «Agenda para la Reforma de la Educación Especial». Ésta identificaba ocho grupos de temas que requerían ser abordados:

- El excesivo número de estudiantes recomendados para los servicios de educación especial.
- las referencias/ubicaciones desproporcionadas e inapropiadas de estudiantes de minorías o con un dominio limitado del inglés;
- la ausencia de servicios de ayuda a la educación general, que impedía las estrategias de prevención/intervención;
- la existencia de estudiantes segregados sistemáticamente en aulas de educación especial;
- la necesidad de facilitar programas de educación de calidad a los estudiantes de educación especial, a través de una línea de servicios;
- el interés por la adaptación, con poca atención a los logros del estudiante;
- un uso excesivo de los servicios «suplementarios», que interrumpen la jornada escolar del estudiante;
- y una disponibilidad insuficiente de los programas/servicios bilingües y ESL.

La visión del «rector» de la educación especial incorporó los siguientes temas:

- El fortalecimiento de la educación general;
- el interés por la prevención y la intervención;
- la educación de los estudiantes en un Entorno Menos Restrictivo;
- y la disminución del énfasis en el etiquetado por categorías, unida a un incremento de la importancia de los servicios.

Durante los años escolares 1998-2000, hubo cambios significativos en la organización, así como una intensa actividad de planificación y desarrollo. Todo ello condujo a la adopción, por parte del Comité de Educación[38], del documento político[39] «*Special Education Services as Part of a Unified Service Delivery System: The Continuum of Services for Students with disabilities*» el 21 de Junio de 2000. Las características de este «Nuevo Continuum» pueden entenderse mejor cuando se comparan con el continuum anterior (o «antiguo»).

Continuum Antiguo

- Comienza con los programas y servicios de educación especial.
- Confía en un sistema de etiquetado y ubicación de estudiantes según la categoría de discapacidad.
- Se centra en los programas auto-restringidos de educación especial segregada.
- Determina la ubicación por categoría de discapacidad, a menudo fuera del distrito o la zona escolar del domicilio del estudiante.

Continuum Nuevo

- Comienza con estrategias para mantener a los estudiantes en la educación general (e.g., actividades de prevención/intervención).
- Motiva la creación de entornos escolares que incluyan una gama de servicios que aborden las necesidades de los estudiantes que muestran dificultades en áreas tales como la lectura, el lenguaje y el comportamiento, antes de recomendarlos para la educación especial.
- Enfatiza el apoyo especial que requiere cada estudiante en particular e implica servicios de educación especial no categoriales.
- Apoya el desarrollo y la aplicación de una gama de modelos innovadores. Estos modelos aumentan, con ayuda educativa especial, las oportunidades para los estudiantes con discapacidad en las aulas de educación general.
- Promueve el acceso al currículum de educación general e incluye entornos de educación especial separados cuando el entorno no es apropiado para el estudiante.
- Determina los servicios por medio de las necesidades específicas de cada estudiante, enfatizando en la aplicación del servicio en el entorno del domicilio.

---

(38) Las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York están dirigidas por un Comité de Educación de siete miembros elegidos.

(39) En la legislación inicial de 1975, y desde entonces, la ley exigía que los estados, y a continuación los distritos de escuelas locales, adoptaran una línea (o un menú) de servicios para estudiantes con discapacidades, que debía incorporar las exigencias de la legislación federal.

«*A Focus on the School: Getting Started*»[40], que proporcionó a las escuelas la orientación en la aplicación de el «Nuevo Continuum», señalaba que ésta requería:

- que las escuelas respeten a todos los estudiantes y les apoyen para alcanzar niveles altos;
- que las escuelas tengan Equipos de Personal Docente operativos y diseñados para utilizar todos los recursos de la escuela de un modo que facilite la existencia de servicios de educación no especial para ayudar a los estudiantes;
- que, hasta el límite pertinente, los estudiantes con discapacidad, asistan con sus compañeros de la misma edad a la escuela a la que asistirían si no estuvieran discapacitados;
- que la primera consideración para los estudiantes con discapacidad es recibir servicios en un aula de educación general y con las ayudas necesarias para que estos sean satisfactorios;
- que los profesores que atienden a estudiantes con discapacidad reciban la ayuda necesaria para enseñar a todos los estudiantes;
- que los recursos necesarios para ayudar al estudiante con discapacidad estén en función del niño;
- que se dé a los padres la oportunidad participar de forma significativa en la educación de sus hijos;
- que la toma de decisiones respecto a los estudiantes con discapacidades la realice el equipo de IEP –que incluye un educador general– en el ámbito de la escuela;
- y que la asignación del presupuesto se realice, con flexibilidad y concreción, en la fase de elaboración.

El NCERI desarrolló una guía para la aplicación del «Nuevo Continuum» basada en la escuela. Esta guía, que fue utilizada en su programa de entrenamiento, identificaba las siguientes etapas:

- Elaborar una declaración de los objetivos de la escuela en el contexto de las prioridades del distrito.
- Informar a los padres y a la comunidad del «Nuevo Continuum».
- Establecer un grupo de planificación escolar.
- Proceder a una auto-evaluación escolar, que aborde temas tales como: por qué los estudiantes han sido recomendados para servicios de educación especial; el diseño y el personal actual de los servicios de educación especial; las prácticas/políticas de educación general que ayudan/inhiben un entorno escolar inclusivo; la identificación de qué estudiantes se beneficiarían de los servicios de educación especial administrados en las aulas de educación general con necesidad de ayuda; y las necesidades de desarrollo profesional del equipo profesional.
- Desarrollar un plan escolar.
- Establecer un proceso de evaluación de resultados[41].

En septiembre 2001, al inicio del curso escolar, un análisis del progreso en la aplicación del «Nuevo Continuum» indicaba lo siguiente:

- Se había desarrollado un plan global, que se había extendido amplia-

(40) «Centrándose en la Escuela: El comienzo».

(41) Los detalles de este diseño, que son aplicables a los esfuerzos de cualquier distrito escolar, así como otras características de la práctica de una perspectiva de «escuela global» para la «inclusión», se encuentran en un vídeo y manual anexos, GARTNER, A.; LIPSKY D.K.: *Inclusion: A service, not a place.* Port Chester, NY, National Professional Resources, 2001.

mente y era el tema de mayor interés en todo el sistema escolar.

- A pesar del hecho de que el «Nuevo Continuum» implicaba un cambio radical e incomodaba mucho el desarrollo de la práctica tradicional, las reacciones adversas fueron generalmente limitadas, aunque el entusiasmo variaba dependiendo del distrito.
- Había tenido lugar un desarrollo profesional amplio. En algunos distritos era considerable, mientras que en otros era limitado.
- Los planes escolares, que tenían que desarrollarse para abril del 2001, no se terminaron en la cuarta parte de las mil cien escuelas y había variaciones en cuanto a su nivel y calidad.
- La agenda de actividades establecida en «*Getting Started*» había sido olvidada.
- Las dificultades para llegar a un acuerdo sobre el presupuesto entre el sistema escolar y el ayuntamiento, y el reducido presupuesto estatal habían puesto en peligro la financiación necesaria.

LECCIONES DE LA EXPERIENCIA DE LA CIUDAD DE NUEVA YORK

Las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York son un sistema especial, que atiende a 1,1 millones de estudiantes, de los cuales se ha recomendado a más de 160.000 para servicios de educación especial. A excepción de dieciséis mil de esos estudiantes –que están a cargo de una unidad organizativa separada–, todos son atendidos a través de los distritos de la comunidad escolar y la División de la Escuela Superior. Y, a pesar de este balance de hechos, hay «lecciones» que aprender de la experiencia de la ciudad de Nueva York, ya que pueden ser de interés para otros distritos escolares.

La primera «lección» es que es necesario conocer el entorno y, entonces, confeccionar el programa de cambio para ese contexto:

- ¿Qué se ha intentado y por qué no ha funcionado?
- ¿Quiénes son los participantes clave y cuáles son sus intereses? ¿A favor y en contra de qué están?

Durante el proceso, el liderazgo es la clave. En definitiva, el proceso debe implicar a los líderes formales del sistema, al comité escolar y al director. Sin embargo, en el transcurso de su desarrollo y puesta en práctica, la cuestión del liderazgo puede sobrevenir a muchos niveles, tanto en la administración central, como en la comunidad de distritos escolares o en las propias escuelas.

El propio proceso de desarrollo es importante:

- ¿Quién necesita ser informado, en qué orden y detalle, y por quién? Un aspecto de esto último es el protocolo entre instituciones, aunque las cuestiones de estrategia son más importantes.
- Las etapas de la aplicación actual, que tendrán su consecuencia en actividades futuras y más complejas. Tal es el caso, por ejemplo, la característica de la Iniciativa LRE, que permitió que un número limitado de escuelas y profesores, cada uno de ellos llamados a participar, votaran acerca de si querían participar para desarrollar la última aplicación de la ley con efectos retroactivos.
- El ritmo del cambio. Avances demasiado pequeños son el mejor medio para prolongar el proceso de aplicación y arruinan el ritmo.

Quizá la «lección» más significativa es reconocer que el cambio no es una aventura de suma cero. Es decir, los beneficios no deben ser para un grupo a costa del otro. El

sistema unificado de aplicación del servicio, requerido por el «Nuevo Continuum», ha de beneficiar a todos los estudiantes, tanto de educación general como especial, y mejorar el nivel profesional de todos los adultos. La mejoría de unos a expensas de otros, no sólo es moralmente inaceptable, sino que es probable que conduzca a un fracaso de la estrategia. De forma creciente, los datos de evaluación de los distritos escolares y de los Estados en todo el país garantizan que, bien aplicados, los programas de educación inclusiva benefician a todos, estudiantes discapacitados y no discapacitados, académica, conductual y socialmente[42].

(Traducción: Lola Salinas).

(42) El estudio más extenso sobre los efectos de los programas de educación inclusiva es de McGregor, G.; Vogelsberg R.T.: *Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. A synthesis of the literature that informs best practices about inclusive schooling*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1998. Un estudio de las consecuencias para estudiantes no discapacitados, basado en datos del estado de Washington, es Staub, D.; Peck, C. A.: «What are the outcomes for nondisabled students?», en *Educational Leadership,* (1995). Un informe más reciente sobre resultados, aunque para otro grupo de estudiantes, es Rea, P. J.; McLaughlin, V. L.; Walthier-Thomas C.: «Outcomes for students with Learning Disabilities in inclusive and pullout programs», en *Exceptional Children,* 69 (2), (2002), pp. 203-225.

LECTURAS SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

ANABEL MORIÑA DÍEZ (*)

Resumen. Este artículo comprende una revisión de las publicaciones sobre Educación Inclusiva que han aflorado en los últimos años. Para la selección de referencias bibliográficas nos hemos basado en publicaciones cuyo eje central es la inclusión desde el marco escolar. Concretamente, comentamos un total de 20 trabajos (principalmente libros, y en menor medida, artículos y capítulos de libros) que alcanzan una variedad de puntos de vista, perspectivas y aportaciones a la construcción del campo de la Educación Inclusiva.

Abstract. This paper includes a revision of the publications about Inclusive Education that there are building in the last years. For the bibliographical selection of references we have based on books whose central question is the inclusion since the school framework. In special, we comment a total of 20 publications (mainly books, and in smaller measurement, papers and chapters of books) that reach a variety of points of view, perspectives, and contributions to the construction of the inclusive education field.

INTRODUCCIÓN

En este artículo pretendemos aproximarnos a algunos trabajos en y sobre Educación Inclusiva, seleccionados por su capacidad para ayudar a construir un marco teórico, práctico y de investigación acerca de las tendencias, puntos de vista y dilemas que el movimiento de inclusión afronta en la actualidad.

Junto a este primer criterio en la selección de los textos hemos ceñido la revisión (en aras de una mayor especialización) al planteamiento educativo de la inclusión. La inclusión como fenómeno social y la perspectiva sociológica sobre la misma no se recogen, por tanto, en esta revisión[1]. Dentro, pues, de los límites de la inclusión educativa, hemos considerado así mismo la pertinencia de seleccionar obras en castellano, con el fin de facilitar el acceso a las lecturas a un público amplio. No obstante, las traducciones (parte de las obras seleccionadas lo son) suelen hacer llegar a la audiencia la información con cierto retraso. En las recensiones seleccionadas, para no perder actualidad y en ocasiones relevancia, hemos optado por incluir un número no excesivamente amplio, pero sí significativo, de lecturas en inglés. Por último,

(*) Universidad de Sevilla.

(1) Entendemos que por la densidad y la propia extensión de las mismas sobrepasan los límites de este trabajo y que serían merecedoras de un tratamiento diferenciado. En todo caso la revista *Disability and Society*, dirigida por el profesor Barton, es un buen referente para indagar y explorar las publicaciones de esta perspectiva dentro de la inclusión.

Fecha de entrada: 15-01-2002 Fecha de aceptación: 01-03-2002

hemos querido prestar especial atención a las publicaciones en español de autores de nuestro propio contexto. No son muchos los trabajos de este tipo incorporados a este artículo, lo que está relacionado, sin duda, con la entrada pausada del tema en nuestro país, a diferencia de los países anglosajones cuya gestación es más prolongada. El valor de los trabajos españoles seleccionados reside principalmente en el análisis y reflexión sobre la situación actual de la integración/inclusión en nuestro contexto y en la apropiación que del concepto y proceso de inclusión van desgranando los distintos autores. De cualquier forma, el trabajo de Susinos en esta misma revista ofrece la oportunidad de completar el acercamiento a las producciones académicas sobre Educación Inclusiva en España.

Adentrándonos en las obras seleccionadas, destacaríamos que los trabajos incluidos en este artículo delimitan la Educación Inclusiva desde diferentes dimensiones o ámbitos. Entre las recensiones podemos encontrar cinco tipos de aproximaciones a la inclusión educativa. Aquellas que conceptualmente tratan de describir, contextualizar, identificar y valorar el modelo de Educación Inclusiva. Esta conceptualización abarca desde el significado del término Educación Inclusiva, hasta sus principios o conceptos más vinculados al centro o aula. Otro grupo de publicaciones lo conforman aquellos trabajos que tratan de ofrecer una perspectiva internacional, comparando el estado de la Educación Inclusiva en diferentes países. La mayoría de estas publicaciones se basan en países anglosajones, pero también en otras se realiza un análisis profundo de la inclusión en países pertenecientes a contextos sumamente lejanos (como es el caso de los países desarrollados o en vías de desarrollo). Las comparaciones realizadas nos ayudan a entender la inclusión como un fenómeno multidimensional, sensible a los contextos políticos, económicos, culturales, sociales y educativos de cada país. Dentro de la revisión realizada también podremos encontrar publicaciones que abordan la inclusión desde una perspectiva organizativa, en las que el desarrollo de los procesos inclusivos se relacionan estrechamente con la organización de las escuelas, con su estructura escolar, con las respuestas en el aula a los alumnos, etc. Por ello, la meta de estos trabajos es transformar la escuela como organización. Junto a estas obras de orientación práctica, también están aquellas otras cuyo fin es ofrecer un análisis y evaluación de propuestas formativas, de desarrollo profesional, capaces de ayudar al desarrollo de una Educación Inclusiva. Por último hemos incluido un pequeño pero valioso grupo de trabajos cuyo eje central es la investigación en y sobre Educación Inclusiva. Dichas publicaciones analizan y plantean la idoneidad o, en su caso, el desajuste de determinadas metodologías y paradigmas de investigación en el estudio de la Educación Inclusiva, permitiendo además identificar o afianzar líneas de estudio en este campo.

Con un propósito más orientativo que exhaustivo (ya que no están todas las obras que son, ni se realiza un análisis pormenorizado de las que sí están), invitamos a los lectores a seguir los trabajos recomendados en este artículo, recordando una vez más que dichos trabajos son sólo una muestra de otros tantos que podemos encontrar en la literatura sobre Educación Inclusiva, si bien entendemos que los aquí presentes son oportunos y suficientes para acercarnos a los objetivos planteados.

RECENSIONES

AINSCOW, M.: *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Madrid, Narcea, 2001.

Un «viaje autobiográfico» en busca de una ilusión: la inclusión. Con estos términos tan

sugerentes y claros sobre el tipo de texto y el «*leit motiv*» del mismo se refiere Ainscow al recorrido y proceso que sirve de base a su nuevo libro.

La idea en que se basa esta publicación no es otra que ofrecer y desvelar pensamientos, propuestas, experiencias y reflexiones –procesos de reflexión e indagación– para ayudar a los centros y aulas a ser más inclusivos. Para ello, como anticipábamos, Ainscow analiza su propia trayectoria profesional, su trabajo hasta la fecha y los debates teóricos que sirven o dan fundamento al mismo. De todo su currículum investigador el propio autor destaca su participación en tres importantes investigaciones: el proyecto de formación de la UNESCO *Necesidades especiales en el aula*; el proyecto de mejora de la escuela *IQEA* (Improving the quality of education for all) *Mejora de la calidad de la educación para todos* y el más reciente, *Índice para la inclusión*. Como resultado de toda esa trayectoria y experiencia personal y profesional surge este libro.

El texto está articulado en torno a una serie de capítulos que abordan sistemáticamente distintas parcelas del pensamiento y desarrollo profesional del autor. Así, en primer lugar se plantea un capítulo que se detiene en el propio currículum vitae de Ainscow y pretende recoger aquellos acontecimientos y momentos que han contribuido a fundamentar su pensamiento. Desde el marco de comprensión que supone ese capítulo fundamental en su viaje autobiográfico, Ainscow se centra en la descripción de su pensamiento y práctica antes de su participación en los proyectos mencionados (capítulo 2). A continuación plantea la investigación colaborativa como estrategia para el desarrollo de prácticas inclusivas (capítulo 3), haciendo especial hincapié en la participación y uso de la investigación como actividad democrática al servicio de todos los profesionales. Seguidamente se adentra en un capítulo que plantea la interesante cuestión de considerar las prácticas que pueden ayudar a los profesores a atender a todos sus alumnos (capítulo 4). Los tres capítulos siguientes abordan los aprendizajes derivados de los tres proyectos ya mencionados: El proyecto de formación de la UNESCO *Necesidades especiales en el aula* (capítulo 5), el proyecto *IQEA* (capítulo 6) y el *Índice para la inclusión* (capítulo 7). Completan el libro otros tres capítulos. Uno de ellos dirigido a examinar los temas de apoyo a la escuela y formación de profesorado (capítulo 8), otro centrado en cómo desarrollar políticas inclusivas (capítulo 9) y el último, a modo de breve reflexión final sobre el libro (capítulo 10).

En definitiva, se puede considerar la obra como una interesantísima síntesis del pensamiento e historia profesional del autor. Asimismo, este trabajo aporta una visión de conjunto y contextualiza la investigación sobre inclusión educativa y los debates en torno a ella. Igualmente, es un escrito recomendable para todos aquellos profesionales que deseen profundizar en algunos de los resultados y procesos metodológicos de los tres proyectos previamente mencionados.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. y WEST, M.: *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, Narcea, 2001.

Es éste un manual que, en forma de propuesta formativa, se dirige a los centros escolares con la intención de ayudar a la mejora de calidad de la educación para todos los alumnos. Las actividades que ofrece están basadas en las conclusiones derivadas del proyecto *IQEA*. En él se identificaron seis condiciones necesarias para lograr el cambio en la escuela y mejorar la respuesta a la diversidad: creación de un clima de investigación-reflexión sobre la práctica docente; adquisición de un compromiso de planificación colaborativa; logro de la participación de todos; especial

atención a la formación permanente y a su desarrollo profesional; creación de estrategias de coordinación y logro de un liderazgo compartido y eficaz.

Dicho libro está organizado en función de estas seis condiciones. Se inicia con unas directrices que aclaran el sentido y proceso de la propuesta formativa. Además, se dedica un capítulo a la contextualización y descripción del proyecto *IQEA*. A continuación, se dedica otro a cada una de las condiciones de mejora identificadas. Los seis capítulos siguen una misma estructura: se introduce lo que se entiende por esa condición, se incluyen las actividades de formación (un total de cuatro por capítulo) y se finaliza con una serie de lecturas recomendadas. Cierra el libro un último capítulo referente a los interrogantes que se deben plantear aquellos centros que deciden poner en práctica este proyecto.

Tal vez el valor más destacable de este libro esté relacionado con su funcionalidad. Sin duda creemos que esta publicación proporciona un instrumento de trabajo útil para estimular y ayudar a las escuelas y docentes interesados en revisar y crear las condiciones para desarrollar mejores prácticas para todos los alumnos. A esta aportación, de indudable relevancia, también cabe atribuirle el mérito de incluir en su propuesta no sólo actividades formativas, sino también ejemplos de instrumentos de recogida de datos (entrevistas, escalas de evaluación, etc.), que facilitan tanto su puesta en práctica en aquellos centros interesados como una posible réplica de la investigación llevada a cabo por estos autores.

AINSCOW, M.; BERESFORD, J.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. y WEST, D.: *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid, Narcea, 2001.

Esta obra complementa la propuesta de trabajo ofrecida en la referencia anterior, al estar basada en el mismo proyecto *IQEA*, que en este caso traslada el foco de interés desde el centro educativo al aula. En esta ocasión el contenido y sentido del libro se dirige a las condiciones que sustentan los procesos de innovación y mejora en el aula. Partiendo de los resultados y hallazgos del proyecto se identifican y describen también seis condiciones básicas para la mejora del trabajo en el aula. Éstas son: relaciones auténticas basadas en la calidad y apertura; límites y expectativas de actuación y conducta de los alumnos; acceso de los docentes a los materiales pertinentes para poder planificar para enseñar; repertorio docente o conjunto de estilos y modelos de enseñanza según el alumno, el contexto, el currículum y los resultados deseados; colaboraciones pedagógicas con profesionales de dentro y fuera del aula y la capacidad de cada profesor para reflexionar sobre la enseñanza.

Los capítulos del libro, fieles a la estructura de la obra anterior, responden de nuevo a esas condiciones identificadas por la investigación. Cada uno incluye una contextualización de esa condición, cuatro actividades formativas y las consiguientes lecturas recomendadas. También proporciona una guía con instrucciones para la comprensión de la propuesta formativa, un capítulo sobre los resultados del proyecto *IQEA* y otro sobre cómo poner en práctica la propuesta de formación. En esta ocasión, además, se cuenta con ejemplos de centros que han desarrollado estas actividades formativas.

La respuesta a la diversidad en el aula es un tema que sin duda preocupa cada vez más a políticos, prácticos y teóricos de la educación así como a la sociedad en general. La escuela actual está inmersa en un proceso de cambio constante que se refleja en aulas cada vez más heterogéneas. Este hecho a veces es vivido y sentido por el profesorado como una encrucijada: ¿cómo hacer que todos los alumnos aprendan cuando las diferencias entre ellos son

abismales?, ¿la diversidad como problema o como oportunidad? Aunque la formación a través de estos materiales puede no garantizar la solución a estos dilemas, pensamos que su uso puede propiciar la mejora de la respuesta a la diversidad, o al menos, el cuestionamiento de los procesos actuales de aprendizaje y participación de cualquier alumno.

ARMSTRONG, F.; ARMSTRONG. D. y BARTON, L.: *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives.* London, David Fulton Publishers, 2000.

Este libro contribuye al debate internacional, vinculando los temas de política y sus prácticas a las preocupaciones sobre equidad y justicia social. Desde estos parámetros la publicación quiere dar respuesta a cómo las diferentes sociedades construyen y responden a las diferencias de capacidad, género, raza y cultura.

A través de ocho capítulos se aborda la Educación Inclusiva desde la perspectiva de autores de diferentes países: Irlanda, Grecia, Estados Unidos, Francia, Inglaterra, Escocia, Suecia y Australia. En cada uno de estos capítulos se describe y analiza la forma en que la sociedad y la educación responde a las diferencias humanas. El último de ellos hace de síntesis a esta obra. En él se entrevista a dos autores de reconocido prestigio en el campo de la Educación Inclusiva (Slee y Corbett) y ambos van reflexionando acerca de tópicos como la creación de una cultura inclusiva en las escuelas teniendo en cuenta su contexto, el concepto de inclusión y su diferenciación con el integración, prácticas que favorecen la inclusión o la exclusión, etc.

En definitiva, el libro aporta una significativa base conceptual a la construcción del discurso inclusivo. Los contenidos planteados por los autores sirven de fundamentos y contribuyen con unos parámetros desde los que pensar en y desde la educación. El centro inclusivo se concibe como una oportunidad que permite garantizar una escuela de calidad para todos los alumnos.

ARNÁIZ, P.: «Las escuelas son para todos», en *Siglo Cero*, 27, 2 (1996), pp. 25-34.

El argumento de este artículo, uno de los primeros en el tema de inclusión desde el marco español, no es otro que el modelo de Educación Inclusiva. Se analiza conceptualmente y sus principios sirven como base para la reflexión en torno a aquellos cambios necesarios para refrendar en la práctica del aula y centro los planteamientos inclusivos. El principal reto que se revela hace referencia a la necesidad de iniciar y desarrollar experiencias que den respuestas a todos los alumnos.

En él se diferencian tres partes. En un primer momento se realiza un análisis conceptual de lo que se entiende por inclusión desde los planteamientos de los autores anglosajones que suelen identificarse como claves en el origen y desarrollo de la perspectiva inclusiva. Dentro de este análisis, también se exploran las diferencias asociadas a los conceptos de inclusión e integración. En un segundo momento se detallan las características de las aulas que desarrollan prácticas inclusivas, entendiéndose el aula como la unidad básica de atención a la diversidad. Finalmente, se especifican algunas de las estrategias y decisiones que los equipos educativos deberían considerar a la hora de involucrarse en procesos de inclusión educativa. El trasfondo de este apartado sugiere que la respuesta a todos los alumnos sólo es pensable desde un marco institucional.

En el artículo, como en otras publicaciones de este trabajo, se consolida la creencia de que hablar de una escuela inclusiva supone la necesidad de cambios en diferentes niveles del sistema educativo. Dichas modificaciones suponen una

identificación comunitaria con la educación y responden a la creación de un enfoque global e institucional, en el que las ideas de equidad y calidad pasan a ser incorporadas como elementos cruciales en el camino hacia una Educación Inclusiva.

BOOTH, T. y AINSCOW, M. (ed.): *From them to us*. Londres, Routledge, 1998.

El original título de este libro recoge nítidamente la esencia del mismo: cómo pasar desde la concepción de las diferencias como un problema, a aceptar las diferencias como un recurso enriquecedor, del que todas las personas pueden aprender. De ahí que se hable de «ellos hacia nosotros», de la posibilidad de aprender de la diferencia y más aún, de aprender a aprender de la diferencia.

Esta publicación, es quizá, la contribución más importante al desarrollo de la Educación Inclusiva en la práctica de cuantas destacamos en el presente artículo. Merece destacarse como pilar básico de este trabajo el entramado e interrelación entre teoría y práctica inclusiva, el diálogo y contraste que se establece entre ambas. Pero, además de la profundidad, la extensión con la que es tratado el planteamiento sobre Educación Inclusiva permite la indagación y comprensión de las nociones de inclusión y exclusión desde un acercamiento a las mismas fundamentado en distintos casos y países.

No es un estudio comparativo al uso, sino que podríamos calificarlo de diálogo entre países y autores. Para ello, los editores invitaron a equipos de investigadores de ocho países a desarrollar estudios de caso que exploraran los procesos de inclusión o exclusión en una o más escuelas de primaria o secundaria. Sobre esos estudios de caso, los editores dialogan, analizan, critican y reflexionan sobre la idea de inclusión y su desarrollo práctico en lo que constituye el nudo gordiano del libro.

En su estructura, la obra, se divide en 18 capítulos. Comienza con una introducción en la que se contextualiza y da sentido al trabajo. A partir de aquí cada equipo de investigación presenta su estudio de caso. A cada capítulo, sobre un país concreto, se responde con un nuevo capítulo en donde se reflexiona y analiza el sentido, las aportaciones y debilidades del caso. Básicamente, a lo largo de la publicación, se revisa cómo el contexto nacional de cada país influye en los procesos de inclusión y exclusión, mostrando diferentes puntos de vistas e intereses de los países participantes. El libro finaliza con un capítulo en el que se realizan comparaciones de todos y cada uno de los estudios de caso, ofreciendo un análisis comparativo de las perspectivas en inclusión y exclusión en los países del grupo de investigadores participante.

Un valor realmente importante de la obra está relacionado con la redefinición que hace de la Educación Especial a través de los términos de inclusión y exclusión. A esta contribución se le añade el esfuerzo, realizado por los editores al ahondar en las diferentes perspectivas acerca de la Educación Inclusiva, que se reflejan a lo largo de los casos y países. La idea de que no existe una aproximación uniforme a la Educación Inclusiva es importante por cuanto relativiza y contextualiza el sentido de la misma determinándola según las influencias de los entornos nacionales, políticos e institucionales, así como profesionales, personales, etc.

BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAM, M. y SHAW, L.: *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE, 2000.

En esta publicación se ofrecen una serie de materiales que pretenden ayudar a los centros a analizar su propio estado en el proceso de desarrollo hacia prácticas inclusivas.

Dichos materiales están fundamentados en la máxima de explorar qué impide el aprendizaje y participación de todos los alumnos y en la idea de construir puentes para caminar hacia su inclusión en las aulas y centros educativos.

El *Índice para la inclusión,* un documento que puede ser realmente útil a centros y profesores, está dividido en cuatro partes, comenzando con una aproximación al uso del índice y una breve fundamentación teórica al concepto de Educación Inclusiva en la que está basado el material. La segunda hace referencia al proceso que se debe seguir para la puesta en marcha de las actividades formativas basadas en el índice. La tercera parte es la presentación de dimensiones, secciones, indicadores y cuestiones que constituyen este instrumento de autorrevisión y mejora. El índice se articula en torno a tres dimensiones: cultura escolar, política escolar y prácticas educativas inclusivas. Normalmente, sea cual sea el ámbito en que se apliquen, los indicadores se presentan en un índice o listado en torno a categorías o dimensiones, de tal modo que se puede evaluar la situación de una escuela o de profesores individuales en el conjunto de indicadores, o en alguno en particular. La cuarta parte la componen un conjunto de cuestionarios que pueden ser usados por las escuelas en el proceso de aplicación del índice y que tienen como objeto ayudar a analizar la situación de partida de la escuela en cuestión.

Esta publicación que forma parte de una investigación más amplia desarrollada en el Reino Unido (también difundida e implementada en otros países) da muestra de la aplicación conceptual de la Educación Inclusiva a la práctica educativa. A través de estos materiales es posible (y así lo avalan los recientes resultados de este estudio) contribuir al desarrollo de las escuelas, promoviendo la revisión de sus actuales prácticas y proponiendo posibles mejoras en las mismas.

CLOUGH, P. y CORBETT, J. (ed.): *Theories of inclusive education*. Londres, Paul Chapman, 2000.

En este libro se hace una aproximación realmente original a la Educación Inclusiva. El hilo argumental del mismo es la investigación biográfica, en este caso, dirigida a desvelar y desentrañar el pensamiento de reconocidos profesores de distintos países y universidades sobre la inclusión. Este trabajo da respuesta a la pregunta básica de cómo ha evolucionado el pensamiento y cómo se han construido las perspectivas de cada uno de los profesionales que participan en el estudio, a lo largo de su historia profesional.

El volumen está organizado en tres partes. En primer lugar, como marco desde el que abordar e interpretar el trabajo posterior, se plantean de manera bastante detallada y específica algunas de las diferentes teorías, cuestiones y modelos que han influido en las ideologías y prácticas inclusivas. En una segunda parte, utilizando la entrevista y los auto-informes, el libro nos introduce brevemente en aquellos aspectos más significativos en la vida, pensamiento y desarrollo profesional de los 23 autores entrevistados. Los perfiles biográficos, aunque breves, abordan de manera específica y rigurosa la historia profesional de cada uno de ellos en relación a la Educación Inclusiva. Por último, se dedica una parte del volumen a presentar ejemplos de prácticas vinculadas a la Educación Inclusiva.

En síntesis, podríamos señalar, que los contenidos abordados en esta obra ofrecen una singular reconstrucción de la teoría sobre Educación Inclusiva a través del análisis del pensamiento de un número significativo de autores, si bien todos ellos pertenecen al ámbito anglosajón. Su principal contribución es, a nuestro juicio, que invita y acerca al lector a comprender las claves, hitos y experiencias (en términos de personajes clave, historias, momentos, vivencias profesionales e incluso investigaciones)

desde las que los participantes en este estudio construyen su peculiar aproximación a la inclusión. Es obvio que este trabajo nos permitirá adentrarnos en posteriores lecturas sobre la Educación Inclusiva y sobre los mencionados participantes con una perspectiva más comprensiva, global y cercana tanto a los autores como a su pensamiento.

DANIELS, H. (ed.): *Special Educational Reformed. Beyond rhetoric?* London, Falmer Press, 2000.

Una vez más, las contribuciones de un número importante de autores representativos dentro del campo de la Educación Inclusiva, hacen posible ahondar en el camino recorrido por el movimiento de Educación Inclusiva y plantear futuros retos. A través del pensamiento y preocupaciones de estos autores cabe especular sobre el posible futuro de la Educación Especial, que no es otro, según el editor, que la consolidación de la Educación Inclusiva.

El libro se estructura en cuatro secciones que van descendiendo en el análisis de la Educación Inclusiva, desde los planteamientos filosóficos a los pedagógicos, desde los planteamientos teóricos a los prácticos y desde éstos a los debates sociales sobre la misma. En la primera de ellas se abordan diferentes perspectivas concernientes a los valores de la práctica actual dentro del movimiento sobre escuelas inclusivas. En esta sección las ideas y valores más destacados junto al de inclusión, son las de calidad y equidad. La siguiente parte (segunda), compuesta por cinco capítulos, explora algunas de las preocupaciones pedagógicas vinculadas a las prácticas de inclusión. Encontramos en ella capítulos y ámbitos dedicados a las condiciones que caracterizan a las escuelas que desarrollan prácticas inclusivas, las dificultades a las que se enfrentan las escuelas inclusivas, algunos de los retos necesarios para avanzar hacia la inclusión, etc. La tercera sección se centra en diferentes aspectos de los procesos de colaboración que se plantean como básicos en la implementación de prácticas inclusivas. La colaboración se entiende como imprescindible a la hora de desarrollar este tipo actividades. Los autores que contribuyen en esta sección plantean diferentes oportunidades para fomentar la colaboración en las escuelas. Por último, la sección cuarta, analiza un tema tan interesante y a veces olvidado como la posición de distintos grupos de presión (como asociaciones de padres o voluntariado) en la promoción de prácticas inclusivas.

La variedad de argumentos y perspectivas de análisis referidos a la Educación Inclusiva recogidos en este libro lo hacen indispensable y valioso para comprender tanto los orígenes como la evolución del discurso y práctica inclusiva en muy distintos ámbitos y espacios de desarrollo. Tal y como su título indica, superar la retórica inherente a la inclusión es la meta y el objeto de análisis en este trabajo.

DANIELS, H. y GARNER, P. (ed.): *Inclusive Education. Supporting inclusion in education systems.* London, Kogan Page, 1999.

La edición de este libro supone una considerable aportación a la reconstrucción de un posible mapa internacional sobre el estado y posibilidades de la Educación Inclusiva. Es en sí una obra que da cabida y voz a países (generalmente excluidos de los circuitos desde los que se aborda la inclusión) e investigadores de multitud de contextos sociales, políticos y prácticos de todo el mundo, realizando un análisis comparativo (a través de diversas preocupaciones y dimensiones) de los distintos desarrollos y concepciones que bajo la orientación inclusiva se describen en los distintos textos que lo componen. La publicación ilustra bien los conflictos de intereses y puntos de vista que afrontan todas las

naciones cuando se plantean la Educación Inclusiva.

El ejemplar cuenta con 22 capítulos distribuidos a lo largo de tres secciones que giran alrededor de la sección central (segunda), la cual constituye el cuerpo básico del texto. En la primera sección se procede a definir la Educación Especial y el enfoque inclusivo. En esta sección distintos autores del contexto anglosajón analizan las interacciones entre el ambiente político y económico y las posibilidades para el desarrollo del concepto de Educación Inclusiva. La sección segunda, denominada por lo editores del libro «Dilemas de la Educación Inclusiva», se subdivide a su vez en tres partes. La primera recoge aportaciones de autores pertenecientes a países que han asumido la idea de Educación Inclusiva y que se encuentran inmersos en procesos de debate sobre el desarrollo de la inclusión en la práctica (países como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos, Países Escandinavos, etc.). La segunda parte aborda el análisis de la inclusión (o de las respuestas educativas especiales, según el caso) en países que en la actualidad están sumidos en el debate de la diferenciación que se realiza entre Educación Especial y ordinaria, que atraviesan por otra serie de cambios sociales significativos en la política, sociedad, cultura, etc. (La República Checa o Bulgaria son dos ejemplos de los mismos). En todos los casos, los responsables de los estudios de las diferentes naciones incluyen en sus capítulos, además del contexto educativo propio del territorio, las cuestiones sociales, políticas y prácticas que afectan a la inclusión en sus contextos. La tercera parte incluye a países en vías de desarrollo, en los que la situación económica, política, educativa, etc. no ha permitido –aunque esta circunstancia comience a cambiar– desarrollar prácticas en las que se promueva una educación para todos (por ejemplo Chile o Sur África). El libro finaliza con una tercera sección en la que autores de otras naciones reflexionan y se posicionan con respecto a las relaciones y tensiones emergentes en la parte primera y segunda del libro.

A nuestro modo de ver, este ejemplar deja claro que los procesos de inclusión tienen que ser entendidos de forma multidimensional. Dichos procesos cobran sentido en cada uno de los países siendo sus contextos políticos, sociales, económicos o educativos los que reflejan y modelan la forma de desarrollar los principios inclusivos en la práctica. Además, de la lectura de esta obra se desprende que el concepto de inclusión puede llegar a ser paradójico y a veces sumamente dispar entre países. La inclusión, como ya otros libros han anticipado y éste corrobora, trasciende de lo educativo alcanzando a la política, economía, cultura y sociedad.

ECHEITA, G.: «Claves e indicios para la valoración de la política de integración/inclusión en España», en M. A. VERDUGO y F. JORDÁN (coord.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca, Amarú, 2001, pp. 161-175.

Este trabajo presta especial atención a cómo se está desarrollando desde la política y práctica educativa el principio de una educación de calidad para todos los alumnos en el contexto español. El concepto de Educación Inclusiva aparece estrechamente interrelacionado con el de una educación de calidad.

Los contenidos del trabajo se pueden organizar en torno a tres bloques. En primer lugar, se realiza una análisis de principios que se podrían vincular a la Educación Inclusiva. Para este apartado el autor parte de las perspectivas sobre inclusión presentes en el libro editado por Ainscow y Booth (*From Them to us*). Tomando como base los planteamientos de dicha publicación, explora conceptualmente las ideas acerca de los procesos de inclusión y exclusión. En un segundo bloque se realiza una

descripción y valoración de la situación actual en España en cuanto al desarrollo de una Educación Inclusiva. El propósito de esta revisión se ciñe a la búsqueda de indicios que puedan ayudar a reflexionar acerca de cómo está evolucionando la política y práctica en nuestro contexto. Tras esta indagación el autor toma la postura de atribuir a la situación actual un considerable estancamiento y estado de ambigüedad en los posibles procesos de inclusión. Como tercer bloque temático se introducen sintéticamente algunos elementos de reflexión que podrían favorecer iniciativas de cambio hacia prácticas inclusivas. Entre las modificaciones mencionadas se encuentran la necesidad de una participación activa de las familias en las escuelas o la importancia de evaluaciones internas y externas al centro educativo.

La situación reflejada en este trabajo coincide con otros análisis previos, que ponen de manifiesto tanto el conflicto de intereses latente tras la búsqueda de respuestas de calidad para todos los alumnos como las distintas interpretaciones que se hacen acerca de cuáles son estas respuestas en función de las opciones ideológicas de los responsables en tal proceso. Por los motivos señalados, según los planteamientos de este texto, la inclusión queda lejana de nuestra realidad política y práctica. Compartimos además con el autor, la creencia de que se está generalizando una regresión en la construcción de una comunidad que permita la participación y pertenencia de «todos», sin excepción alguna y la eliminación de aquellas barreras que impiden la inclusión de «determinados» grupos humanos.

FARRELL, P.: «The impact of research on developments in inclusive education», en *International Journal of Inclusive Education*, 4, 2 (2000), pp. 153-162.

Éste es un artículo importante ya que la literatura sobre Educación Inclusiva no cuenta con suficientes contribuciones que planteen revisiones y posibles retos de la investigación educativa sobre el tema. Esto constituye precisamente la trama del trabajo, en el que la inclusión aparece, una vez más, como sinónimo de calidad para todos los estudiantes.

El texto está dividido en cuatro apartados: En primer lugar, se aborda la revisión del desarrollo del concepto de Educación Inclusiva. Posteriormente se trata la discusión de la inclusión desde los derechos humanos y la perspectiva cultural. En tercer lugar, se procede a un análisis de algunas de las áreas para desarrollar la investigación sobre inclusión y se discuten los resultados más relevantes de la misma. Finalmente, se resumen las principales conclusiones de los estudios sobre inclusión y se plantea una posible agenda de investigación para el futuro.

El escrito plantea como aportación realmente importante el análisis del papel que juega y debe tener la investigación educativa en la inclusión, asumiendo la necesidad de contar con argumentos apoyados en los resultados de investigaciones para construir la teoría y práctica inclusiva. Junto a ello, otra de las ideas que más destaca en este artículo, es el hecho de que la investigación inclusiva ha demostrado los beneficios que acompañan a la inclusión educativa. Por último, la propuesta y esfuerzo realizados en el trabajo en torno a las áreas y ámbitos que precisan mayor investigación (como la perspectiva de alumnos con NEE, el futuro de las escuelas especiales...) supone una contribución añadida al trabajo.

GINÉ, C.: «¿Hacia dónde va la integración?», en *Cuadernos de Pedagogía*, 269 (1998), pp. 40-45.

Este artículo, aunque parte de la noción de integración escolar, defiende que el futuro de la integración pasa por la evolución hacia la inclusión. A diferencia de otras

referencias, en este trabajo no se realiza una revisión conceptual o práctica de la inclusión, sino que es un acercamiento y reflexión personal en el que la inclusión, se convierte en garantía de procesos educativos justos y equitativos.

Los contenidos de este trabajo están agrupados en tres apartados. En el primero se describen algunas de las cuestiones que contextualizan la situación de la integración escolar. Dentro de estas cuestiones se refiere especialmente a la influencia que tienen las políticas educativas en los acercamientos que las escuelas hacen hacia grupos en condiciones de desigualdad. Bajo dicha perspectiva se entiende que según el enfoque de la política los alumnos tendrán cabida en el aula o por el contrario serán apartados o excluidos dependiendo de sus características personales. En el segundo apartado se esgrimen algunas de las razones que fundamentan la opción a favor de la integración. El autor aduce razones éticas, legales y psicológicas. La tercera sección especula sobre el futuro de la integración, que no es otro, como se deja notar, que la evolución de este principio al de inclusión.

La principal aportación que podríamos extraer de este trabajo está relacionada, una vez más, con la consideración y la relevancia de la transformación de las políticas y prácticas hacia comunidades inclusivas. Es éste un proceso complejo y prolongado no falto de limitaciones y oposiciones. No obstante, a pesar de las contracciones del sistema educativo actual, en el artículo se confía tanto en las posibilidades como en las oportunidades de la evolución hacia un modelo de Educación Inclusiva.

LIPSKY, D.K. y GARTNER, A.: «Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society», en *Harvard Educational Review,* 66, 4 (1996), pp. 762-795.

La principal idea que se defiende en este texto está vinculada a la cuestión de que la Educación Especial debería ser vista como un hecho de justicia social y equidad. Esa Educación Especial que toma cuerpo en la Educación Inclusiva, es entendida como una forma de reestructurar la educación y ayudar a rehacer la sociedad americana.

El contenido de este artículo se centra en la inclusión como una forma de reestructurar la educación en su conjunto. Los autores realizan una revisión de estudios y programas de Educación Inclusiva en los Estados Unidos durante un período de 10 años, identificando siete factores que facilitan la efectividad de la inclusión. Para ello, se examinan, junto a los datos de un importante número de investigaciones longitudinales sobre programas educativos inclusivos, las decisiones políticas que dieron lugar en ese período al cambio organizativo de los programas de Educación Especial.

Además de la revisión y evaluación de los programas inclusivos, se presenta una revisión del estado actual de la Educación Especial. En este contexto se identifican y describen el compromiso y fuerza del movimiento de derechos de las personas con discapacidad así como sus implicaciones en la política y prácticas escolares, examinando con detalle la controversia surgida con la Educación Inclusiva. Tras este exhaustivo análisis se tratan ciertas características externas e internas al centro y aula que caracterizan a las escuelas que en el período de tiempo estudiado implementaban programas inclusivos en Estados Unidos.

Por último, podríamos recomendar al lector interesado en el análisis de la trayectoria norteamericana sobre inclusión, el trabajo previo de los mismos autores (GARTNER, A. y LIPSKY, D. K.: «Beyond special education: toward a quality system for all students», en *Harvard Educational Review,* 57, 4, 1987, pp. 367-395) en el que bajo claves similares a las del artículo que comentamos, revisan programas y estudios vinculados a la integración escolar en Estados Unidos desde sus inicios hasta finales de los ochenta.

LÓPEZ MELERO, M.: «Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos», en P. ARNÁIZ Y R. DE HARO (ed.). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia, (1997), pp. 181-207.

Una escuela sin exclusiones: es ésta la máxima que propone el autor y para la que recomienda una serie de claves. Detrás del discurso de este trabajo subyacen los planteamientos y la filosofía inclusiva, si bien en el mismo texto no se hace mención explícita a la misma. No obstante, la lectura del capítulo no deja lugar a dudas que la escuela sin excluidos, esa escuela que garantiza una educación de calidad para todos, es la escuela inclusiva. De ella se «habla» en el texto que analizamos.

El capítulo está integrado por dos grandes partes en las que autor analiza, cuestiona, valora y reflexiona sobre un modelo de atención a la diversidad que no se limita exclusivamente a alumnos con discapacidad pues en él tienen cabida todos los estudiantes (concretamente gran parte del texto gira en torno a la educación intercultural). En la primera parte, se analiza la idea de educación intercultural como principio de transformación social. Se compara el modelo de atención deficitario con el competencial en la respuesta a la diversidad, para apostar por este último debido a su carácter constructivo y positivo en la valoración de la diversidad. A partir de esta toma de postura, López Melero detalla y propone cinco claves para llegar a una escuela sin exclusiones. Son ideas que coinciden en gran medida con resultados de investigaciones que describen las condiciones de las escuelas que desarrollan prácticas inclusivas. Como primera clave, se plantea la necesidad de trabajar desde un currículum comprensivo, único y diverso. En segundo lugar se propone una reprofesionalización de los profesionales, de modo que éstos sepan enseñar a aprender a todos sus alumnos. La tercera de las propuestas está relacionada con las dinámicas desarrolladas en las aulas. Aulas heterogéneas en las que los alumnos deberían aprender cooperativamente, valorando y aprendiendo de las diferencias. La necesidad de colaboración entre los docentes es la cuarta de las propuestas mantenidas. Ya por último, se destaca como quinta clave la participación activa de la familia y comunidad educativa, tanto en el centro como en las aulas. En la segunda parte, este capítulo desarrolla la idea de calidad de vida y para ello se realiza una exploración crítica del sentido y significado de este concepto. Dicha sección se completa y finaliza con el análisis de la implicación del concepto en diferentes dimensiones y ámbitos de la vida de las personas con discapacidad (como es el caso de la salud).

En definitiva, es un texto fiel a la trayectoria y planteamientos habituales del autor, en el que la educación sin exclusiones, compromiso social y calidad de vida aparecen entrelazados denotando la complejidad de un proceso que no tiene/ha de tener otros fines que el aprendizaje y participación de todas las personas en la escuela, la cultura y la sociedad.

MARCHESI, A.: «Del lenguaje de la diferencia a las escuelas inclusivas», en J. PALACIOS y A. MARCHESI (ed.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, Alianza (1999) pp. 21-43.

En esta ocasión Marchesi propone al lector un recorrido que lleva desde la integración educativa hasta la inclusión, defendiendo la misma desde los argumentos de la necesidad de una educación de calidad para todos los alumnos. El planteamiento desde el que está elaborado este trabajo reclama la necesidad de una reforma profunda para que haya una educación de calidad para todos los alumnos.

El texto se organiza en torno a cuatro apartados. En primer lugar se detallan las transformaciones educativas más significa-

tivas producidas hasta los años ochenta en España (desde la segregación hasta la integración). En el segundo apartado se procede al análisis, a la vez que crítica, del concepto de necesidades educativas especiales. Este concepto es revisado atendiendo a cuatro características: atañe a un continuo de alumnos, es un concepto relativo, alcanza básicamente a las dificultades de aprendizaje de los alumnos en el aula e implica la necesidad de recursos extraordinarios. La tercera parte está dedicadoa al significado de la integración educativa. En ella se analizan las formas de integración, la justificación, los principios e incluso el concepto de integración escolar. Por último, en el cuarto apartado se abordan los planteamientos más novedosos en la filosofía de la Educación Inclusiva, planteándose la misma como la exigencia de educar a todos los alumnos en una misma escuela y la necesidad de repensar y reestructurar el sistema educativo en su totalidad.

La originalidad de este trabajo radica en situar y contextualizar la trayectoria inclusiva no sólo en lengua castellana sino también, sobre todo, desde nuestro propio contexto de referencia. La inclusión, es abordada pues, desde una perspectiva internacional, pero también enmarcada en nuestro país y situación socio-política. De ahí el análisis del desarrollo del programa de integración español y de las perspectivas en cuanto a la normativa que acompaña a este proceso.

PIJL, S.J.; MEIJER, C. y HEGARTY, S.: *Inclusive Education. A global agenda*. London, Routledge, 1997.

«Escuela Inclusiva. Una agenda global», profundiza en la cuestión: ¿qué factores o condiciones son relevantes para llevar a cabo una Educación Inclusiva? Para responder a este interrogante se invita a varios autores de diferentes países a que mediante estudios de caso sobre escuelas de sus propios contextos revisen las políticas educativas y sus desarrollos prácticos en los casos, teniendo como meta explorar los factores que predicen o no el éxito de prácticas inclusivas.

Los editores del libro estaban interesados en conocer cuáles eran las condiciones mínimas para que se diera una Educación Inclusiva, estando de acuerdo en que dicha educación depende tanto de lo que los profesores hacen en sus aulas, como de la forma en que las escuelas organizan su educación y de los factores externos a éstas. Habría que destacar que la obra no se lee como una comparación o una diferenciación entre los sistemas educativos de los países participantes, sino que a modo de puzzle, todos y cada uno de los capítulos, contribuyen a dibujar y completar un posible mapa de factores que son relevantes en la Educación Inclusiva.

La publicación es además valiosa en la construcción de un discurso inclusivo por diferentes motivos: por una parte, por el hecho de que las contribuciones procedan de diferentes países (principalmente Europa Occidental, Estados Unidos y Canadá); por otro, debido al contenido que se aborda «factores que facilitan la respuesta a la diversidad», pues intenta conocer cuáles son estas características o factores. Esto es útil porque permite aprender de aquellas escuelas que desarrollan prácticas inclusivas, así como pensar y construir cualquier tipo de material o proyecto que facilite la evolución de aquellos centros con inquietudes en la revisión y mejora de su respuesta a la diversidad.

SAPON-SHEVIN, M. *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Needham Heights, M. A., Allyn y Bacon, 1998.

El título de este libro responde de forma precisa al que va a ser su principal argumento.

La autora, combinando teoría y práctica, explora las múltiples facetas para construir el aula como un espacio donde todos los alumnos se sienten seguros, valorados, respetados, el aula como una comunidad cooperativa. En definitiva, el aula inclusiva.

El libro está organizado en torno a siete capítulos que abordan contenidos vinculados entre sí por su contribución a la creación de un ethos colaborativo. La cooperación y el sentido de comunidad presente en todo proceso inclusivo, se traslada al interior de cada uno de los capítulos abordados, convirtiendo este trabajo en una aportación realmente interesante y necesaria en el panorama de la inclusión. Así los epígrafes de los capítulos (*Las escuelas como comunidades; Compartir con otros compañeros; Conocer bien a los otros; Lugares a los que todas las personas pueden pertenecer; Establecer objetivos y dar y conseguir apoyo; Trabajar juntos para aprender,* etc.) reflejan los distintos niveles de cooperación necesarios en las comunidades inclusivas. Todos los apartados comparten una estructura común: cada uno comienza con ejemplos de clases o situaciones en la que un aspecto determinado de una comunidad inclusiva está presente o ausente. Siguiendo a estos ejemplos se presenta una meta (la situación a la que se quiere llegar –por ejemplo en el capítulo «Compartir con otros compañeros» la meta es conseguir un espacio en el que los alumnos se sientan seguros y cómodos compartiendo con sus iguales–) para llegar a desarrollar esa situación esperada. Se finaliza con un análisis de los retos e impedimentos para conseguir esa meta, incluyendo una amplia exploración de situaciones, creencias, mitos y prácticas que han interferido en su completa implementación. En cada capítulo, además, se incluyen estrategias o actividades específicas para construir comunidad, juegos cooperativos que apoyan los conceptos, canciones, etc.

En suma se puede considerar esta obra como un referente básico, principalmente para los prácticos de la educación, por el esfuerzo realizado al revisar y seleccionar material práctico de inminente aplicación en las aulas. También la filosofía que subyace en este libro lo hace indispensable para la construcción de cualquier trabajo teórico con una orientación inclusiva, al ofrecer pautas colaborativas para construir un aula inclusiva y defender un concepto amplio de diversidad, en el que tiene cabida cualquier diferencia humana.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (ed.): *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea, 1999.

Esta traducción del original de Stainback y Stainback ha tenido un calado importante en nuestro contexto por su énfasis y aterrizaje en la inclusión como proceso a desarrollar en el aula. Desde sus planteamientos se hace especial hincapié en el desarrollo organizativo y didáctico de aulas en las que tienen cabida todos los alumnos. A través de los distintos capítulos, en los que contribuyen conocidos autores del contexto americano, se trata de dar respuesta a un interrogante que repetidas veces aparece en la literatura sobre Educación Inclusiva y que preocupa tanto a prácticos como a teóricos: cómo se puede favorecer una educación para todos los alumnos diseñando, adaptando y desarrollando un currículum adecuado a cada uno de ellos.

Con este propósito el libro se organiza en torno a tres secciones. En la primera se hace una introducción que sirve de contextualización y fundamentación de los principios, supuestos y prácticas de las aulas inclusivas. En este sentido, se hace una descripción de dichas aulas y estrategias que se pueden desarrollar para promover prácticas más inclusivas. La idea de fondo de esta sección es que el currículum tiene que ser sensible a las diferencias entre los alumnos. Autores como Sapon-Shevin o Ford, Davern y Schnorr contribuyen en esta sección. La siguiente parte dedica

varios capítulos a los procesos de adaptación del currículum común, abordando cada uno de los elementos a tener en cuenta. Así se parte de un planteamiento general acerca de cómo debe ser un currículum que se desarrolle en aulas inclusivas. Quizás, de esta sección, se podría resaltar el énfasis puesto en el aprendizaje cooperativo de los alumnos. Las contribuciones a dicho apartado valoran la colaboración de los niños como una herramienta imprescindible en el currículum de cualquier aula. La tercera sección, se centra en distintos temas complementarios pero necesarios para el desarrollo de un currículum inclusivo. La participación de la familia y la comunidad en la escuela o actividades extraescolares son algunos de los contenidos abordados.

Los contenidos del libro dan muestra de la inquietud existente en las aulas que desarrollan prácticas inclusivas por partir de un planteamiento curricular que haga un uso flexible del currículum común, junto con la organización práctica del aula de forma heterogénea. Es una obra bastante práctica y completa, demostrando a través de experiencias concretas que la inclusión es posible en la práctica, así como la existencia de estrategias organizativas, didácticas, institucionales... y recursos, no siempre, o no sólo externos a los centros, que pueden ayudarnos a mejorar los procesos de aula.

VLACHOU, A. D.: *Caminos hacia una educación inclusiva.* Madrid, La Muralla, 1999.

La inclusión educativa, se aborda en este libro a través de un estudio etnográfico sobre las actitudes hacia la integración de profesores y alumnos en una escuela de primaria en el Reino Unido.

Consta de tres partes. En la primera se plantea el marco teórico en torno a dos capítulos. Uno de ellos contempla los conceptos («discapacidad», «normalización» y «necesidades especiales») además de la variedad de ideologías y prácticas antagónicas que acompañan al concepto de integración. Otro revisa y discute los principales hallazgos de investigaciones actitudinales hacia los procesos de integración. La segunda se adentra en el estudio que da origen a la publicación analizando las perspectivas del profesorado hacia la integración. De nuevo, a través de dos capítulos, la autora se centra en los resultados de la investigación describiendo el contexto educativo de los profesores que participaban en el estudio y explorando de qué manera las políticas elaboradas a otros niveles influían sobre sus prácticas. También en dichos capítulos se analizan cuáles son las limitaciones y tensiones a las que los profesores se enfrentan cuando desarrollan la integración. En la tercera parte se abordan las perspectivas y actitudes infantiles hacia la integración de compañeros discapacitados, el contexto social y cultural en el que los niños desarrollan esas actitudes y los procesos de construcción social de, las denominadas por Vlachou, identidades «deficientes».

El concepto de inclusión en el texto se limita a la inclusión de alumnos con discapacidad, lo cual no denota una restricción del sentido y significado de la Educación Inclusiva (reconocido y reclamado por la autora para todos los alumnos en situación de desigualdad), sino una acotación del tema de estudio con fines claramente académicos. Por tanto, esta limitación a un sólo grupo de población no habría de entenderse como contraria al espíritu inclusionista. Este trabajo, tomando como pretexto al colectivo de alumnos con discapacidad intenta identificar y derribar las barreras que oprimen a todos los estudiantes (no sólo a aquellos con NEE), resituando la organización escolar en relación con otros sistemas sociales y apoyando la necesidad de cambios globales si lo que se pretende es alcanzar prácticas más inclusivas.

estudios

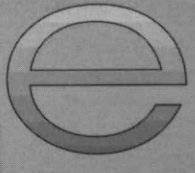
ISABEL RIDAO GARCÍA Y JAVIER GIL FLORES
La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos

JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS, EMILIA MORENO SÁNCHEZ Y
Mª TERESA PADILLA CARMONA
La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género

LIDIA E. SANTANA VEGA
Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral

JOSÉ A. GAIARSA
La agresión de la educación

ISABEL CANTÓN MAYO
La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo



LA JORNADA ESCOLAR Y EL RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (*)

ISABEL RIDAO GARCÍA (**)
JAVIER GIL FLORES (**)

RESUMEN. Hemos estudiado el rendimiento de los alumnos en centros educativos de educación primaria con jornada continua y jornada partida, centrándonos en el análisis de las calificaciones escolares y de las opiniones de los profesores respecto al modo en que los modelos de jornada favorecen el rendimiento de los alumnos. De acuerdo con los resultados obtenidos, se registran mejores calificaciones en los centros con jornada partida, si bien el modelo de jornada continua sería superior a juicio de los profesores. Para ambos aspectos, la titularidad de los centros modula las diferencias que se observan entre los dos modelos de jornada, de manera que éstas se acrecientan en el caso de los centros concertados. El trabajo finaliza con algunas reflexiones realizadas a partir de las conclusiones del estudio.

ABSTRACT. We have studied the pupils´performance in primary educational centers with short break day or split shift. For this we have focused our analysis in school marks and teachers´points of view about the way in which these two models of school day favour pupils´performance. The results report better marks in schools with split shift, although in teachers´opinions the short break day would be superior to the split shift. But it is schools´ownership what modulates the differences between the two models of school day: the differences increase in the case of private schools with a state subsidy. The study ends with some reflections made from the researchs´conclusions.

INTRODUCCIÓN

Este estudio centra la atención en el análisis de la jornada escolar de los centros de educación primaria en relación con el rendimiento de los alumnos, en términos de calificaciones escolares. Como se sabe, el rendimiento escolar es tema recurrente en las preocupaciones de los sistemas educativos de los países de la OCDE. Las distintas reformas educativas no parecen dar respuestas satisfactorias a las expectativas con que se implantaron. El fracaso escolar, en consecuencia, se replantea con más dureza, si cabe, en la actualidad. El porcentaje de alumnos que no superan los niveles

(*) Este trabajo recoge parcialmente resultados del proyecto *Evaluación de distintos modelos de jornada escolar en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía*, financiado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Proyecto SE:001/EV.E). El equipo de investigación lo componían Isabel Ridao García (Coordinadora), Manuela Barcia Moreno, Mª Asunción Bravo Garrido, Javier Gil Flores, Mª Jesús Machín Burguete, Rosario Ordóñez Sierra y Margarita Rodríguez Gallego, todos ellos profesores del Departamento DOE y MIDE de la Universidad de Sevilla.

(**) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 27-09-2000 Fecha de aceptación: 24-10-2001

previstos para las correspondientes etapas –en torno a un 25% en primaria o en secundaria, según el último informe del Ministerio de Educación– está provocando una dura crítica de diversos sectores sociales, políticos, familiares y de los propios educadores. La crítica raya en la ironía cuando se hacen públicos datos sobre conocimientos concretos que los alumnos ignoran.

En el estudio de la OCDE «Análisis sobre Política Educativa 1997», la procedencia socioeconómica, el género y la pertenencia a minorías lingüísticas se asocian con el fracaso escolar, si bien se acepta de entrada la dificultad de definir el concepto y establecer dónde se sitúa el nivel en el que los alumnos que abandonan el sistema educativo pueden ser considerados como «no cualificados». No obstante se insiste en que los procesos que llegan a esta situación tienen su origen en los primeros años de la escuela y tienden a ser acumulativos (Gordon y Greenidge, 1999).

Uno de los ámbitos con los que se ha relacionado esta situación ha sido con los días lectivos de nuestro calendario escolar. Sin negar el peso que pueda atribuirse al calendario escolar, posiblemente es más significativa la distribución diaria de lo que entendemos por «jornada escolar» (en horarios de mañana y tarde o sólo mañanas) o la distribución y tiempos útiles en el desarrollo de cada jornada, en lo que denominamos «horario escolar» (Rodríguez, 1994; Alsina, 1998).

En el debate, continuamente presente en torno a este tema, confluyen factores escolares y extraescolares derivados de las necesidades educativas de los alumnos y de su calidad de vida, de las propias condiciones de vida de las familias actuales, de sus planteamientos ante los problemas educativos, de las exigencias personales y profesionales de los profesores. Se está asistiendo, posiblemente, a la configuración en los últimos años de una nueva forma de conceptualizar lo que hoy entendemos por escuela y la exigencia de coordinar acciones con otros ámbitos extraescolares. Es una nueva concepción que plantea puntos de partida más abiertos y flexibles que sean capaces de armonizar necesidades y esfuerzos de todas las personas implicadas en el hacer educativo.

JORNADA ESCOLAR Y CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

En el ámbito educativo la determinación de la jornada escolar del alumno está estrechamente relacionada con las funciones pedagógicas de la escuela. Parece claro que teniendo en cuenta las características de las sociedades contemporáneas la responsabilidad de la escuela no puede restringirse a la transmisión más o menos literal de los conocimientos.

Las distintas propuestas de jornada completa de los centros escolares no identificables con la jornada lectiva de los mismos, intentan dar respuesta a necesidades de una sociedad en la que las desigualdades parecen agudizarse cada vez más. Los déficits van aumentando por la distancia existente entre la cultura habitual, familiar y social de los grupos sociales más desfavorecidos y la cultura académica que se trabaja en la escuela. Otras variables más relacionadas con los estilos pedagógicos, las interacciones en el aula, o la propia distribución del tiempo y actividades dentro de la jornada serán responsables más directos de los resultados que se obtengan. Conviene resaltar que para los alumnos de determinados estratos sociales, la amplitud de la jornada escolar es una decisión de extraordinaria importancia por el clima cultural y social del medio en que se desenvuelve su vida, por la carencia de medios y motivaciones para ofrecerles apoyos o actividades compensatorias.

Es evidente que la jornada escolar no define sino el marco temporal en el que se desarrollarán los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso cualquiera que sea la jornada escolar del niño, se hace necesario

considerar la suficiente amplitud de la misma para que abarque los diferentes y diversificados aspectos que requiere la formación integral del alumnado y que se acomode a las diferencias individuales y grupales.

Claro que cada tipo de jornada requiere una organización y especial valoración de la distribución secuencial del mismo; requiere estrategias didácticas adecuadas. Desde la perspectiva del profesorado es preciso tener en cuenta espacios y tiempos para la preparación, el perfeccionamiento, el trabajo en equipo, la experimentación e innovación compartidas, la participación en la gestión democrática del centro con la coordinación, reflexión, evaluación del proyecto de centro (Pérez Gómez, 1992). Sin olvidar la perspectiva de las propias familias y sus condiciones de vida que van a actuar como variable fundamental en la toma de decisiones de los consejos escolares.

Hablar de calidad es hablar de eficacia y mejora de la escuela. Es verdad que treinta años de investigación y práctica orientados a delimitar los conceptos de calidad, eficacia y mejora han puesto de manifiesto múltiples enfoques cargados de contradicciones y malentendidos derivados de las muy distintas formas de entender el hombre y la sociedad. En todo caso sí que es posible delimitar puntos de encuentro: «la eficacia y la mejora escolar tienen sentido en función del logro de la calidad educativa; la calidad se cifra en la consecución de unos resultados amplios, que deben abarcar todas las facetas de la formación humana y no excluir a ninguna persona: al medir los resultados es preciso tener en cuenta el contexto, las condiciones de los alumnos, su nivel de partida; y desde esta perspectiva los procesos (recursos, medios, etc.) más eficaces son los que consiguen mejores resultados. La escuela eficaz es, pues, la que consigue los fines propuestos con los medios adecuados y la escuela de calidad es la que, además, se propone fines social y humanamente relevantes. Todo ello remite como sustrato fundamental a los valores de la educación, dimensión que, aunque no sea de forma explícita, siempre está presente en la base» (Muñoz-Repiso, 1999, p.13).

La variable tiempo no es un tema nuevo en la problemática de la organización de los centros, sí que lo es la forma y el sentido que el debate está teniendo en la actualidad. Ya en la revisión que en 1983 realizaron Purkey y Smith sobre el debatido tema de las escuelas eficaces, la variable tiempo y de modo concreto el tiempo efectivo de aprendizaje aparece como una de las más significativas. En 1988 Lieberman realiza una nueva revisión de los hallazgos de la denominada reforma de la segunda ola, destacando entre otros factores significativos la programación flexible del tiempo, que permite adaptaciones horarias a las necesidades e innovaciones que se propongan. Austin y Reynolds (1990) destacan como características organizativas de las escuelas eficaces, entre otras, el que cada escuela tenga autonomía suficiente y el aprovechamiento del tiempo mediante planificación adecuada. Como bien apuntaba Holly (1990) en una tercera ola habría que intentar dar respuesta a cómo coordinar eficacia y equidad, lo que exigiría rediseñar la propia escuela y éste sería, a su juicio, probablemente el enfoque de los trabajos de los años noventa. Siguiendo a Hopkins (1990), Moreno (1992) estructura en cuatro grandes categorías los indicadores de mejora de la escuela: práctica, organización, cultura y estrategias. El tiempo, junto al liderazgo, la clarificación de funciones y responsabilidades y la implicación de padres, se muestra como indicador básico en la organización del centro.

Recientemente, el modelo comprensivo de eficacia educativa elaborado por Creemers (1999) incluye como variables fundamentales al alumno, al aula, la escuela y el contexto. El nivel del contexto se estructura en torno a tres componentes: calidad (referida a la política educativa), tiempo (incidencia en los horarios escolares y la supervisión de los mismos) y oportunidades de

ayuda (en relación con el desarrollo del currículo).

De acuerdo con estos planteamientos el tiempo, configurado y estructurado de una determinada manera, actúa como marco y soporte de los distintos contextos escolares. Por lo que respecta a la Comunidad Autónoma de Andalucía, en enero de 1992 la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (BOJA, Orden de 13 de enero de 1992) estableció la Jornada Escolar de los Centros que imparten Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial. En esta misma orden se muestran distintos modelos de jornada escolar para el desarrollo curricular, así como el procedimiento que cada centro debe seguir para la selección de su modelo. Se llamaba la atención sobre la autonomía de los centros y la posibilidad de adecuar las actuaciones de los mismos a las necesidades e intereses de cada comunidad educativa.

Con posterioridad otros documentos legislativos han ido desarrollando los planteamientos iniciales. En mayo de 1999 (Orden de 13 de mayo de 1999, BOJA, 22 de mayo de 1999) se regulan nuevos criterios para la elaboración del calendario y la jornada escolar de modo que se «optimice la calidad del servicio educativo» que los centros ofrecen y se impulsen las relaciones del centro con su entorno, así como con los padres y madres de los alumnos. Como criterios generales se insiste en que cada centro organice su oferta de jornada completa que permita la plena formación del alumnado, la utilización educativa de su tiempo de ocio y las instalaciones disponibles en el recinto escolar. Por tanto la jornada escolar debe compaginar tiempos de actividad lectiva con otros dedicados a actividades complementarias o extraescolares, integrándolas en un proyecto educativo conjunto. Se siguen proponiendo tres modelos de jornada lectiva: a) sólo mañanas (en este caso deben programarse dos tardes de actividades complementarias o extraescolares), b) cinco mañanas y dos tardes y c) cinco mañanas y cuatro tardes.

RENDIMIENTO Y CALIFICACIONES ESCOLARES

Rendimiento y calificaciones escolares son ámbitos controvertidos que se han relacionado tradicionalmente al intentar abordar el estudio de los aprendizajes escolares de un alumno a lo largo de un curso. El rendimiento escolar puede considerarse como el rendimiento educativo del alumno tal como se refleja en sus notas o calificaciones obtenidas al término de un año escolar. Las notas de rendimiento finales tratan de resumir lo que el alumno ha hecho a lo largo del curso (Gimeno, 1976). Las calificaciones escolares han venido reflejando, sea cual sea el sistema elegido, lo que una institución escolar o sus profesores han considerado que un alumno ha alcanzado a lo largo del período lectivo anual.

Sabemos la complejidad que supone tratar de explicar el rendimiento académico de los alumnos. Numerosos estudios intentan abordarlo a partir de las tres grandes variables que intervienen en la educación –personales, escolares y sociofamiliares– y de las interacciones que se producen entre ellas (Gimeno, 1976; Arnal, 1990; Gómez Dacal, 1992; Castejón y Pérez Sánchez, 1998; Celorrio, 1999; Gargallo y otros, 2000).

A la complejidad que entraña la medición del denominado rendimiento académico (Mancebón, 1999) se une la que surge cuando se intenta asociar rendimiento, evaluaciones y calificaciones escolares. Si nos centramos en estos dos últimos ámbitos el problema radica en cómo pasar de la evaluación a la calificación, ya que plantean funciones distintas cuando no contradictorias (Fernández Sierra,1996). Una función básica de la evaluación es verificar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos, a través de qué procesos y mediante qué medios se constata que tanto unos como otros se han tenido en cuenta a la hora de plasmarlos en la evaluación y no digamos en la calificación mediante la que se informa a los propios alumnos o a sus padres. No es tema de este

trabajo entrar en el análisis de las diversas posturas, tantas veces enfrentadas y tan ricas en aportaciones, en torno a la evaluación del rendimiento escolar, los continuos interrogantes que promueve su comprensión y aplicación en las aulas; tampoco lo son las propuestas innovadoras que desde una reflexión crítica se están abriendo camino (Margalez, 1997).

Tomamos como referente para este trabajo las prescripciones que sobre la evaluación se recogen en la legislación educativa vigente en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Orden 1 de febrero de 1993, BOJA 23 de febrero de 1993). En ella se indica que la evaluación de los alumnos de Educación Primaria será global, continua, formativa, reguladora y orientadora del proceso educativo. Considerará los objetivos de la etapa, así como los objetivos, contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo, teniendo en cuenta en todo caso su adaptación al contexto del centro y a las características del alumnado, y secuenciados para cada ciclo en el Proyecto Curricular de Etapa. Al término de cada ciclo, se procederá a realizar la estimación global del avance de cada alumno/a; la apreciación del progreso de cada alumno se expresará en términos de Progresa Adecuadamente (P.A) o Necesita Mejorar (N.M.).

Asumiendo las limitaciones que las calificaciones escolares podrían tener frente a otras medidas del rendimiento académico, en el presente trabajo las hemos adoptado para operativizar la medición de esta variable. Con ello seguimos una práctica común en la investigación educativa, al tiempo que agilizamos la recogida de información, dado que el empleo de estrategias como la aplicación de pruebas de nivel estandarizadas añadiría una dificultad considerable al estudio.

OBJETIVOS DEL TRABAJO

En el presente trabajo hemos focalizado nuestro interés sobre el rendimiento académico de los alumnos que asisten a centros de Educación Primaria en los que se dan diferentes modelos de jornada escolar. Concretamente, la atención se ha centrado en determinar la existencia de rendimientos diferenciados en función del modelo base de organización temporal adoptado en el centro, y analizar en qué medida quedan moduladas las posibles diferencias al considerar la titularidad del centro. Como complemento a esta cuestión, nos ha interesado también conocer las opiniones de los profesores acerca de la contribución que cada modelo de jornada escolar hace al rendimiento de los alumnos. En consecuencia, podemos plantear varios objetivos que formulamos a modo de interrogantes:

- ¿Existen diferencias entre el rendimiento alcanzado por alumnos que asisten a centros con jornada continua y centros con jornada partida?
- ¿Incide de algún modo el carácter público o concertado de los centros en las diferencias de rendimiento que puedan apreciarse entre centros con jornada continua y centros con jornada partida?
- ¿Existen diferencias en el grado en que la jornada continua y la jornada partida favorecen el rendimiento de los alumnos, según la opinión de los profesores?
- ¿Incide de algún modo el carácter público o concertado de los centros en las diferencias que puedan apreciarse a partir de las opiniones de los profesores sobre el rendimiento en centros con jornada continua y centros con jornada partida?

METODOLOGÍA

La información que nos sirve de base para el estudio del rendimiento académico en distintos modelos de jornada escolar procede de las respuestas obtenidas mediante cuestionarios administrados a profesores y alumnos de centros de Educación Primaria.

Hemos seguido, por tanto, una metodología de investigación por encuesta, en la que las decisiones fundamentales son las referidas a la determinación de la muestra, la elaboración del instrumento de recogida de información, la elección de un procedimiento de administración y el análisis de la información, aspectos a los que dedicaremos los siguientes párrafos.

El estudio ha abarcado la población de centros de Educación Primaria, públicos y concertados, de las ciudades de Cádiz, Huelva y Sevilla. La selección de la muestra se realizó en dos etapas. En la primera, tomamos como unidad de muestreo el centro, estableciendo una serie de criterios para la elección de los mismos. Los centros que formaran parte de la muestra habrían de representar a cada una de las dos modalidades organizativas consideradas en la población: jornada escolar de cinco mañanas (jornada continua) y jornada escolar de cinco mañanas y un número de entre dos y cuatro tardes (jornada partida). Por otra parte, deberían quedar presentes en la muestra tanto los centros públicos como los concertados. Como criterios adicionales se tuvo en cuenta la accesibilidad a los centros, la aceptación de los mismos a participar en el estudio y la necesidad de equilibrar las características del contexto sociocultural en el que se enmarcan los centros, de modo que los centros con jornada continua se ubiquen en zonas con parámetros socioeconómicos y culturales similares a los que caracterizan las zonas correspondientes a centros con jornada partida.

La localización de los centros fue posible gracias a listados proporcionados por las respectivas Delegaciones Provinciales de Educación, con indicación del tipo de jornada y titularidad. Esta información, contrastada a partir de contactos telefónicos mantenidos con los directores de centro, permitió seleccionar un total de 21 centros, de los cuales 12 habían adoptado la jornada única y 9 algún tipo de jornada partida con horario de clases por las tardes, 10 eran centros públicos y 11 concertados, 13 se localizaban en Sevilla, 4 en Cádiz y 4 en Huelva.

En una segunda etapa se determinaron los sujetos a quienes, dentro de cada centro, se administrarían los instrumentos empleados para la recogida de información. Integrarían las respectivas muestras invitadas todos los profesores que componen el claustro y los alumnos de dos grupos de tercer ciclo, elegidos al azar en los casos en que el número de grupos existentes es superior a dos. Los procedimientos de recogida de información que utilizamos, basados en la respuesta escrita de los sujetos, exigen que éstos posean capacidad suficiente para comprender las cuestiones y emitir las correspondientes respuestas. De ahí que la selección de alumnos que hacemos para configurar la muestra utilizada en el estudio se dirija hacia los niveles superiores de la Educación Primaria.

Tras llevar a cabo el proceso de encuesta, las muestras reales han quedado integradas por un total de 278 profesores y 1.140 alumnos. La distribución de las muestras según el tipo de jornada y titularidad de los centros aparece recogida en la Tabla I.

TABLA I

Distribución de las muestras en función del tipo de jornada y titularidad del centro

	Jornada Continua			**Jornada Partida**			**Total**
	Titularidad		**Total**	**Titularidad**		**Total**	
	Público	**Concertado**		**Público**	**Concertado**		
Profesores	79	87	166	32	80	112	278
Alumnos	347	320	667	126	347	473	1.140

La información utilizada en este estudio se obtuvo a través de cuestionarios dirigidos a los profesores y alumnos de la muestra. En el marco general de nuestro trabajo sobre la jornada escolar en los centros de Educación Primaria (Ridao y otros, 1997), estos cuestionarios recogían opiniones acerca de la jornada escolar y su incidencia sobre diferentes aspectos de la vida escolar y familiar. De cara a responder a los propósitos del trabajo que aquí presentamos, consideraremos sendas cuestiones incluidas en los citados instrumentos, las cuales pedían a los alumnos que expresaran las calificaciones obtenidas en el curso anterior y a los profesores que se pronunciaran acerca de la posible influencia positiva que sobre el rendimiento de los alumnos podría tener el modelo de jornada escolar adoptado en su centro.

Para obtener información acerca del rendimiento de los alumnos hemos partido de las calificaciones escolares, que posiblemente constituyan la forma más utilizada para medir esta variable. Los alumnos encuestados han expresado las calificaciones obtenidas en un total de ocho materias: Matemáticas, Lengua, Idiomas, Conocimiento del Medio, Música, Plástica, Educación Física y Ética o Religión. El indicador del rendimiento de los alumnos de Educación Primaria utilizado en este estudio ha quedado definido operativamente como el número de materias en las que éstos necesitan mejorar, que estará comprendido necesariamente entre los valores 0 y 8. Construido de este modo, el indicador que utilizamos expresará mejor rendimiento para un alumno cuanto menor sea el valor alcanzado, y de modo análogo, un rendimiento bajo vendrá expresado por un alto número de materias en las que el alumno necesita mejorar como consecuencia de un progreso inadecuado en las mismas.

En el caso de los profesores, la información recogida se refiere a las percepciones acerca de los efectos positivos que pueda tener el modelo de jornada escolar sobre el rendimiento. Los profesores han expresado su opinión posicionándose ante la afirmación «Este tipo de jornada favorece el rendimiento de los alumnos», que se presentaba junto a otros enunciados relativos a la jornada escolar seguida en el centro formando parte del Cuestionario para Profesores sobre la Jornada Escolar. Ante este enunciado los profesores debían responder conforme a un modelo de respuesta en escala tipo Lykert de cinco puntos, que iban desde el completo desacuerdo (1) al completo acuerdo (5). En este caso, se trata por tanto de una información menos descriptiva que la obtenida de los alumnos, y que encierra un mayor contenido valorativo.

El análisis de la información se ha dirigido en ambos casos a comprobar la existencia de diferencias significativas entre los subgrupos muestrales determinados por los tipos de jornada escolar y por la combinación de las variables tipo de jornada y titularidad del centro. La técnica estadística empleada ha sido el análisis de la varianza para dos factores, que se ha aplicado tras la descripción de las respuestas obtenidas.

RESULTADOS

Recogidos los datos, codificados y tabulados, se procedió a realizar el tratamiento estadístico que conduce a los resultados del estudio. En este apartado presentaremos tales resultados, mostrando separadamente los que se obtienen a partir de la información ofrecida por los alumnos y los que se generan a partir de las respuestas de los profesores.

Alumnos

Hemos comenzado por hacer una descripción del rendimiento en los alumnos que asisten a centros con jornada continua y jornada partida. Atendiendo al porcentaje

de sujetos que progresan adecuadamente en todas las materias (ver Tabla II), se observa una superioridad de los alumnos que siguen horarios de jornada partida, de tal modo que en estos centros el porcentaje de alumnos sin problemas en ninguna materia asciende al 77,2% frente al 69,4% que se encuentran en idéntica situación en los centros con jornada continua. Además, no se registran en el primero de los modelos de jornada casos extremos de alumnos con siete u ocho materias calificadas negativamente, y la presencia de alumnos con más de cuatro materias en las que necesitan mejorar es sólo testimonial.

La superioridad apuntada en el rendimiento de los alumnos que asisten a centros con jornada partida se refleja también al examinar las medias alcanzadas para la variable de rendimiento. En la Tabla III se ha considerado además la titularidad del centro como factor diferenciador, apreciándose que los mejores rendimientos tienen lugar en los centros con jornada partida (media de 0,47 materias en las que el alumno necesita mejorar), y dentro de éstos, los

TABLA II

Distribución de frecuencias para el número de materias en las que el alumno necesita mejorar

Nº Materias	Jornada Partida	
	n	%
0	338	77,2
1	42	9,6
2	25	5,7
3	19	4,3
4	12	2,7
5	1	0,2
6	1	0,2
7		
8		
Total	438	100,0
Perdidos	35	

Nº Materias	Jornada Continua	
	n	%
0	441	69,4
1	63	9,9
2	45	7,1
3	39	6,1
4	25	3,9
5	9	1,4
6	6	0,9
7	3	0,5
8	4	0,6
Total	635	100,0
Perdidos	32	

TABLA III

Medias y desviaciones típicas para el número de materias en las que el alumno necesita mejorar, según tipo de jornada y titularidad del centro

	Jornada Continua			Jornada Partida		
	Titularidad			Titularidad		
		Público	Concertado		Público	Concertado
$\bar{X}$	0,79	0,73	0,86	0,47	0,68	0,40
Sx	1,51	1,43	1,58	1,03	1,16	0,97

resultados son mejores en los concertados que en los públicos (media de 0,40 frente a 0,68).

Para determinar si las diferencias aparentes entre el rendimiento en los distintos modelos de jornada resultan significativas, hemos aplicado el análisis de la varianza como prueba estadística para el contraste de medias (ver Tabla IV). Los resultados de este análisis muestran que el factor jornada genera diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos. La prueba F para el efecto principal correspondiente arroja un valor del estadístico de contraste F= 8,215, al que se asocia un grado de significación p=0,000. Con una confianza superior al 99,9% puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad de medias y afirmar que los alumnos que asisten a centros con diferentes modelos de jornada escolar presentan rendimientos diferentes. El sentido de las diferencias fue apreciado en el análisis descriptivo previo.

Basándonos en los mismos resultados de la Tabla IV, encontramos que el factor *titularidad* no induce diferencias significativas

TABLA IV

Análisis de la varianza para el número de materias en las que el alumno necesita mejorar

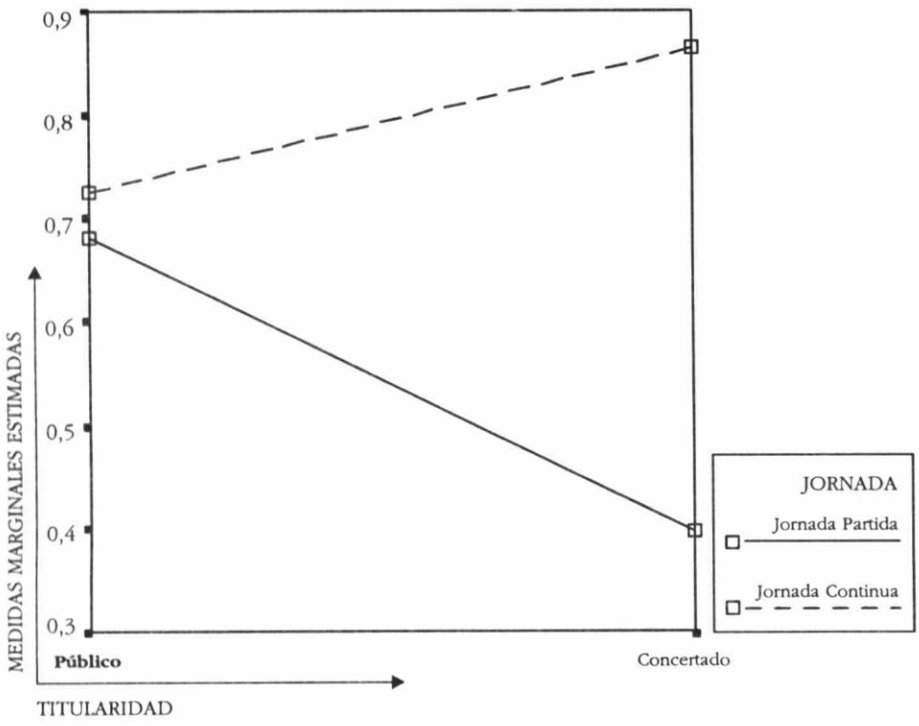
Fuente de variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media Cuadrática	F	Sig.
Intergrupos					
JORNADA	14,564	1	14,564	8,215	,004
TITULARIDAD	1,163	1	1,163	0,656	,418
JORNADA * TITULARIDAD	9,938	1	9,938	5,606	,018
Intragrupos	1895,235	1069	1,773		
Total	2404,000	1073			

de rendimiento, pero en cambio su combinación con los modelos de jornada da lugar a un efecto de interacción para el cual el análisis revela diferencias de medias significativas con p=0,018. Este efecto de interacción queda reflejado gráficamente (ver Figura I), por medio del diagrama de perfiles de la variable dependiente según la titularidad del centro (eje de abscisas) y el tipo de jornada (líneas separadas). En este tipo de diagramas, la no existencia de interacción daría lugar a líneas paralelas, es decir, las diferencias de rendimiento entre los dos tipos de jornada serían similares para centros públicos y concertados. Por el contrario, líneas que convergen, como en este caso, reflejan la presencia de interacción. Ello supone que las diferencias se modulan en función de la titularidad del centro, de tal manera que no se producen del mismo modo en el caso de centros públicos que de centros concertados. De hecho, entre centros públicos apenas se registran diferencias en el rendimiento de los alumnos, mientras que entre los concertados la superioridad de los centros de jornada partida es clara.

En síntesis, son superiores los porcentajes de alumnos que progresan adecuadamente en los centros con jornada partida, superioridad que aumenta cuando se trata de centros concertados con este mismo tipo de jornada.

FIGURA I

Diagrama de perfiles para la variable de rendimiento según los factores tipo de jornada y titularidad del centro



Profesores

A diferencia de los resultados anteriores, la distribución de frecuencias originada por las respuestas de profesores de centros con jornada continua y centros con jornada partida a la cuestión sobre el rendimiento muestran una clara superioridad de la jornada continua. Los valores recogidos en la Tabla V son suficientemente elocuentes. Baste citar que más de la mitad de los profesores de centros con jornada continua (51,2%) está completamente de acuerdo con que este modelo de jornada favorece el rendimiento de los alumnos, mientras que en esta posición únicamente se sitúa el 13,5% de los profesores de centros con jornada partida.

Acudiendo a las puntuaciones promedio (ver Tabla VI), las opiniones de los profesores sobre el valor que el modelo de jornada escolar posee de cara a favorecer el rendimiento de los alumnos reiteran la superioridad de la jornada continua, situándose en este caso la puntuación media en 4,33, frente al valor 3,45 alcanzado por la jornada partida.

El recurso a la prueba de significación estadística, consistente en un análisis de la varianza, confirma finalmente el mayor respaldo obtenido por el modelo de jornada continua en cuanto a su incidencia positiva

TABLA V

Distribución de frecuencias para las opiniones de los profesores sobre el grado en que el modelo de jornada favorece el rendimiento

Grado de acuerdo	Jornada Partida	
	n	%
1	2	1,8
2	18	16,2
3	34	30,6
4	42	37,8
5	15	13,5
Total	111	100,0
Perdidos	1	

Grado de acuerdo	Jornada Continua	
	n	%
1	1	0,6
2	4	2,4
3	19	11,6
4	56	34,1
5	84	51,2
Total	164	100,0
Perdidos	2	

TABLA VI

Medias y desviaciones típicas para las opiniones sobre el grado en que la jornada escolar favorece el rendimiento de los alumnos, según tipo de jornada y titularidad del centro

	Jornada Continua			Jornada Partida		
	Titularidad			Titularidad		
		Público	Concertado		Público	Concertado
$\bar{X}$	4,33	4,25	4,40	3,45	3,91	3,27
Sx	0,82	0,80	0,84	0,98	0,73	1,01

sobre el rendimiento de los alumnos. Los efectos principales debidos a los factores tipo de jornada y titularidad y el efecto de interacción o combinación de ambos resultan todos ellos significativos si adoptamos un nivel de significación a= 0,05. Los valores obtenidos para el estadístico de contraste F permiten afirmar con una confianza superior al 95% la existencia de diferencias significativas en las opiniones del profesorado. Atendiendo al análisis descriptivo previo, y centrándonos en los dos interrogantes que orientan nuestro estudio, la confianza en el modelo de jornada es mayor entre profesores de centros con jornada continua que entre profesores de centros con jornada partida; la incidencia del factor titularidad se concreta en que las diferencias de opinión entre profesores de jornada continua y jornada partida se amplían para el caso de los centros concertados.

La ampliación de estas diferencias para los centros concertados queda reflejada en el gráfico de perfiles (ver Figura II). Como en el caso anterior, la falta de paralelismo entre las líneas que representan al profesorado de jornada continua y de jornada partida muestra la incidencia que la titularidad del centro tiene sobre las diferencias entre modelos de jornada.

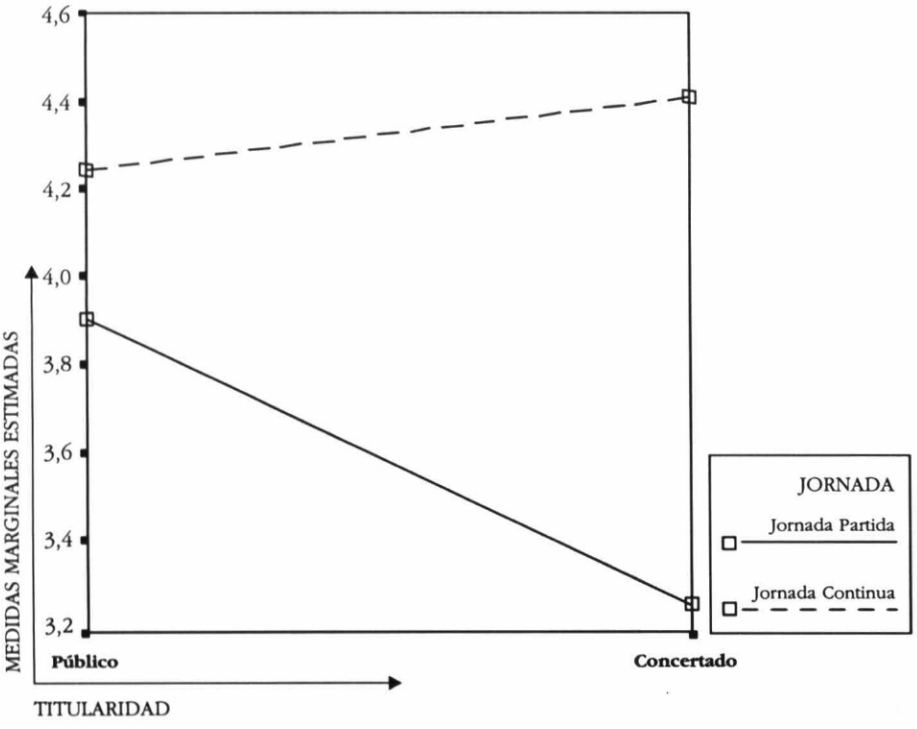
TABLA VII

Análisis de la varianza para la opinión de los profesores sobre la incidencia del modelo de jornada sobre el rendimiento de los alumnos

Fuente de variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media Cuadrática	F	Sig.
Intergrupos					
JORNADA	31,898	1	31,898	42,092	,000
TITULARIDAD	3,438	1	3,438	4,536	,034
JORNADA * TITULARIDAD	9,264	1	9,264	12,225	,001
Intragrupos	205,368	271	0,758		
Total	4611,000	275			

FIGURA II

Diagrama de perfiles para la variable de opinión según los factores tipo de jornada y titularidad del centro



CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Comenzaremos revisando el modo en que se resuelven las cuestiones planteadas inicialmente. Respondiendo al primero de los interrogantes, y de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, concluimos que existen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos dependiendo de que nos situemos en centros que han optado por uno u otro tipo de jornada escolar. Si se tiene en cuenta los aprendizajes de los alumnos, tal y como se reflejan en los juicios emitidos por los profesores a través de las calificaciones escolares, hemos encontrado una clara superioridad de los centros con jornada partida. En cuanto a la incidencia de la titularidad de los centros, concluimos que son fundamentalmente los centros concertados los responsables de las diferencias de rendimiento observadas entre alumnos de jornada continua y jornada partida; tales diferencias se minimizan en el caso de los centros públicos.

Respecto a las opiniones de los profesores, los resultados apuntan en dirección opuesta. Es decir, los profesores de centros con jornada continua expresan mayor convencimiento de que este modelo de jornada favorece el rendimiento de los alumnos. La respuesta al último interrogante permite destacar de nuevo el papel de la titularidad de los centros, que acrecienta claramente las diferencias de opinión entre los profesores de centros concertados con distinto modelo de jornada.

Al hilo de estas conclusiones, cabe hacer alguna reflexión sobre el rendimiento y los modelos de jornada adoptados en los centros. El mayor rendimiento observado en los centros con jornada partida contrasta con las opiniones de los profesores, para quienes el rendimiento se ve favorecido en mayor medida por el modelo de jornada continua. Estudios previos han revelado que el colectivo docente se muestra con claridad a favor de los modelos de jornada continua (Caride, 1992; Sola, 1999), lo que probablemente les lleva a atribuir ventajas a este modelo en todos sus aspectos, incluido el rendimiento escolar. Es posible que estén influyendo en este juicio otras razones perfectamente legítimas, pero más directamente relacionadas con sus intereses y aspiraciones personales y laborales, condiciones de trabajo, etc.

Asumiendo la posibilidad de una percepción subjetiva de los profesores al valorar en qué medida la jornada continua favorece el rendimiento de los alumnos, podríamos considerar, no obstante, otra serie de indicadores de acuerdo con los cuales el modelo de jornada continua merecería mejor valoración que el de jornada partida. Los partidarios de la jornada continua aducen una mayor racionalización del horario del alumno, mayor posibilidad de utilización del tiempo libre, menor número de desplazamientos al centro, instalaciones del centro disponibles para el uso de la comunidad, mayor racionalización en el horario del profesorado, mejora de las relaciones familiares, etc. Todos estos argumentos aparecen en los estudios evaluativos realizados sobre la jornada escolar, reforzando la valoración positiva del modelo de jornada continua. Pero si consideramos, de acuerdo con las evidencias encontradas en el presente trabajo, que el rendimiento constituye un importante punto débil de la jornada continua, parece necesaria una reflexión sobre qué razones han de pesar más a la hora de elegir o proponer un modelo de jornada.

El problema de la jornada escolar es un problema psicopedagógico y social, también de política educativa. La responsabilidad en la definición de los modelos de jornada escolar corresponde en primer lugar a la administración educativa, que fija los modelos posibles y establece los procedimientos para la modificación de la jornada en los centros, asignando competencias para ello a los Consejos Escolares.

A pesar de estas competencias, hay aspectos que desbordan las posibilidades de los centros y dependen más de las decisiones adoptadas en el marco de la política educativa de las comunidades autónomas respectivas: horarios de apertura de los centros, apoyo económico para la realización de actividades extraescolares, comedores escolares, etc.

Sea cual sea el nivel de responsabilidad y competencias en que nos situemos, consideramos que las decisiones a la hora de elegir la jornada escolar deberían tener presentes las necesidades e intereses de los profesores y las familias, pero sobre todo de los alumnos. Es preciso conjugar los intereses de todos, pero haciendo especial hincapié en las necesidades derivadas de las exigencias educativas de los alumnos en sus distintas edades y situaciones. No es posible hablar de la conveniencia de la jornada continua o de la partida sin tener en cuenta, por ejemplo, la edad de los alumnos a quienes afectan. Las diferencias claras entre alumnos de infantil y primaria no se ven reflejadas en muchas ocasiones en su distribución horaria. Consideraciones sobre índices de atención, interés y motivación, graduación, secuenciación de actividades y otros aspectos didácticos requieren un tratamiento específico cuando se alarga la jornada escolar. La cuestión no es plantearse si resulta adecuado permanecer en el centro escolar cinco horas seguidas, sino de qué manera se desarrolla la permanencia de los alumnos en los centros. En el estudio sobre los modos en que se distribuye el tiempo en la jornada escolar, se gestionan el tiempo diario o los horarios escolares, posiblemente se puedan encontrar algunas claves de las diferencias en los resultados de los procesos educativos.

Por otra parte, posiblemente la implantación de un modelo de jornada continua deba estar supeditado a la configuración de una verdadera jornada completa, en la que el período lectivo se vea complementado con la realización de actividades extraescolares dirigidas al objetivo común de la educación de los alumnos. En este sentido, en la situación actual parece existir una superioridad de los centros concertados a la hora de ofertar actividades extraescolares (Sola, 1999). Además, cabría pensar que las posibilidades económicas de las familias que envían sus hijos a centros concertados les permiten procurar para ellos actividades extraescolares de contenido educativo con las que llenar el tiempo libre, en los casos en los que la oferta del centro pueda resultar insuficiente.

En cualquier caso, retomando el objetivo fundamental que nos proponíamos al analizar jornada escolar y rendimiento de los alumnos, resultaría un planteamiento demasiado simple justificar las diferencias de rendimiento exclusivamente en el modo de organizar el tiempo escolar. Resulta evidente que la comparación planteada en este trabajo como objetivo no permite ni pretende ir más allá de las conclusiones aquí presentadas, ni el diseño metodológico seguido resulta adecuado para establecer relaciones causales. No puede perderse de vista que hablar de rendimiento supone poner en consideración una compleja red de variables, muchas de ellas ajenas a la acción directa de los centros y sus profesores. Y recíprocamente, no parece suficiente basarnos sólo en el rendimiento de los alumnos para valorar la idoneidad de un determinado modo de organizar la jornada escolar de los centros, en cuya adopción deben pesar múltiples argumentos y condicionantes que hacen de cada contexto educativo una realidad singular.

Desde el punto de vista de la política educativa creemos necesario la elaboración y el desarrollo de un marco de acción que, respetando la autonomía de los centros, propicie y apoye los intereses y necesidades de los profesores así como los de los alumnos y sus familias. En este sentido, las competencias que empiezan a ser asignadas a los centros para la adopción de un

determinado modelo de jornada pueden resultar adecuadas en el intento de dar respuesta a las necesidades educativas que se plantean en una sociedad como la actual, en la que el tiempo de ocio juega un papel cada vez más importante, pero en la que es preciso evitar la discriminación de los sujetos que provienen de contextos socioeconómicamente desfavorecidos y con menos posibilidades para un empleo del tiempo libre en actividades que contribuyan positivamente a la formación de la persona.

BIBLIOGRAFÍA

ALSINA, A.: «Aproximaciones a los ritmos de rendimiento escolar: fundamentos y aplicaciones actuales», en *Aula*, 75, (1998), pp. 72-76.

ARNAL, J.: «Evaluación del rendimiento en Matemáticas a través del Test de Instrucción Matemáticas-58/5º EGB», en *Educar*, 17, (1990), pp.183-204.

AUSTIN, G. y REYNOLDS, D.: «Managing for improved School Effectiveness: an international survey», en *School Organization*, 10, (1990), pp. 167-178.

CARIDE, J. A.: *A xornada escolar de sesión única en Galicia*. Santiago de Compostela, ICE-Xunta de Galicia, 1992.

CASTEJÓN COSTA, J. L. y PÉREZ SÁNCHEZ, A. M.: «Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico», en *Bordón*, 50, (1998), pp. 171-185.

CELORRIO, R.: «Factores de influencia en el rendimiento educativo», en *Rev. Ciencias de la Educación*, 177, (1999), pp. 7-33.

CREEMERS, B.: «La base de conocimientos de eficacia escolar», en REYNOLDS, D. (1999) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999, pp. 56-60.

FERNÁNDEZ SIERRA, J.: «¿Evaluación? No, gracias, calificación», en *Cuadernos de Pedagogía*, 243, (1996), pp. 92-93.

GARGALLO, B. y OTROS: «Un programa de intervención para prevención y tratamiento del absentismo escolar en Primaria», en *Revista Española de Pedagogía*, 215, (2000), pp. 71-95.

GIMENO, J.: *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid, MEC, 1976.

GÓMEZ DACAL, G.: *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid, La Muralla, 1992.

GORDON, J. y GREENIDGE, J.: «Europa: el fracaso escolar y sus consecuencias», en *Organización y Gestión educativa*, 3, (1999), pp. 4-8.

HOPKINS, D.: «The International School Improvement Proyect (ISIP) and Effective Schooling: Towards a synthesis», en *School Organization*, 10, (1990), pp. 179-194.

LUNGREN, U. P.: *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata, 1992.

MANCEBÓN, Mª J.: «La función de producción educativa: algunas conclusiones de interés en la especificación de los modelos de evaluación de la eficacia productiva de los centros escolares», en *Revista de Educación*, 318, (1999), pp. 113-143.

MARGALEF, L.: «Nuevas tendencias en la evaluación: propuestas metodológicas alternativas», en *Bordón*, 49, (1997), pp. 131-136.

MORENO, J. M.: «La mejora de la escuela: una primera demarcación del territorio», en *IV Seminario sobre desarrollo basado en la escuela*. Sevilla, 1992.

MUÑOZ-REPISO, M.: «Prólogo a la edición española» en REYNOLDS y OTROS. *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Aula XXI/Santillana, 1999.

PÉREZ GÓMEZ, A.: «Una escuela para recrear la cultura», en *Cuadernos de Pedagogía*, 207, (1992), pp. 48-54.

PURKEY, S. C. y SMITH, M. S.: «Effective Schools: A Review», en *The Elementary School Journal*, 83, (1983), pp. 427-452.

RIDAO, I. y OTROS: *Evaluación de distintos modelos de jornada escolar en centros de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía.* Memoria de investigación inédita. Sevilla, 1997.

RODRÍGUEZ, D. y OTROS: «Los ritmos biológicos y psicobiológicos del niño en el medio escolar y su importancia para la planificación educativa», en *Infancia y aprendizaje*, 67-68, (1994), pp. 221-244.

SOLA, M.: «Evaluación de la jornada escolar en Andalucía oriental. Argumentos para una jornada completa de los centros educativos», en *Revista de Educación*, 318, (1999), pp. 271-300.

LA GESTIÓN Y EL LIDERAZGO COMO PROCESOS ORGANIZATIVOS: CONTRIBUCIONES Y RETOS PLANTEADOS DESDE UNA ÓPTICA DE GÉNERO

JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS (*)
EMILIA MORENO SÁNCHEZ (*)
Mª TERESA PADILLA CARMONA (*)

RESUMEN. La inexorable y progresiva incorporación de la mujer al mundo del trabajo, al escenario político y social, es un fenómeno que va en aumento y está provocando, evidentemente, un incremento igualmente progresivo de su representación en las organizaciones. ¿Cómo se presenta esta situación en el contexto de organizaciones como las educativas, donde las mujeres tradicionalmente han tenido –por una serie de razones sobradamente conocidas– una mayor presencia, que, sin embargo, no ha quedado suficientemente reflejada en las posiciones de responsabilidad? En los últimos veinte años, la investigación acerca de las relaciones entre género y gestión organizativa ha insistido en la idea de reivindicar el papel de la mujer y su contribución al desarrollo de las organizaciones. En el presente artículo presentamos un balance de resultados sobre los procesos relacionados con la gestión y el liderazgo en organizaciones educativas desde una perspectiva de género, sus conclusiones, las líneas de estudio abiertas y los retos planteados.

ABSTRACT. The inexorable and progressive incorporation of women into work and into the political and social sphere is a growing phenomenon and it is obviously causing an equally progressive increase of women´s presence in organizations. How does this situation look in the context of educational organizations where women have traditionally had a greater presence, not sufficiently reflected, however, in posts which involve responsibility? During the last twenty years research on the relationship between gender and organizational administration have stressed the idea of restoring women´s part and contribution in the development of organizations. In this article we present a balance of results about processes concerning management and leadership in educational organizations from a gender perspective. We also present conclusions and challenges and the fields open for study.

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EL ESTUDIO DE LAS ORGANIZACIONES

Las organizaciones son una parte constitutiva y sustancial de la realidad social. Todos, hombres y mujeres, de un modo u otro, estamos vinculados a ellas, participamos y empleamos gran parte de nuestro tiempo en el seno de las organizaciones. Por otra parte, el estudio de las organizaciones ha experimentado en los últimos tiempos un desarrollo considerable, hasta el punto de llegar a poner en cuestión, de someter a revisión profunda, el entramado sobre el que se asentaba el conocimiento y la investigación organizativa. Viejos papeles y modos de pensamiento han sido reemplazados por nuevos acercamientos,

(*) Universidad de Huelva.

Fecha de entrada: 09-10-2000 Fecha de aceptación: 23-05-2001

que intentan situar el estudio de los fenómenos organizativos en plataformas conceptuales, diferentes y diversas, de enorme potencialidad explicativa (Coronel, 1998).

El género como categoría de análisis de la realidad social sigue sin contar a la hora de explicar, entre otros asuntos, los procesos organizativos y el funcionamiento de las organizaciones. Esta no es precisamente una cuestión baladí. La falta de atención ha provocado la ignorancia y/o subestimación del papel de la mujer, p. ej., en la producción del conocimiento.

Es indudable que, como perspectiva, el género ha logrado penetrar escasamente en el análisis organizativo y, en cualquier caso, ha sido considerado como un asunto periférico de aportaciones más bien limitadas y escasas. El discurso del género ha quedado ausente debido a que ha prevalecido una visión concreta del liderazgo, sustentada en las teorías liberales del individualismo abstracto y la racionalidad burocrática, y apoyada por teorías positivistas del conocimiento que privilegian las leyes universales de administración y conducta humana.

La teoría organizativa ha aceptado –y continúa aceptando– una ideología y valores esencialmente masculinos y las cuestiones relacionadas con el género han estado prácticamente ausentes del discurso sobre la organización o bien han sido tratadas como irrelevantes. Así de sencillo. Acudir a esta especie de «blindaje» (Wilson, 1996) a la hora de explicar la naturaleza y el sentido de las organizaciones tiene como consecuencia que la vida organizativa haya sido estudiada exclusivamente desde el prisma masculino, ignorando algo tan obvio como que la experiencia de la mujer en el trabajo puede ser diferente de la del hombre.

El género ha sido tratado desde diversas ópticas. Como construcción cultural y social nos interesa reflexionar desde un marco esencialmente organizativo e institucional. No ha resultado excesivamente difícil ni complicado demostrar que, en las organizaciones, las mujeres están aún relativamente indefensas y discriminadas. Cuando de hayan en puestos de gestión, las mujeres tienen que enfrentarse con muchos más obstáculos que los hombres para mantener y mejorar su prestigio y su autoridad, dado que el apoyo organizativo que reciben es insignificante. A pesar de su progresiva incorporación al mercado de trabajo, siguen desempeñando un papel marginal y continúan alejadas de las esferas de poder formal[1].

Mientras el discurso dominante en las organizaciones está basado en la neutralidad y la igualdad, la persistencia de asimetrías en relación al género indica que la desigualdad de género en las organizaciones continúa existiendo o, incluso, se ve reforzada (Benschop y Doorewaard, 1998). Estos autores insisten en la simultaneidad de ambos discursos (igualdad y desigualdad). El primero, arropado por un discurso dominante, está presente en la superficie y en el ámbito formal, mientras que el segundo permanece oculto bajo el subsuelo de la organización, tremendamente activo a través de dimensiones como la estructura, la cultura organizativa, la interacción social o la identidad.

Sin duda, vamos a encontrar dificultades en el camino. El «contexto tóxico» de la organización patriarcal (Nicolson, 1997. p. 106) permite la normativa de igualdad de oportunidades, pero se opone a los cambios que

(1) Por ejemplo, en los papeles asociados a posiciones formales de autoridad, las mujeres tienen un déficit histórico acumulado. Además, en la actualidad, hay que tener en cuenta ciertos datos que hablan por sí solos. En España, no llegan a un 15% las mujeres en funciones directivas, cuando tenemos un índice de matriculación universitaria del 52% y prácticamente la misma población activa. En el terreno educativo, en concreto, las mujeres, a pesar de que conforman el grupo mayoritario de docentes, están poco representadas en los puestos de responsabilidad de las instituciones escolares. Al igual que en otros sectores, la mayoría de los puestos de responsabilidad en el ámbito educativo siguen estando en manos de los hombres. Por citar algunos ejemplos, existen más directores que directoras de centros, más decanos y vicerrectores que decanas y vicerrectoras –en nuestro país tenemos una sola rectora de Universidad– y más inspectores que inspectoras.

podrían capacitar a las mujeres y otros grupos minoritarios y permitirles tener las mismas oportunidades que los hombres. En ese sentido, aunque las mujeres van conquistando fama de buenas gestoras, eficientes mujeres de negocios y aptas profesionales, las culturas organizativas continúan mostrándose abiertamente hostiles al progreso y al control femenino. Se considera una buena organización aquella que hace concesiones sobre la igualdad de oportunidades y adopta otras medidas semejantes. Pero ninguna de estas mejoras tiene lugar, ya que sólo encuentran resistencia por parte de muchos hombres y aún de algunas mujeres.

Si bajo la apariencia de un discurso democrático, respetuoso y sensible a las diferencias se siguen perpetuando los tradicionales prejuicios y dogmas, las viejas y resistentes formas de entender las relaciones entre las personas, que siguen poniendo obstáculos a la igualdad, queremos poner de manifiesto la conveniencia de usar el género como metáfora para iluminar el carácter de las organizaciones. Puesto que éstas se definen en base a patrones culturalmente considerados como «masculinos», es muy probable que la comprensión de lo que ocurre en las organizaciones pueda beneficiarse del uso de una perspectiva de género.

A pesar de todo, podemos afirmar que, desde la década de los ochenta, se aprecia un incremento del interés «académico» por los temas relativos a las experiencias de las mujeres en la gestión, y por conocer las barreras que encuentran a la hora de desempeñar su labor y el potencial para transformar las propias prácticas de gestión.

LOS PROCESOS DE GESTIÓN Y LIDERAZGO ORGANIZATIVOS

Tal y como señalamos anteriormente, el género no ha sido incorporado como perspectiva de análisis del funcionamiento organizativo. Por otra parte, hay que decir que tanto la gestión como el liderazgo son considerados en la teoría organizativa procesos básicos y fundamentales para lograr una comprensión de dicho funcionamiento.

El problema con el que nos encontramos es que, a diferencia del género, la gestión y el liderazgo sí han recibido un tratamiento profuso en la teoría organizativa. Aparecen como aspectos centrales en el análisis organizativo y son abordados desde las más diferentes y contrapuestas posiciones. Un repaso a la evolución experimentada en los estudios sobre dichos procesos ayuda a explicar la ausencia del género como categoría de análisis de la realidad organizativa.

Prácticamente todas la teorías de la gestión se han basado en observaciones de gestores masculinos y, en consecuencia, los esquemas para definir y poner en práctica un liderazgo eficaz han excluido los atributos propios de la feminidad. La dominancia, la agresión, la racionalidad y la frialdad «son cosas de hombre»; y, además, son las características que definen a un buen gestor. En este sentido, cabe señalar el desarrollo inusitado de programas, *masters* y cursos en gestión y administración que buscan desesperadamente al «experto administrativo»; se desarrollan programas en administración de empresas, hospitales, centros deportivos y, también, escuelas, para dotar de las habilidades y destrezas a los futuros líderes.

Desde luego, ciertas cuestiones parecen estar claras. El concepto de liderazgo –como era de esperar– ha quedado –al igual que la propia teoría organizativa– imbuido por el influjo adormecedor, persistente y casi asfixiante de un enfoque positivista, dominador en la época industrial y moderna. Para hacernos una idea señalamos algunos aspectos (Rost, 1994):

- Las ideas básicas del liderazgo apenas han cambiado en noventa años; han sido recicladas década tras década en la literatura.
- El paradigma industrial y moderno del liderazgo ha quedado asentado

sobre bases individualistas. Así, los conceptos liderazgo y líder han sido empleados como sinónimos, indicando que la persona individual, el líder, es quien hace el proceso (liderazgo).

- Acepta y se nutre de los rasgos propios de la sociedad industrial: una visión estructural y funcionalista de las organizaciones; un papel protagonista del individuo (sólo los grandes líderes desarrollan el liderazgo); un sentido de propósitos orientados al logro de metas; un autointerés en la vida; la aceptación de un modelo de conducta y poder masculino –que ha sido llamado estilo de liderazgo– y una ética utilitaria y materialista; una epistemología racional, tecnocrática, lineal, cuantitativa y positivista; y una perspectiva de gestión para el funcionamiento organizativo.
- La mayoría de las investigaciones revisadas están basadas en instrumentos estandarizados, y los autores dependen desde un principio de ellos para proporcionar una definición textual del concepto. En este sentido, se ofrece una visión simple y estática del liderazgo, así como de los subordinados y su papel en el proceso. Es curioso observar cómo los que responden a los instrumentos diseñados para recoger información son generalmente subordinados de la posición ocupante, a pesar de que los jefes de las organizaciones son, generalmente, el foco de atención.
- Al parecer, la mayoría de los estudiosos del tema no parecen estar muy interesados en articular una definición del liderazgo o en contribuir a la comprensión del fenómeno. Además, cuando se establecen, las definiciones son poco claras y no suelen completarse; son confusas, contradictorias y no pueden complementarse. En la mayoría de los trabajos revisados, particularmente, en los referentes a organizaciones educativas, aparece una correspondencia lineal y directa entre la posición que se ocupa y el liderazgo.
- Falta de pruebas científicas para poder edificar una teoría del liderazgo basada exclusivamente en la personalidad, bien sea en sus aspectos intelectuales o físicos. No existe el perfil de personalidad del líder ideal, por lo que no se ha podido distinguir con suficiente validez a los líderes de los que no lo son. Al no existir rasgos de personalidad universalmente válidos para todas las situaciones, no hay acuerdo entre los investigadores sobre qué rasgos hay que estudiar y cuáles abandonar. En consecuencia, no se ha llegado a determinar con suficiente fiabilidad, p. ej., la relación entre determinados rasgos y la eficacia o el éxito del liderazgo.
- En líneas generales, se aprecia poca consistencia en los resultados de las investigaciones, que no avanzan más allá de un estado descriptivo. Si a ello le añadimos que suelen aparecer problemas cuando se asocia liderazgo con gestión, autoridad y poder, o que suelen excluirse –a pesar de tanta insistencia en la importancia de la situación– variables como el poder o las relaciones de clase, el panorama no es muy alentador y no resulta fácil dar entrada al discurso del género en este terreno[2].

(2) Napier, Fox y Muth analizaron el período que va desde 1987 a 1993, más cercano a la actualidad, y las conclusiones siguieron en la misma línea. Hay que destacar un dato: los autores aventuraron la hipótesis de que los trabajos más recientes podrían incluir aspectos que vinculasen al liderazgo con conceptos como raza, género o cultura. De los 13 artículos estudiados, tan sólo dos hicieron mención a las relaciones de dichos conceptos con el liderazgo. Napier, L.; Fox, L.; Muth, R.: *Leadership research: An assessment.* Annual meeting of the AERA, New Orleans, 1994.

Estos resultados podrían resumir gran parte de los trabajos y estudios llevados a cabo durante el siglo XX. Estas perspectivas –situada cada una en su momento histórico y social– han sido fundamentales en el conocimiento y la práctica del liderazgo en la totalidad de las esferas sociales, incluyendo la educativa. Han sido las utilizadas por grupos sociales influyentes (políticos, gente de empresa y negocios, investigadores, profesores...) en el control de los discursos sobre el liderazgo educativo. La teoría organizativa, al asumir un modelo de liderazgo burocrático y de gestión, lo entiende como autoridad de oficio y dependiente de una variedad de estrategias dispuestas para el logro de metas; como función de una posición en la organización. La razón para ejercerlo no es el cambio social, sino el desarrollo de habilidades eficaces de gestión para el éxito de ciertas metas organizativas.

Esta literatura sobre el liderazgo, muy en conexión con la tradición del movimiento de relaciones humanas, asume las bases burocráticas en las que el poder se instala, e ignora la naturaleza política e ideológica de estas y su influencia en la organización, la administración y los aspectos sociales y culturales de la educación en favor de preocupaciones «prácticas», del tipo: ¿cómo construir la realidad para los seguidores? Se empeña en demostrar la armonía y funcionalidad de la educación en el conjunto del sistema social, ignorando la histórica asociación entre educación y desigualdad, y la propia complejidad que caracteriza las relaciones en las escuelas. Además, resulta difícil adentrarse en un terreno tan complejo como este, ignorar las tendencias descentralizadoras existentes en el sistema educativo, y no tener en cuenta la natural autonomía en la que se desenvuelve la actividad de enseñanza y la negativa de las escuelas a ser gestionadas con precisos principios directivos.

Con el paso del tiempo, se intensificaron los trabajos donde el componente de interacción era la pieza clave a la hora de adentrarse en la complejidad de este concepto. En este sentido, el intercambio entre líder y seguidores, la interacción entre dos o más personas, la dependencia de un contexto de interacción y la percepción de los otros de la actuación del líder propiciaron que se considerase el liderazgo como una construcción social, como una función de la acción de grupo. De este modo, los nuevos acercamientos al trabajo de gestión y ejercicio de liderazgo se esforzaron por restar importancia a este carácter técnico acudiendo a dimensiones más simbólicas y sociales (Coronel, 1996).

Además, hay otro problema que destacar. Los estudios sobre liderazgo y gestión han estado inextricablemente unidos a lo largo de este siglo, de ahí que se haya identificado el concepto de liderazgo con la «buena gestión», expresión empleada comúnmente para conceptualizarlo. En el caso de las organizaciones educativas, los estudios tienden a no diferenciar bien entre lo que parece ser más mundano y de andar por casa –la gestión y la administración– y lo que aparece en las escuelas como un proceso cualitativamente distinto –el liderazgo–.

Rost (1994, p. 7) entiende el liderazgo como una *relación* de influencia entre el líder y los colaboradores, que intentan cambios reales que reflejen sus objetivos comunes; una relación basada en la influencia de carácter multidireccional y no coercitiva, en la que líderes y colaboradores son actores en esta relación e intentan llevar a la práctica cambios reales que son reflejo de los deseos comunes.

En definitiva, el liderazgo exige la concurrencia de elementos como la influencia, el cambio intencionado y los propósitos comunes. Con estos elementos quizás estemos en condiciones de apreciar la *distinción entre liderazgo y gestión*:

- El liderazgo es una relación de influencia; la gestión es una relación de autoridad.
- El liderazgo es cosa de los líderes y los colaboradores; la gestión de los gestores y los subordinados.

- El liderazgo implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización. La gestión implica la coordinación de la gente y los recursos para desarrollar las actividades de la organización.
- El liderazgo no requiere una posición desde la que operar; la gestión sí.
- El liderazgo es un asunto episódico; la gestión es más permanente.

Por todo ello, los procesos de gestión y liderazgo deberían estudiarse desde un punto de vista cultural, sociológico e histórico (Grace, 1995), y no sólo como un asunto meramente técnico. La perspectiva de género incorpora este marco de estudio sociohistórico y, con ello, planteamientos más propicios para dar entrada a nuevos discursos, enfoques y visiones que permiten reconocer su dinamismo y complejidad.

Si, progresivamente, las líneas de investigación traspasan las entidades individuales para situarnos en una perspectiva más colectiva y comunitaria –que ve el liderazgo educativo como liderazgo para el cambio, como liderazgo democrático, y a la escuela como una comunidad crítica orientada a la democracia social–, gran parte de esos cambios se deben al giro interpretativo experimentado en el campo de la teoría social en general, que afectó intensamente al estudio y comprensión de las organizaciones.

Esto ocasionó, como cabría esperar, un cambio de orientación y metodología de investigación. Los modelos de explicación causal fueron dando paso, con la entrada de la fenomenología, a *estudios interpretativos* que no se centraban tanto en los efectos que la conducta de liderazgo producía en la organización, como en su contribución a «dar sentido» a lo que ocurría en ella. Los estudios de caso, el uso de entrevistas en profundidad, el esfuerzo por comprender como sentían, pensaban y realizaban su liderazgo las mujeres ha permitido –en un intento de «darles la voz»– llevar a la superficie los relatos y las experiencias de las mujeres en este terreno.

Las etnografías ayudaron a conocer y comprender el liderazgo menos como un estilo de conducta o técnica de gestión y más como *expresión cultural* de la organización. El atender a componentes de carácter social y cultural contribuiría a reconocer la importancia de estudiar y conocer el trabajo y las experiencias de las mujeres en sus propios términos y a través de sus propias experiencias (Fennell, 1997).

LAS EXPERIENCIAS DE LAS MUJERES EN LA GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVOS: CONTRIBUCIONES

Los trabajos revisados –referentes tanto a la educación primaria, secundaria y universitaria, como a la administración educativa– representan una alternativa y aportan una bocanada de aire fresco a procesos tan importantes como la gestión y el liderazgo en las organizaciones educativas, atrincherados en una teoría organizativa inmovilista y conservadora. En este sentido, podemos señalar que realizan, entre otras contribuciones, las siguientes:

- Poner de relieve, p. ej., la ausencia de mujeres en la administración y el liderazgo; las experiencias de las mujeres líderes en las organizaciones educativas; las barreras y estrategias que afectan a las mujeres –discriminación de las estructuras, minimización/exageraciones de la diferencias etc.–; la reconstrucción del discurso del liderazgo en las organizaciones desde el punto de vista político –de lucha por el poder– y desde una perspectiva crítica-cultural, sobre aquellos valores, ideologías y estructuras asociadas a las teorías dominantes y a unas prácticas culturales que favorecen ciertas

imágenes de masculinidad (Reynolds, 1995).

- La puesta en funcionamiento de estilos de dirección diferentes del ejercido por los hombres, a pesar de encontrar dificultades y sufrir presiones provenientes de la comunidad educativa. El modo en que resolvían estas situaciones, su habilidad para combinar y reconciliar expectativas y experiencias contradictorias para que actuaran como soportes de cara a la construcción de sus estrategias individuales para el éxito. (Gray, 1987; Mertz, 1995; Brunner, 1998; Grogan, 1997). Las mujeres líderes desarrollan un estilo de liderazgo diferente, que se aleja de los modelos tradicionales masculinos. Un tipo de liderazgo que concede más importancia a la colaboración y a la pedagogía, orientado hacía las personas y los procesos, más creativo, comunicativo y abierto, y que promueve la potenciación profesional y el compromiso colectivo de los miembros de las organización y conlleva una mejora de las escuelas.
- Revelar el fenómeno de la «feminización» de los puestos directivos de las escuelas, aunque en EEUU y Europa los puestos de la alta jerarquía de la administración siguen bajo el dominio de los hombres. Ello se explica por el descenso del prestigio de los directores y por el hecho de que los hombres se dirijan a profesiones más prestigiosas y lucrativas. Es la llamada política «de tierra quemada» (las mujeres van tomando lo que los hombres desechan).
- Estudiar el impacto de esta feminización en la cultura escolar, y su reflejo en el desarrollo de políticas encaminadas a la cooperación, la participación, las relaciones interpersonales y la disponibilidad para el cambio, que permitía crear un clima de colegialidad y gestión colaborativa, a pesar de la resistencia de parte del profesorado a trabajar con mujeres directoras (Goldring y Chen, 1992; Chen y Addi, 1992; Hall, 1994a, 1996; Hall y Southworth, 1997).
- Describir las respuestas que ofrecen las mujeres ante las exigencias de un estilo de gestión más directivo y autocrático, y la manera de gestionar los procesos burocráticos de modo que no perjudiquen las relaciones interpersonales. A las mujeres líderes les preocupa el abuso de poder y utilizan la coacción como último recurso, por lo que la creatividad en la invención de estrategias ante la resistencia y la oposición es su principal recurso. Entre estas estrategias destacan la utilización de asesoramiento de expertos, la comunicación y el intercambio de información, y el compromiso de los otros hacia metas colectivas (Gilligan, 1982; Hall, 1994b; Crow y Pounders, 1995; Kulis, 1997; Jacobs, 1999).
- Un acercamiento distinto al uso del poder como mecanismo constitutivo y regulador de las relaciones sociales. En estas experiencias, el ejercicio de liderazgo puesto en práctica por mujeres muestra una cara diferente del uso del poder, más multidireccional y multidimensional, que propicia el desarrollo de comunidades basadas en valores y acciones colectivas. La mujer tiende a expresar el poder en el dominio de las relaciones colaboradoras, construyendo redes informales, propiciando la cohesión y los vínculos entre los miembros, y alentando a otros a compartir los recursos (Dunlap y Goldman, 1991; Astin y Leland, 1991; Capper, 1995; Helgesen, 1991; Lips, 1991; Regan, 1995; Fennell, 1995, 1997). Su idea del poder sería

el «poder con», similar al concepto de facilitador de poder. Ferguson (1984) y Hurty (1995), que comparten estas conclusiones, aportaron el aspecto del uso de las emociones y señalaron que se daba una gran apertura en las interacciones que favorecía la comunicación, puesto que el compartir diferentes puntos de vista y los procesos de reflexión conducía, en definitiva, al desarrollo de un clima favorable en las escuelas y a la mejora de la práctica educativa.

- Una apuesta metodológica por los enfoques cualitativos de investigación. Las biografías personales, autobiografías y estudio de casos, la irrupción de voces de las mujeres, tradicionalmente silenciadas, han ayudado a comprender mucho mejor y de manera más amplia las temáticas relacionadas con el liderazgo, la gestión y la dirección de los centros[3]. Igualmente, una mayor sensibilidad hacia el contexto local, el uso de biografías y narrativas (Brunner, 2000), y una implicación muy directa del propio investigador han provocado que cada vez se preste más atención al modo en que las propias investigaciones se de-sarrollan, se analizan, se escriben y presentan, con idea de construir un tipo de investigación más democrática.
  El trabajar desde la perspectiva de género nos lleva a reconocer una dimensión más personal, subjetiva y local en la investigación. Esto significa que la investigación narrativa, las historias personales y biográficas, la textualidad y el lenguaje deben servir de vehículos para la expresión de las experiencias de los miembros de la organización.
- Reconocer la importancia de la experiencia y la subjetividad en el desarrollo de una política de identidad y diferencia. Las investigaciones demuestran que el liderazgo educativo está fuertemente enraizado en la identidad profesional, y el género, obviamente, es un componente crucial de dicha identidad. Por lo tanto, esta cuestión debería incorporarse en el futuro a la investigación sobre este tópico (Tsolidis, 1996).
- En las investigaciones revisadas comprobamos como el trabajo relacionado con la gestión y el liderazgo desarrollado por las mujeres, se caracterizaba por:
  - El énfasis en las personas y los procesos;
  - El liderazgo como responsabilidad de todos;
  - La constitución de estructuras menos burocratizadas, en las que se de prioridad sobre lo burocrático a las relaciones sociales y el sentido de comunidad;
  - La capacidad para activar conexiones con las personas y «aprender con los demás»;
  - El «dejar hacer», que potencia profesionalmente a los colectivos a través de sus propios conocimientos e ideas;

(3) Por ejemplo, Govinden (Drake y Owen, 1998) utiliza la autobiografía para relatar su experiencia como Decana de la Facultad de Educación en la Universidad de Durban-Westville (Sudáfrica). Los trabajos de Malina y Maslin-Prothero (1998) o Nerad (1999) pueden servirnos de ejemplo para conocer las experiencias de las mujeres en los contextos universitarios desde el punto de vista de las tareas de gestión. DRAKE, P.; OWEN, P. (Eds): *Gender and management issues in Education: an international perspective*. London, Falmer Press, 1998. MALINA, D.; MASLIN-PROTHERO, S.: *Surviving the Academy: feminist perspectives*. London, Falmer Press, 1998. NERAD, M.: *The academic kitchen: a social history of gender stratification at the University of California, Berkeley*. Albany, NY, State University of New York Press, 1999.

- La participación y diálogo como procesos educativos;
- La clara preferencia por enfoques cooperativos y consultivos;
- El estilo colaborativo, compartido y no competitivo;
- El énfasis en los procesos democráticos;
- El desarrollo de políticas de cuidado y apoyo mutuo.

- La perspectiva de género contribuye a la comprensión de la complejidad cultural, social y política que existe en las relación entre hombres y mujeres, y reivindica la diferencia y diversidad como elementos constitutivos de las relaciones sociales. Pero, no se trata sólo de poner en funcionamiento unos valores diferentes, unos compromisos diferentes. En este sentido, Hall (1996) intenta ir más allá, ya que los valores y estilos de trabajo que las mujeres ponen en juego a la hora de desarrollar procesos de gestión proporcionan, además, estrategias más adaptativas y flexibles, que son cruciales a la hora de responder con eficacia a las demandas que actualmente plantea la gestión educativa[4].
- Dotar de cierta frescura a un discurso como el de la gestión –plagado de formalismos y directrices–, ser capaces de escudriñar y encontrar razones no aparentes en los criterios esgrimidos, reconocer otras influencias no previstas en la construcción de los significados, aceptar el relativismo social en el que nos movemos, desestabilizar lo que supuestamente parece una convicción firmemente asentada –lo incuestionable–, para que otros discursos y significados diferentes puedan emerger, no hace sino contribuir significativa y positivamente a la comprensión de los fenómenos y problemas con los que nos topamos. Gran parte de esta contribución se la debemos a los trabajos sobre el género.

RETOS PLANTEADOS

Es necesario seguir investigando para ampliar la perspectiva de los estudios centrados en el género como categoría de análisis de los procesos educativos y organizativos; e incorporar la dimensión de género al enfoque educativo para reinterpretar la construcción social, las relaciones, el liderazgo, la comunicación y el poder. Ello supone realizar el esfuerzo de documentar y comprender los papeles de mujeres y hombres dentro de las organizaciones educativas. Supone considerar a las mujeres como un grupo específico; y trabajar en su autodescubrimiento y autoafirmación, en su conquista de espacios, y en su adquisición y generación de poder, no en términos de dominación sobre otros, sino de su capacidad de influencia en la dirección del cambio, de su impacto en la cultura organizacional, y en la transformación y mejora educativa.

Los trabajos llevados a cabo desde una perspectiva de género reconocen que las mujeres posiblemente cuenten con

(4) Prichard y Deem (1999), sin embargo, se muestran más críticas con el incremento de la participación de las mujeres en los puestos de gestión intermedios de la educación superior, en parte porque consideran que las razones no son otras que su mejor adaptabilidad a los nuevos requerimientos que buscan una gestión más flexible y menos burocrática como requisito para la reestructuración de los servicios públicos. De ahí que la feminización no deba dejar de comprenderse como un efecto de esa presión que el nuevo modelo de gestión (descentralizado, competitivo y flexible) viene a imponer. PRICHARD, C.; DEEM, R.: «Wo-managing further education; gender and the construction of the manager in the corporate colleges of Englad», en *Gender an Education*, 11, 3 (1999), pp. 323-342.

habilidades comunicativas y sociales más adecuadas para las exigencias de unas organizaciones participativas y democráticas. Todo esto nos lleva a considerar que no sólo se hace necesario estudiar los procesos de liderazgo desde una perspectiva de género, sino que también debemos tratar de conocer qué hacen las mujeres en el desempeño de posiciones formales de autoridad.

La perspectiva de género ha puesto en evidencia la necesidad de avanzar hacia una visión de las escuelas en su conjunto como *comunidades democráticas* donde puedan darse conversaciones regulares y se afronten los asuntos críticos sobre problemas relacionados con la práctica y la innovación. En estas conversaciones aparecen múltiples voces de la comunidad en diferentes posiciones de poder. El resultado de las conversaciones debe ser la emancipación y la verdadera democracia, que permita tomar decisiones fundamentadas en valores como la igualdad, el respeto a las diferencias, la tolerancia y la justicia social.

Hay que decir que la mayoría de los estudios han documentado las experiencias de mujeres blancas, especialmente procedentes de USA, Canadá, Gran Bretaña y Australia. Algunos trabajos incluyen experiencias de otros países, pero, sin duda, los diferentes contextos sociales y marcos culturales difieren cualitativamente en estas experiencias[5]. En este sentido, necesitamos más investigaciones y estudios en nuestro país que documenten las experiencias de las mujeres que gestionan y lideran nuestros contextos educativos.

Pensamos que la mujer tiene la oportunidad de participar activamente en las organizaciones educativas, de contribuir activa y críticamente al desarrollo de estas organizaciones, aportando nuevos valores a la cultura organizacional, evitando discriminaciones y potenciando la existencia de una educación democrática y participativa. De esta manera, lograremos que las organizaciones educativas del siglo XXI estén compuestas por seres humanos integrales, y tengan como centro a la persona. Este será uno de los retos educativos importantes para el siglo XXI, tanto para los hombres como para las mujeres.

Conocer las acciones llevadas a cabo por las mujeres como agentes implicados en el proceso educativo puede convertirse en una herramienta valiosa para comprender la naturaleza y el desarrollo de los procesos de gestión y liderazgo educativo. Necesitamos más estudios que muestren cómo las mujeres despliegan estrategias y desarrollan políticas específicas de gestión y liderazgo desde posiciones formales de autoridad. Nos interesa especialmente retomar el componente simbólico y social sobre el que éstas se desarrollan; y la enorme carga ética y el compromiso moral que llevan implícitas, y que son parte constitutiva de las mismas. Junto a ello, resulta necesario conocer cómo emplean el poder como recurso.

En otro orden de cosas, en el futuro necesitaremos de estudios de corte cuantitativo y cualitativo orientados a recoger información de carácter longitudinal. Uno de los retos para el futuro será estudiar la conveniencia de integrar diferentes perspectivas y metodologías desde el punto de vista de creación de conocimiento, en este caso, del funcionamiento organizativo. En este sentido, deberemos hacer un esfuerzo

(5) Resulta ilustrativo el trabajo de Drake y Owen (1998), que recoge, desde una perspectiva internacional, contribuciones procedentes de países como Indonesia, Bangladesh y Sudáfrica en los últimos 20 años. Una interesante idea es centrarnos menos en la gestión educativa llevada a cabo por mujeres como «problema» y tratar de comprender los sistemas de trabajo, grupos e individuos dentro de las organizaciones con la idea de deconstruir los discursos de dominación y burocracia, es decir, buscando más explicaciones organizativas. DRAKE, P. Y OWEN, P. (Eds): *Gender and Management issues in Education: an international perspective*. London, Trentham Books, 1998.

para incorporar puntos de vista hasta ahora no contemplados, que reflejen otras voces diferentes a las acostumbradas en nuestros contextos. La investigación transcultural permitiría difundir experiencias provenientes de otras culturas y realidades, y contribuiría a ampliar nuestra visión del liderazgo educativo y el género como categorías de análisis.

Comprender la manera en que hombres y mujeres interpretan y dan sentido a los procesos de gestión y liderazgo en las organizaciones educativas no significa resaltar las diferencias e identificar las características de un género como superiores a las del otro. La tendencia a reducir lo masculino y lo femenino a categorías uniformes y distintivas puede llevar a oscurecer la posibilidad de diferentes formas de masculinidad y feminidad. No deberíamos caer en el radicalismo en lo referente al punto de vista de los argumentos esgrimidos a la hora de dar la voz a la mujer. En este sentido, no podemos dejar de reconocer la gran diversidad que caracteriza a los géneros y, por otro lado, no hemos de olvidar en el análisis la incorporación de otras diferencias como la raza, la clase, la orientación sexual, etc., que amplían la diversidad de la experiencia y dan cuenta de la complejidad de los contextos sociales en los que se desarrolla. Se trata, más bien, de reconocer el impacto del género en la vida de las organizaciones educativas como un componente esencial para conocer y comprender el liderazgo educativo. El uso de la perspectiva de género puede contribuir a crear nuevas disposiciones en el estudio de las vidas de hombres y mujeres que enseñan, o gestionan y lideran en el terreno educativo.

Pensamos que el género debe ser una dimensión sustancial en la investigación organizativa, pero no tanto con idea de proporcionar un punto de vista comparativo o generar nuevas teorías –aunque gran parte de los trabajos, como hemos visto, han primado esta orientación–, sino más bien como una oportunidad excelente de rescribir y reconstruir el estado de la teoría actual. No se busca una focalización en la mujer, sino contribuir con la perspectiva de género a una comprensión más profunda de la naturaleza humana, suscitando nuevas cuestiones que puedan, al menos, dejar por un momento en suspenso el conocimiento disponible, en nuestro caso, sobre la gestión y el liderazgo en particular, y la vida organizativa, en general.

BIBLIOGRAFÍA

ASTIN, H.; LELAND, C.: *Women of influence women of vision.* San Francisco, Jossey-Bass, 1991.

BENSCHOP, Y.; DOOREWAARD, H.: «Covered by equality: The gender subtext of organizations», en *Organization Studies,* 5, 19 (1998), pp. 787-805.

BRUNNER, C.: *Sacred dreams: Women and the superintendecy.* New York, State Univ. of NY Press, 1998.

— «Unsettled moments in settled discourse: women superintendents' experiences of inequality», en *Educational Administration Quarterly,* 1, 36 (2000), pp. 76-116.

CAPPER, A.: *Empowering leadership. Similarities and contradictions in critical, poststructural and feminist, otherist perspectives.* San Francisco, Annual meeting of AERA, 1995.

CORONEL, J. M.: *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos.* Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996.

— *Organizaciones escolares: Nuevas propuestas de análisis e investigación.* Huelva, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998.

CHEN, M.; ADDI, A.: «Principal's gender and work. Orientation of role and female teachers», en *Transformations,* 2, 3 (1992), pp.5-12.

CROW, M.; POUNDERS, M.: *Organizational socialization of urban principals:*

Variations of ethnicity and gender. San Francisco, Annual meeting of AERA, 1995.

DUNLAP, D.; GOLDMAN, P.: «Rethinking power in schools», en *Educational Administration Quarterly,* 1, 27 (1991), pp. 5-29.

FENNELL, H.: *Facilitative power in schools: Experiencies of women principals.* San Francisco, Annual meeting of the AERA, 1995.

— *A passion for excellence: Feminine faces of leadership.* Chicago, IL, Annual meeting of the AERA, 1997.

FERGUSON, K.: *The feminist case against bureaucracy.* Philadelphia, Temple Univ. Press, 1984.

GILLIGAN, C.: *In a different voice. Psychological theory and women's development.* Cambridge, Harvard University Press, 1982.

GOLDRING, E.; CHEN, M.: *The feminization of principalship in Israel: the trade off between political power and cooperative leadership.* Washington and London, Falmer Press, 1992.

GRACE, G.: *School leadership: Beyond education management.* London, Falmer Press, 1995.

GRAY, H.: «Gender considerations in school management: masculine and femenine leadership styles», en *School Organization,* 3, 7 (1987), pp. 297-302.

GROGAN, M.: *Voices of women aspiring to the superintendency.* Albany, NY, Suny Press, 1997.

HALL, V.: *Race and gender issues in school management development.* Bristol, National Development Centre for School Management Training, 1988.

— *Making a difference: women headteachers contribution to schools learning institutions.* BEMAS Annual Conference, Manchester, 1994a.

— *Making it happen: a study of primary and secondary schools in England and Wales.* Annual meeting of the AERA, New Orleans, 1994b.

— *Dancing on the Ceiling: a study of women managers in education.* London, Paul Chapman, 1996.

HALL, V; SOUTHWORTH, G.: «Headship», en *School Leadership & Management,* 2, 17 (1997), pp. 162-170.

HELGESEN, S.: The *female advantage: Women's ways of leadership.* Toronto, Doubleday Currency, 1990.

HURTY, K.: *Women principals leading with power.* New York, Suny Press, 1995.

JACOBS, J.: «*Gender* and the stratification of colleges», en *The Journal of Higher Education,* 2, 70 (1999), pp. 161-187.

KULIS, S.: «Gender *segregation* among college and university employees», en *Sociology of Education,* 70 (1997), pp. 151-173.

LIPS, H.: *Women, Men and Power.* Mountain View, CA, Mayfield Publising Comp., 1991.

MERTZ, N.: *Journey into the theoretical gap: A study of female high shool principals «lived experience».* San Francisco, Annual meeting AERA, 1995.

NICOLSON, P.: *Poder, género y organizaciones.* Madrid, Narcea, 1997.

REGAN, H.: *In the image of the double helix: A reconstruction of schooling.* New York, Suny Press, 1995.

REYNOLDS, C.: «Feminist frameworks for the study of administration and leadership in educational organizations», en REYNOLDS, C.; YOUNG, B. (Eds): *Women and Leadership in Canadian Education.* Calgary, Detselig, 1995.

ROST, J.: *Moving from individual to relationship: a postindustrial paradigm of leadership.* New Orleans, Annual meeting of the AERA, 1994.

TSOLIDIS, G.: «Feminist theorisations and difference –a case study related to gender education policy», en *British Journal of Sociology of Education,* 3,17 (1996), pp. 267-277.

WILSON, F.: «Research note: Organizational Theory: Blind and Deaf to gender?», en *Organization Studies,* 5, 17 (1996), pp. 825-842.

MUJERES, IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y TRANSICIÓN SOCIOLABORAL

LIDIA E. SANTANA VEGA (*)

Resumen. En el decurso de la historia de la humanidad la desigualdad entre los sexos se ha mantenido y reproducido en todos los sistemas sociales y políticos, aunque dicha desigualdad ha adoptado formas diversas y los problemas que ha generado también han sido de naturaleza dispar. La situación de la mujer ha estado marcada por la cultura patriarcal que ha prefijado los límites sociales, culturales, educativos, políticos y económicos de las mujeres. La cuestión femenina está lejos de ser resuelta, con independencia de la dimensión de la vida social considerada, la desigualdad entre hombres y mujeres se ha dejado sentir en su acceso a la educación, a la formación profesional y al empleo, en la desigual percepción de los salarios a igual trabajo que el hombre, en el reparto de tareas en el seno de la pareja y de la familia, en el trato que desde la publicidad, los libros de texto y otras manifestaciones culturales se le ha dispensado, etc. En este artículo se defiende la valoración por igual del papel del hombre y de la mujer en la sociedad, con todo lo que ello comporta; asimismo se apela a la existencia de un deseo y un sentimiento, cada día más común, de que los hombres y las mujeres compartamos la experiencia humana.

Abstract. Through the history of mankind inequality between sexes has been present in all social and political systems, although it has adopted different shapes and has caused problems of diverse nature. Women´s situation has been marked by a patriarchal culture which has established social, cultural, educational, political, and economic restrictions for women. The female question is far from been solved, inequality between men and women has made itself felt in the access to education, professional training, and work; and also in the differences between wages received by men and women for doing the same job. It is present in the housework distribution, in advertising, in text books, and in other cultural expressions, etc. In this article we defend the equal significance of men and women´s roles in society with all what this involves; we also appeal to the growing common feeling and wish that men and women share the human experience.

INTRODUCCIÓN: LA CARRERA DE FONDO POR LA IGUALDAD

Al igual que ha ocurrido con las desigualdades sociales, las desigualdades entre los sexos son recurrentes. Dichas desigualdades, así como las medidas adoptadas para su erradicación, pueden ser rastreadas en diferentes sistemas políticos y sociales; varios son los ejemplos: la lucha por una interpretación del pensamiento religioso musulmán que permita reconocer los derechos básicos de las mujeres y mejore su situación en todos los órdenes de la vida; la

(*) Universidad de La Laguna.

Fecha de entrada: 06-02-2001 Fecha de aceptación: 07-08-2001

búsqueda de estrategias para combatir el paro casi masivo en las antiguas democracias socialistas que ha castigado especialmente a la mujer; o el enfrentamiento en las democracias occidentales de dos posturas antagónicas representadas por quienes abogan y defienden las medidas de discriminación positiva (que permitan el acceso de la mujer en igualdad de condiciones a la vida activa y pública) y por aquéllos que desde posiciones y actitudes más conservadoras reclaman la presencia de la mujer en el reducto del hogar.

La discriminación de la mujer se ha dejado sentir en distintos planos: económico (la pobreza se ha ido feminizando), educativo, social, laboral (negándosele su acceso al trabajo remunerado porque su trabajo se ceñía al reducto del hogar), etc. En la Roma antigua la patria potestad daba el poder absoluto sobre hijos y descendientes, y sobre las mujeres integradas en la familia, al *pater familias*. La autoridad de dicha figura no conocía límites; tenía incluso poder judicial para condenar a la esposa por múltiples causas, incluida la infidelidad, y podía aplicarle la pena máxima: la muerte. La mujer en el *Código de Napoleón* es percibida como una esclava del hombre, es de su propiedad, y se la considera una máquina para producir hijos. La cuestión así planteada podría ser una anécdota histórica, de un gusto pésimo, de no ser protagonizada por un personaje con un gran peso histórico, y porque el Código napoleónico influyó en otros países, entre ellos España, donde ha pervivido su espíritu hasta hace pocos años en nuestro *Código Civil*, en lo referente a la familia.

La lucha por la igualdad de derechos es relativamente reciente, se remonta a mediados del siglo XIX en los Estados Unidos y en Inglaterra, pero el derecho al voto se consiguió en 1920 y 1928 respectivamente; en España no llega hasta 1931. Es, precisamente, en la época de la República cuando muchas mujeres pudieron recuperar su voz. Este es el caso de María Lejárraga, que no consta en los anales de la literatura porque quien pasó a engrosar la lista de famosos dramaturgos españoles de principios del siglo XX fue su marido, Gregorio Martínez Sierra, quien firmaba la obra escrita por María.

Mañana también se levantarán antes que el alba,
el gallo únicamente cantará para ellos.
La mesa puesta el desayuno caliente.
Untarán en la primera rebanada del día el incesante hacer y deshacer.
Las horas son segundos, desgarrados por una doble jornada.
Jamás ninguna otra mano invisible lo habría logrado,
y no por ello, ser mujer, es un milagro.
La mesa puesta el almuerzo caliente.
Ellas permanecieron allí, ellos emigraron al compás de las férreas necesidades.
Regresaron, la casa humeaba vida, los huertos cultivados, los animales criados, el pueblo levantado.
Sus hijos e hijas consolidan el futuro,
reseña del amargo pasado.
La mesa puesta, la cena caliente.
Ahora, ellos lo administran todo,
son los dueños de lo que ellas han creado.
La vuelta a empezar, el ciclo vicioso del eterno retorno.
Mañana también se levantarán antes que el alba,
El gallo únicamente cantará para ellos.
La mesa puesta el desayuno caliente. (...)

Las mujeres herreñas
(M.ª C. Barrera Casañas, 1999)

Fue durante la República cuando María recuperó el habla: empezó a dar conferencias feministas con su propio nombre, y se hizo socialista, y se presentó a las elecciones de 1933. En su hermoso libro autobiográfico *Una mujer por caminos de España* cuenta la campaña electoral: épica, sustancial, emocionante, en una España hambrienta y desgarrada.

> Por esos pueblos miserables marchaba María con su voz recién rescatada, y usaba la voz, precisamente, para decir a las mujeres (analfabetas, mugrientas, con niños arracimados a las faldas) que tenían que salir de un silencio de siglos (...) (Montero, 1995, p.126).

El movimiento feminista contemporáneo, según Castells (1998), se inicia en los Estados Unidos a finales de los años sesenta, en Europa surge en los inicios de década de los setenta y se extrapola al resto del mundo en las dos décadas siguientes. Es el movimiento feminista contemporáneo el que ha estado luchando por derribar el muro de la discriminación económica, legal, sexual, institucional, etc. Castells ha definido bien las posiciones mantenidas por los grupos feministas, que a la hora de redefinir la identidad de la mujer han adoptado algunas de estas posturas:

- Afirmar la igualdad entre hombres y mujeres eliminando así las diferencias biológicas/culturales en función del género.
- Afirmar la especificidad esencial de la mujer y con frecuencia señalar las bondades de su modo o estilo de vida como fuente de realización humana.
- Declarar la necesidad de recrear la vida y la sexualidad femenina alejadas del mundo de los hombres.

Con independencia de la fórmula elegida lo que niegan es la identidad alienada de la mujer tal y como es definida por los hombres y reproducida en la familia patriarcal. Pero los hombres también han salido mal parados de los valores prefijados por el patriarcado. Así se recoge en el programa presentado por la Confederación de Organizaciones Feministas, bajo el lema *Mujeres para Europa*, a las elecciones al Parlamento Europeo (13 de junio de 1999):

> El limitado grado de desarrollo humano que se ha potenciado en los hombres. En el ámbito social han obtenido más ventajas y privilegios: han dirigido la gestión económica, la política, la vida cultural, los medios de comunicación... pero se han librado de la responsabilidad que exige la opción de la paternidad, la familia... Y con ello han perdido en el desarrollo de capacidades humanas que son imprescindibles para realizarse como persona, vivir satisfactoriamente y colaborar en una evolución positiva de la comunidad humana.

La esencia de los planteamientos feministas es rescatar a la mujer de la camisa de fuerza de los esquemas patriarcales y defender sus derechos; y aunque el movimiento feminista se está fragmentando, como señala Castells (1998, p. 225), en una *multiplicidad de identidades feministas* ésto, más que señal de debilidad, es un signo de fortaleza en una sociedad caracterizada por «redes flexibles y alianzas variables en la dinámica de los conflictos sociales y las luchas de poder. Estas identidades son autoconstruidas aun cuando suelen utilizar la etnicidad, y a veces la nacionalidad, para establecer fronteras».

En 1967 la Asamblea General de las Naciones Unidas proclama la *Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer*. Pero las declaraciones y las buenas intenciones, aunque entren en el terreno de la política de gestos y puedan representar una ayuda para sensibilizar socialmente, no son suficientes. A las mujeres formalmente se les reconoce su condición de iguales en las sociedades desarrolladas: el acceso a cualquier trabajo ya no tiene trabas legales, se han modificado artículos del *Código Civil* y de la Legislación Laboral, ha aumentado el número de mujeres con cargos de responsabilidad política y económica, han incrementado considerablemente las mujeres empresarias..., pero la consecución de la igualdad es una carrera de fondo.

Y en esa carrera de fondo el papel del *sistema educativo* es esencial ya que puede contribuir a situar a la mujer en el mundo redescubriendo su historia y recuperando su voz perdida; como sostiene Torres

Santomé (1994), realmente desconocemos la historia de la mujer y por qué se la ha silenciado. Según este autor la preocupación por el mundo femenino debe seguir existiendo ya que en la sociedad actual se está produciendo una fuerte *remasculinización* y, si bien, se ha avanzado considerablemente en el reconocimiento de los derechos de las mujeres se observa, no obstante, fuertes ataques a la filosofía de la igualdad.

A este respecto en el Foro Mundial de la Educación, celebrado en al mes de abril de 2000 en Dakar, se manejó el dato de que el 60% de los 125 millones de menores sin escuela y las dos terceras partes de los que abandonan los estudios primarios por exigencias familiares o laborales son niñas. De ahí que Kofi Annan (actual Secretario de la ONU) reclamase un papel central para la mujer como mejor estrategia para el desarrollo. En este sentido apuntaba que si las niñas se educasen se conseguiría: aumentar los ingresos familiares, se retrasaría la edad de contraer matrimonio, disminuiría la natalidad y la mortalidad maternoinfantil y aumentaría la conciencia ante el grave problema del SIDA. Como ha sido señalado por Federico Mayor Zaragoza, exdirector de la UNESCO, de lo que se trata es de «reconstruir la educación como proyecto ciudadano de formación cívica y de igualdad efectiva de oportunidades para todos y todas» (*El País*, 24 y 29 de abril de 2000).

Aunque en España las mujeres seamos según las estadísticas el 50% del electorado, el 58% de los universitarios (cuán lejos está el dato de aquel otro de 1917, cuando de 17.000 universitarios sólo uno era mujer), el 33% del mercado laboral, y aunque el *futuro tenga nombre de mujer* en el denominado Primer Mundo (instalado en la etapa de la revolución de la microelectrónica), soportamos masivamente la carga de las tareas domésticas ante la poca disposición del hombre a compartir tareas que incumben a ambos.

Pero si las mujeres del Primer Mundo estamos logrando cotas de participación en reductos que eran privativos de los hombres, en las sociedades eufemísticamente llamadas del Tercer Mundo las mujeres soportan situaciones de esclavitud, de sometimiento y de total negación de su condición de ser humano o simplemente de persona; el problema no reside únicamente en la violación sistemática de los derechos humanos más elementales sino que algunas culturas (v.g. la de los talibanes) se amparan en supuestas razones y valores culturales para discriminar, someter y anular por completo la condición femenina.

En ese largo camino por la igualdad las mujeres tendremos que reconocer también, como señala Rivière (2000), que nos hemos dejado vencer por el miedo y la docilidad y eso ha permitido al hombre protagonizar la historia y escribirla durante casi veinte siglos; las mujeres, según la autora, hemos desconfiado siempre de nosotras mismas y sabemos además que la falta de prudencia y exactitud no nos será perdonada. Cuando la mujer ha accedido a la casa pública remeda sus papeles tradicionales en la doméstica: sanidad, educación y tareas sociales para ellas; para ellos la economía, la industria, la alta política y las relaciones exteriores; Rivière señala, con gran ironía por cierto, que tal vez cuando las mujeres demuestren que las cuentas de la cocina sirven para gestionar la globalización, quizá entonces tengan una mayor presencia en los asuntos económicos.

La construcción de la igualdad habrá de estar regida por la *lógica del mestizaje* y no por la dominación, porque la lógica de la dominación ahoga el punto de vista de las mujeres y les atribuye un papel de subordinación en la esfera social; Fisher (2000) apunta a que el medio y la herencia están eternamente entrelazados a modo de un *pas de deux* y que la mujer nace mujer porque el tiempo ha ido esculpiendo diferencias en el cerebro masculino y femenino. La negación de la diferencia de un sector

del feminismo obedece al miedo de que, al afirmarla, se den nuevas armas para mantener la opresión y exclusión de las mujeres (dos sentimientos que las han unido y han propiciado los movimientos asociativos de mujeres, de carácter más social que político).

LA SECULAR MARGINACIÓN DE LAS MUJERES

Desde las sociedades primitivas hasta la sociedad contemporánea las mujeres hemos contribuido con nuestros conocimientos al desarrollo de la cultura en sus distintas manifestaciones y al avance de los distintos ámbitos de la medicina, la política, la economía, la educación, el arte... Sin embargo, la filosofía, el arte y la ciencia nos han ignorado y han dado una versión de los hechos donde sólo existía un protagonista varón (Montero, 1995). Los oficios desempeñados por las mujeres para ganar un salario y contribuir a la economía familiar, o bien para alcanzar su independencia económica, son innumerables.

Pero, generalmente, la mujer se incorpora a sectores ocupacionales caracterizados por una mayor marginación, una mayor precariedad y una mayor eventualidad. La discriminación se manifiesta además en su lenta incorporación al mercado laboral, en la escasa promoción dentro del mismo y en el menor nivel retributivo (20% menos para la mujer). Por ejemplo, según datos de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) en los países asiáticos el 80% de mano de obra barata está ocupada por mujeres y en los países más desarrollados, aunque trabajan entre cinco y diez horas más que los hombres, reciben un salario menor; además sólo el 20% de los cargos directivos es ocupado por mujeres (Zigmunt y Rose, 1994). Sobre este particular cabría señalar, por ejemplo, la escasa participación de las mujeres en los equipos directivos de los centros de Primaria y Secundaria a pesar de que las mujeres forman el grueso del personal de estos centros[1] (Santos Guerra, 2000). En este sentido Connell (1997) alude al hecho de que las escuelas poseen un determinado orden político, un conjunto de disposiciones y divisiones que definen quién tiene la autoridad o el poder, y sobre qué. En concreto señala:

> En las dos últimas décadas, por ejemplo, un gran número de escuelas han visto cómo se ponía en entredicho su orden político en las movilizaciones de las profesoras, que se niegan a seguir aceptando la autoridad de los hombres y exigen participar de los recursos y de la promoción, y reclaman que se atiendan los intereses específicos de las jóvenes a las que enseñan (Connell, 1997, p. 90).

En esta misma línea se expresan Bihr y Pfefferkom (1998) cuando aluden a la necesidad de combatir la discriminación entre moldes «masculinos» y «femeninos» que constituye una fuente de reproducción de desigualdades que canaliza con frecuencia al segundo sexo a los empleos menos cualificados o de menor responsabilidad. Más en concreto sostienen:

> Todos los actores de la educación nacional (francesa) profesorado, consejeros de orientación y también alumnos y padres de alumnos debería reconsiderar los métodos de selección y orientación, el imperialismo de las matemáticas, el desequilibrio entre disciplinas literarias y científicas, los criterios actuales de ingresos en las grandes escuelas, escuelas de ingenieros, escuelas superiores de comercio, etc., otras tantas vías reales conducentes a posiciones de poder (Bihr y Pfefferkom, 1998, p. 182).

(1) Sobre este particular Santos Guerra (2000) sostiene que a la mujer se la «adorna» con estereotipos negativos para el ejercicio de la dirección, tales como frágiles, asustadizas, indiscretas, histéricas, etc. Detrás de tales estereotipos se esconden intereses y actitudes espurias que parecen ser de naturaleza inmarcesible.

En definitiva, aunque la incorporación de la mujer al mundo laboral es cada día mayor, y este sea un dato indiscutible, sin embargo, a nadie se le escapa el hecho de que generalmente desempeña las ocupaciones con menor prestigio y las más castigadas en períodos de crisis económicas. Además, su incorporación laboral se restringe a un abanico reducido de sectores ocupacionales. Un ejemplo claro de este hecho es la sobrerrepresentación de las mujeres en el sector del textil o en las ocupaciones más degradadas del sector servicios (limpieza del hogar, cocina...). Además, parece que con independencia del período histórico, del sistema ideológico, económico y político en el que nos situemos, las nociones preconcebidas o los prejuicios han adjudicado a la mujer, de manera casi exclusiva, el trabajo doméstico.

Pero hoy estamos asistiendo a una «revolución epistemológica», a un cambio de paradigma (Hyde, 1995) que está obligando a reconstruir teorías de las ciencias, la historia y la filosofía. Las reivindicaciones de las mujeres han promovido una nueva manera de percibir la realidad la cual está afectando a nuestra concepción del saber. Hoy se cuestiona que la Historia, tal como nos ha sido contada, sólo sea la *Historia de la mitad de la humanidad* (la escrita, dirigida e interpretada por los hombres), que la Psicología (Freud, Piaget, Erikson) sólo hayan tomado como *norma del desarrollo humano el desarrollo masculino*, o que las mujeres hayamos sido consideradas por algunos filósofos (Aristóteles, Nietzsche, Kant...) como unos *enigmas a desentrañar* o bien nos hayan sometido a análisis e interpretación desde su desprecio y desde su misoginia.

Uno de los retos de la educación y de la orientación sociolaboral en el futuro es el de hacer tomar conciencia a las mujeres de que están capacitadas para desarrollar cualquier trabajo, que tienen derecho a ocupar un empleo y que han de generar movimientos asociativos para defender sus puntos de vista.

LA MUJER FRENTE AL MUNDO DEL TRABAJO

Desde la sociedad tradicional

En una viñeta de Quino, Mafalda veía como buena parte del día su madre andaba con un trapo en la mano (limpiaba el polvo, los suelos, la cocina, planchaba...), al final de la viñeta se mostraba a Mafalda en una actitud reflexiva y exclamaba «¡ahora entiendo por qué la mujer en vez de jugar un papel en la historia ha jugado un trapo!». Aunque no vamos a ocuparnos del hecho de que la historia ha sido escrita en clave masculina básicamente, sí es verdad que la mujer ha desarrollado tradicionalmente el trabajo de ama de casa. Las expectativas sociales sobre las mujeres han relegado a éstas a una existencia marginal; además el mensaje «envenenado» que de forma subrepticia han estado recibiendo, ha generado un sentimiento de infravaloración y baja autoestima que ha dificultado poderosamente la presencia de la mujer en la cultura y en la vida pública.

Pero vamos a intentar hacer un *perfil del trabajo de ama de casa*: aquellas actividades realizadas cotidianamente que permiten a una sociedad seguir funcionando normalmente, ya que el ama de casa se ocupa de tareas fundamentales como la higiene, la alimentación, el vestido, la salud... Y este trabajo, por extraño que parezca, requiere poseer conocimientos de distinta índole (puericultura, cocina, costura, economía, nutrición, salud, higiene, organización del ocio, reparaciones y un largo etcétera). Muchas mujeres simultanean este trabajo con otro fuera de casa y remunerado. De esta forma la mujer duplica su jornada laboral y además hace horas extras ya que tiene que utilizar el fin de semana (supuestamente de descanso) para adelantar las tareas que no podrá realizar durante la semana.

Pero la paradoja es que el trabajo de ama de casa en algunas sociedades (como

la española) no está remunerado, nunca tiene vacaciones, no está socialmente reconocido y para colmo nadie le da las gracias por realizarlo, ya que tradicionalmente se entiende que la mujer nació con la condición de ama de casa.

Una de las mayores paradojas del trabajo de ama de casa viene de la mano del Producto Interior Bruto (PIB). Éste intenta *medir la producción de bienes y servicios generados a lo largo de un año en un país*, pero sólo se contemplan los conseguidos bajo una forma asalariada. Esto es, el PIB no incluye los bienes y servicios conseguidos con el trabajo en casa. Según la *definición de trabajo* «actividad humana que lleva a la producción de bienes y servicios siempre que se produzcan de forma asalariada», la actividad de ama de casa no se considera un trabajo en la economía formal ya que dicha actividad no está remunerada.

Así pues, mientras las estadísticas incluyen la actividad del ama de casa como una ocupación, no incluyen a la mujer dentro de los índices de *población activa* (formada por los ocupados y por quienes están buscando trabajo). Este hecho produce cierta perplejidad, ya que nos podemos encontrar ante la situación de una mujer que es ama de casa y tiene un hijo de 25 años que está todo el día en el hogar pero no realiza ninguna actividad dentro de la misma. La mujer limpia, cocina, plancha..., en definitiva, está todo el día *ocupada en la labores de hogar*, pero quien aparece en las cifras de la población activa es el hijo y no la madre (VV.AA., 1995).

La incorporación de la mujer en el sector textil también ha sido notoria y en cierta manera representa una prolongación de una de las actividades que ha ocupado buena parte del tiempo de ama de casa: la de «trajinar con la ropa». El siguiente relato de Marina es bastante ilustrativo de la mentalidad sobre la mujer en la década de los setenta y que aún perdura hoy, aunque de manera atenuada (Moncada, 1979, pp. 137-138):

> A los 13 años me sacaron del colegio porque mi madre se puso mala y no podía estar de pie más de tres horas al día (...). Había que atender la casa y decidieron que, aunque yo sacaba mejores notas que mi hermano Toño, al fin y al cabo era mujer y podía prescindir de mis estudios. Ya había ido casi siete años al colegio y para la mentalidad de mis padres con eso había bastante. Mi madre me enseñó entonces a coser, a cortar trajes, a trajinar con ropa y fue un entrenamiento estupendo para este trabajo, mucho mejor que los dos cursos de corte y confección que hice hace dos años (...). Por lo visto las niñas manchegas se pasaban la vida con la aguja en la mano.

Posteriormente y al mejorar la salud de la madre, consigue colocarse en unos almacenes de tejidos de 500 empleados. La narración de Marina es de gran interés ya que escasean, en general, los relatos de experiencias de inserción laboral:

> La mayoría de mis amigas trabajan en comercios, industrias y oficinas en puestos de poca responsabilidad. Desde luego no es como antes donde el cansancio físico era horrible, pero el trabajo es bastante aburrido. No pasarán de diez los empleos interesantes en el almacén de tejidos. Empleos donde cada día traiga alguna novedad, alguna posibilidad de usar tu imaginación, tu preparación, tu intuición. Casi todas repetimos una tarea preorganizada, prefabricada. La ventaja de esto es que el trabajo te deja pocas huellas mentales, te gasta poco, pero el inconveniente, como te digo, es ir un día y otro a hacer las mismas cosas. Y se podría decir que cuanto más ganas tenga uno de realizarse en el trabajo peor. Peor porque ya me dirás tú cómo te realizas contando camisetas o comprobando los tiqués de caja (...). Luego está el asunto de las máquinas. Algunas máquinas son estupendas, impiden el cansancio, aguzan el ingenio. Pero la mayoría son un conjunto de botones cuyo funcionamiento no entiendes y que aprendes a manejar en un dos por tres (...). Si quitas el trato entre amigas, el conocer gente o cuatro o cinco minutos en que pasa algo que te despierta la atención, el trabajo es monótono.

El *I Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres* (1988-1990) ha intentado sensibilizar a la población para que se produzca un reparto equitativo del trabajo doméstico y se han propiciado campañas para cambiar las actitudes que marginan y recluyen a la mujer al trabajo del hogar. El *II Plan* (1993-1995) ha incidido en la incorporación de la mujer española a todos los ámbitos de la vida social en condiciones de igualdad con el hombre. España ha participado también en la iniciativa comunitaria *NOW* (*Nuevas Oportunidades para las Mujeres*) en el período 1990-93, que ha tenido una nueva convocatoria para 1994-1999.

Las distintas iniciativas comunitarias, así como la reciente *Ley de Conciliación de la Vida Familiar y Social* de 1999, tratan de alcanzar el tan traído y llevado *desideratum* de igualdad de oportunidades; sin embargo la citada Ley, que ha sido dictada para satisfacer directrices comunitarias, está mal trasladada (por ejemplo, sólo se evalúan los riesgos del trabajo para la salud de la mujer y el feto en el período de embarazo, pero no se contemplan tales riesgos en el período de la lactancia). Además este tipo de leyes aunque pretendan hacer más transitable el difícil camino de la igualdad de oportunidades, ampliando para ello el rango de derechos de las mujeres, tienen un alcance limitado ya que tales regulaciones legislativas no suelen ir acompañadas de cambios en la mentalidad de los hombres (Sainsbury, 1996), ni en muchos casos en las propias mujeres, convertidas en fieles salvaguardas de los estereotipos de género.

Pero aunque estamos caminando hacia la tan anhelada igualdad, aún queda un gran trecho por recorrer. Castells (1998) analiza con mucha precisión el abismo entre el deseo y la realidad y los puentes que se han ido construyendo para hacer transitable la utopía de la igualdad. Este autor parte del hecho de que el patriarcado ha creado un mundo en donde la mujer se veía impelida a la realización de un único trabajo: el de crear hogar. Ante una imposición tan *reduccionista*, y en donde la libertad de las mujeres estaba seriamente comprometida, algunas de ellas reaccionaron ante la autoridad patriarcal de forma tan extrema que les condujo a la marginalidad. Pero con la paulatina incorporación de la mujer al trabajo remunerado, la ideología que legitima la dominación patriarcal queda bastante debilitada; entonces aparece una cuestión no planteada con anterioridad: por qué no compartir el trabajo de casa. Una cosa quedaba en evidencia, la mujer no podía ocuparse del trabajo de ama de casa a tiempo completo y además asumir toda una retahíla de tareas (crianza y cuidado de los hijos, atención al marido, trabajo remunerado). Como señala Castells (1998, p.199):

> Sin guarderías apropiadas, sin planificación de la conexión espacial entre la residencia, los trabajos y los servicios, y con unos servicios sociales deteriorados, las mujeres tuvieron que afrontar la realidad: sus queridos maridos/padres se estaban aprovechando de ellas. Y como su trabajo fuera del hogar abría su mundo y ampliaba sus redes sociales y su experiencia, con frecuencia marcada por la hermandad contra la dureza cotidiana, comenzaron a plantearse cuestiones y a dar respuestas a sus hermanas. El suelo estaba listo para sembrar las ideas feministas que estaban germinando de forma simultánea en los campos de los movimientos socio-culturales.

Y es precisamente el movimiento feminista el que ha estado, además, denunciando reiteradamente el poco reconocimiento del trabajo de la mujer en el reducto del hogar. El trabajo silencioso de las mujeres en las tareas de la casa ha facilitado no sólo la vida cotidiana de todos los componentes del núcleo familiar, sino que ha representado la parte no visible del iceberg de la economía familiar.

A LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

Castells (1998, p.194) sostiene que en el último cuarto de siglo el trabajo, la familia

y los mercados laborales han sufrido una profunda transformación debido a la incorporación masiva de las mujeres al trabajo remunerado. Asimismo señala que el agotador trabajo realizado por las mujeres en las fábricas marcó la industrialización desde sus comienzos. De igual manera apunta:

> Tampoco (...) tiene nada que ver el empleo de mujeres jóvenes en la electrónica con el mito de su destreza con los dedos, sino con la aceptación social de que desgasten sus ojos en diez años de ensamblaje a través del microscopio. Los antropólogos han documentado cómo en los orígenes del empleo de las mujeres en las fábricas electrónicas del sureste asiático se encuentra el modelo de la autoridad patriarcal, que se extendía del hogar familiar a la fábrica mediante el acuerdo de los directivos de la compañía y el *paterfamilias*.

Paulatinamente la situación de la mujer ha ido evolucionando, lenta pero perceptiblemente, hacia posiciones de mayor reconocimiento social. Ya no es considerada, al menos en las sociedades denominadas «avanzadas» e instaladas en la era de la revolución postindustrial o en la era de la revolución de la microelectrónica, como un ser sin alma y carente de intelecto. Ahora a la mujer se le reconoce su capacidad de razonar, de sentir, con derecho al disfrute (incluso al disfrute sexual), con posibilidades de elegir tanto en la esfera pública (mayores opciones profesionales, acceso a cargos políticos, posiciones de liderazgo en las empresas...) como en la privada (puede tomar decisiones de punto y final a un matrimonio en ruinas por su mayor independencia económica, puede planificar su maternidad gracias a las medidas anticonceptivas, tiene mayor libertad porque posee información y un alto grado de formación, tiene posibilidades de acceder a las distintas manifestaciones de la cultura...).

Pero aunque el despuntar del siglo xx movilizó a muchas mujeres hacia la lucha por el sufragio, por poder desempeñar ocupaciones remuneradas, por su derecho a la educación en igualdad de condiciones... el despuntar del siglo xxi tiene nuevos retos. Algunos de estos retos están relacionados con conseguir que en los denominados eufemísticamente «países del Tercer y Cuarto mundo» se mejoren las condiciones de vida de la mujer (en algunas culturas han sido prácticamente anuladas y se les niega el derecho a la educación, a la sanidad, a la cultura...).

En las sociedades de la postmodernidad nos encontramos a mujeres desempeñando ocupaciones totalmente inusuales para su género. Así, aunque no es frecuente, ya contamos con modelos femeninos desempañando roles profesionales que tradicionalmente han estado reservados para los hombres. En este sentido las mujeres han demostrado que pueden ser bomberas, estibadoras, entrar en la carrera militar, etc. no sintiéndose constreñidas por sus características biológicas a la hora de desempeñar tales ocupaciones. De igual manera es cada día más usual ver a mujeres pilotando aviones, dirigiendo orquestas, trabajando en la construcción, en las minas, conduciendo taxis y autobuses, dirigiendo la circulación, administrando justicia (es imparable la masiva incorporación de las mujeres a la carrera judicial), asomándose a la aventura espacial, etc.

En las últimas décadas del siglo xx se ha producido en el Estado Español dos fases de integración laboral de la mujer y en ambas el ritmo de crecimiento del empleo femenino fue superior al masculino: en la fase de desarrollo (1969-1974) la participación laboral femenina se incrementa de 32 mujeres por cada 100 varones empleados en 1969 a 39 mujeres en 1974; en la fase de recuperación (1984-1989) la relación pasó de 41 mujeres por cada 100 varones en 1984 a 46 en 1989; según Toharia (1991, p. 322):

> La diferencia estratégica que resume la distinción entre estas dos formas de incorporación se puede centrar en la manera

biográfica de gestionar la secuencia maternidad-trabajo. Las mujeres del desarrollo incrementaron su participación laboral después de tener hijos; por el contrario, las mujeres de la recuperación están posponiendo los hijos hasta después de lograr su consolidación laboral, y esa estrategia puede suponer para algunas el abandono definitivo de la maternidad de forma más o menos voluntaria.

Castells (1998) analiza los factores más relevantes a la hora de explicar la expansión del empleo de las mujeres en los años noventa: el primer factor es la *posibilidad de pagar menos* por un trabajo similar al realizado por el hombre (el diferencial de salario persiste en todo el mundo, aunque las diferencias en el perfil ocupacional en los países desarrollados son pequeñas); además con la expansión de la educación universal, incluida la universitaria sobre todo en los países más desarrollados, las mujeres representaban una bolsa de cualificación aprovechada rápidamente por los empresarios. La segunda razón para contratar a mujeres, a un precio de ganga, es *su capacidad demostrada para relacionarse*; esta capacidad es cada vez más importante en una economía informacional donde predomina la gestión de la gente frente a la administración de las cosas. En este sentido Castells (1998, p. 195) señala:

> Hay una extensión de la división sexual del trabajo entre la producción tradicional de los hombres y la creación de hogar y relaciones sociales de las mujeres bajo el patriarcado. Sucede que la nueva economía requiere cada vez más las destrezas que estaban confinadas al ámbito privado de las relaciones para llevarlas a la primera línea de la gestión y el procesamiento de la información y la gente.

En esta misma línea apunta Fisher (2000) cuando habla de su *proposición inmodesta* para referirse al hecho de que a medida que las mujeres se incorporen al trabajo remunerado en todas las culturas del mundo, aplicarán sus aptitudes naturales a muchos sectores de la sociedad (en el sector comercial, en las relaciones sexuales, en la vida familiar...) y en algunos sectores importantes de la economía constituirán el primer sexo ya que precisarán del espíritu femenino, de las cualidades excepcionales de las mujeres.

El tercer factor, y más importante para Castells, es la *flexibilidad de las mujeres* ya que éstas representan el grueso del empleo a tiempo parcial y temporal y una proporción aún pequeña, pero creciente, del empleo autónomo (este fenómeno también se observa en Canarias donde ha crecido el número de mujeres empresarias que han generado su propio empleo); todo esto encaja perfectamente con el nuevo engranaje exigido por la economía informacional. Como señala el autor esta coincidencia también está relacionada con el género. Puesto que el trabajo de las mujeres ha sido considerado tradicionalmente complementario de los ingresos del hombre en la familia, y sobre las mujeres sigue recayendo la responsabilidad de sus hogares y, sobre todo, la crianza de los hijos, «la flexibilidad laboral se ajusta, también, a las estrategias de supervivencia para ocuparse de ambos mundos al borde de un ataque de nervios» (Castells, 1998, p.199).

Un logro que particularmente valoro de capital importancia, y que ha relanzado el papel de la mujer en el mundo actual, es la consideración social positiva de que es objeto el rendimiento escolar de las alumnas. No siempre se ha mirado con buenos ojos el hecho de que las chicas destaquen en las materias escolares y menos si donde sobresalen es en las disciplinas de ciencias. Pero cada día más, las estadísticas se empeñan en mostrarnos que las cosas están cambiando en lo referente a los resultados académicos según el sexo.

Hace algún tiempo el periódico *The Times* (30 de marzo de 1996) recogía el dato de que en Gran Bretaña las chicas están superando a los chicos (a lo largo de los últimos cursos académicos) en los exámenes de Secundaria; la tendencia también

es visible en el Bachillerato. Por término medio la puntuación de las alumnas en Secundaria es superior en un 8% a la de los alumnos. Incluso en asignaturas supuestamente masculinas, como lo pueden ser las Matemáticas, las chicas han alcanzado y, en muchos casos, superado a los chicos. Sin embargo, la diferencia más marcada se encuentra en el área de Lengua, donde la distancia entre los sexos es marcadamente superior y a favor de las alumnas. El bajo rendimiento de los chicos es considerado por los responsables del sistema educativo inglés como uno de los temas más preocupantes a los que ha de enfrentarse la Administración.

El mejor «comportamiento» de las chicas ante los requerimientos de las tareas escolares es una tendencia cada vez más general. Pero este hecho, que viene a corregir una «expectativa perversa» según la cual las niñas tenían casi que excusarse por sus buenos rendimientos en las áreas de ciencias, no deja de ser preocupante para el normal desarrollo de los chicos. Me explico, la presión social ejercida sobre los chicos de que ellos tienen que labrarse un porvenir brillante porque serán los que forjen el futuro de la sociedad y serán el sustento de su familia, no ha desaparecido del todo. En una investigación reciente se constata que los chicos siguen poniendo como un motivo importante para elegir determinados estudios la creencia de que tal carrera le llevará a ganar más dinero (López, 1995).

Los esquemas de la igualdad están siendo introducidos con fórceps ya que tienen que abrirse paso entre la maraña de estereotipos sociales vinculadas al género; y aún estamos lejos de que el principio de la igualdad entre los sexos, traspase el tejido social en su conjunto. Mientras esto no ocurra, es ciertamente peligroso el clima que se puede generar en las aulas ya que la autoestima de los chicos puede verse seriamente lesionada. Un diálogo entre chicos podría ilustrar los problemas colaterales que pueden ir fraguándose en torno al bajo rendimiento escolar de los chicos:

> A la hora del bocadillo un grupo de alumnos está hablando de la cultura que reina en las clases: «Los chicos son definitivamente más inteligentes que las chicas, pero no queremos destacar porque otros chicos se burlarían de nosotros». Otro chico asiente: «no podemos ganar; si respondes mal a la pregunta, entonces te montan una rechifla por ser estúpido, y si respondes acertadamente, entonces eres un vendido o un empollón o un cabeza cuadrada» (...) (VV.AA., 1996).

Este fragmento de un diálogo entre jóvenes es un claro exponente del vacío existente sobre las pautas de conducta socialmente aceptables, en este caso vinculadas al rendimiento y al comportamiento en clase. Pero esto es sólo la punta de un iceberg, de dimensiones no totalmente visibles. Subirats (1999, p. 176) enuncia muy acertadamente las dimensiones del problema:

> (...) nadie se siente responsable de la transmisión de normas de conducta, dado que toda norma de conducta enunciada como tal ha quedado estigmatizada como elemento represivo procedente del pasado, cuando, en realidad, las normas de conducta son el fundamento mismo de la vida social.
>
> Tímidamente, el sistema educativo ha ido tomando conciencia de los problemas señalados y ha enunciado algunos de ellos, iniciando un debate sobre los valores. Y lo ha hecho porque el sistema educativo es una de las instituciones sociales que más directamente reciben las consecuencias negativas de la falta de socialización normativa, dado que es el primero que debe enfrentarse a los comportamientos agresivos, a la falta de motivación y a la falta de proyecto personal por parte de las generaciones jóvenes.

Los estereotipos de género están cambiando, las consignas tradicionales están

cayendo en desuso pero las nuevas no terminan de implantarse, así que el desconcierto es la tónica común; en este clima, un tanto enrarecido, se mueven las relaciones entre los chicos y las chicas y la convivencia en la institución educativa.

CÓMO SE ADQUIEREN Y CÓMO SE CAMBIAN LOS ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Los estereotipos de género son adquiridos a través de un lento pero gradual proceso de aprendizaje, donde los factores culturales, familiares y escolares entran en juego; incluso como señala Subirats y Brullet (1988) la influencia de la escuela mixta es clara, aunque en ella no se utilice el mecanismo de la legitimación de las diferencias de género, la transmisión de los estereotipos vinculados al sexo se hace a través de un procedimiento mucho más sutil: el del *currículum oculto*.

Williams y col. (1975) señalan seis etapas en el aprendizaje de las categorías sexuales:

- Aprender a identificar el sexo de las personas.
- Aprender a identificar el propio sexo y la constancia del género.
- Identidad del papel de género.
- Aprender las conductas y características de los padres y madres.
- Aprender qué juegos y actividades están ligadas a cada uno de los sexos.
- Adquirir las creencias sobre qué características de personalidad distinguen a hombres y mujeres.

El desarrollo de las distintas etapas se produce en un contexto socioeconómico, cultural y político que determina poderosamente las diferencias transculturales observadas en los estereotipos sociales vinculados al sexo masculino o femenino.

Los trabajos de Eagle y Steffen (1984) vienen a confirmar la influencia del contexto social sobre la estereotipia de género. Estos autores parten de la hipótesis de que la estereotipia de género es consecuencia y reflejo de la distribución de papeles en la sociedad. Las mujeres tienden a ocupar posiciones de menor estatus, autoridad y poder que los hombres, y su vida cotidiana generalmente se desarrolla en torno a las tareas del hogar. Por el contrario los hombres tienen ocupaciones laborales remuneradas y ostentan mayor estatus y poder. Al no existir otras informaciones y evidencias contrarias se le atribuirán a una persona las características más comunes de su sexo.

La influencia del contexto educativo y social sobre el género se deja sentir sobremanera a partir de la preadolescencia. Hargreaves, Earl y Ryan (1998) se apoyan en diversas investigaciones para analizar el hecho de que las chicas de hasta 11 años de edad desarrollan una gran seguridad en sí mismas y una saludable resistencia a las injusticias que perciben; a partir de esa edad atraviesan una crisis que erosiona seriamente la seguridad que mantenían en la infancia. La explicación a esta crisis se halla en su respuesta a la adolescencia y a las estructuras y demandas de la cultura, que envía a las jóvenes un mensaje claro: como futuras mujeres que son han de permanecer calladas; en cierta manera se firma el «certificado de defunción» de la independencia de las chicas, o ésta pasa a la clandestinidad. La necesidad de subvertir este estado de cosas es apuntada por Torres Santomé (1994, p. 142):

> El sistema educativo tiene que contribuir a situar a la mujer en el mundo, lo que implica, entre otras cosas, redescubrir su historia, recuperar la voz perdida. Si algo desconoce el alumnado de nuestras instituciones escolares es la historia de la mujer, la realidad de los porqués de su opresión y silenciamiento. Estudiar y comprender los errores históricos es una buena vacuna para impedir que fenómenos de marginación como éstos se sigan reproduciendo.

Steinberg y Kincheloe (2000) muestran su sorpresa ante el siguiente hecho: aunque en las últimas décadas del siglo xx se ha sometido a análisis y reconceptualización los géneros, la cultura infantil mantiene aún una gran diferenciación de género. De hecho los anuncios de juguetes para niñas han cambiado poco desde los años cincuenta; el único cambio radica en que los anuncios actuales han omitido las alusiones al buen adiestramiento que las cocinas de juguetes proporcionan para la economía del hogar y las exigencias de la maternidad. Las películas de *Disney* también marcan diferencias en cuanto a los papeles; las niñas y las mujeres se describen, como señala Giroux (2000), dentro de papeles de género opresivos. Por ejemplo en *La Sirenita* y *El rey león* los personajes femeninos están subordinados a los masculinos. En *El rey león* todos los jefes son varones y, por tanto, receptores del derecho patriarcal; las leonas están condenadas a ser el telón de fondo de las acciones emprendidas por sus compañeros leones, pero éstas carecen de poder de acción y de sentido moral.

Las investigaciones sobre los *cambios en los estereotipos sociales* han partido de dos supuestos básicos:

- Es necesario el contacto con miembros del grupo estereotipado.
- Los miembros de ese grupo tienen que presentar características que desconfirmen el estereotipo.

Pero las evidencias demuestran que los estereotipos están vinculados a un conjunto de creencias rígidas y difíciles de cambiar, debido a las funciones cognitivas, afectivas y sociales que cumplen. Por ejemplo, para Rothbart y Jhon (1985) los cambios en los estereotipos son relativamente raros pues aunque exista contacto con miembros individuales que desconfirmen el estereotipo, no son asociados a la categoría general y por tanto no son tenidos en cuenta para invalidar el estereotipo general. El proceso de individualización lleva al perceptor a utilizar niveles más básicos de categorización, por lo que esa información desconfirmatoria no se aplica a la categoría superordenada. Por ejemplo si se observa a una mujer abogada, competitiva y agresiva (características asociadas a los hombres) será más fácil que se asocie tales rasgos a la categoría abogado que a la categoría mujer; el ejemplo de esta abogada no afectará al estereotipo sobre las mujeres, permanecerá inmutable. Únicamente en el caso de que los atributos desconfirmatorios se asocien a miembros prototípicos de ese grupo se modificará el estereotipo.

En un trabajo de Tozzo y Golub (1990) llegaron a la conclusión de que los niños a los que se les ponía en contacto con modelos que contradecían los estereotipos tradicionales (mujeres oficiales de policía, hombres enfermeros...), disminuían significativamente los estereotipos sociales de género vinculados a determinadas ocupaciones frente a los niños que habían mantenido contacto con personas que ocupaban papeles tradicionales (hombres oficiales de policía, mujeres enfermeras...). Tales elecciones se manifiestan ya en edades tempranas y son resistentes al cambio, tal como ha sido constatado por otras investigaciones. Las estadísticas procedentes de distintas fuentes y estamentos (CIDE, 1992; Carabaña, 1984; Ferrer y Sánchez, 1995; UNESCO, 1990) vienen a corroborar cómo la influencia del género se deja sentir en la elección de las ocupaciones.

Desde el punto de vista transcultural (Hyde, 1995) el hecho de que el rol masculino sea siempre más poderoso y el de la mujer menos valorado constituye un fenómeno universal. La mera incorporación de la mujer al mercado laboral no soluciona el problema. Existe la tendencia a equiparar el trabajo fuera de casa con el progreso de la mujer. Pero si la mujer tiene que compaginar su trabajo en el hogar con el que realiza fuera de él, la desiderata que gira en torno al principio de igualdad está lejos de

alcanzarse. Habría que *ampliar el significado de igualdad* y para ello habría que introducir cambios al papel asignado tradicionalmente al varón. La igualdad pasa necesariamente por la modificación del papel masculino, «no sólo para hacer posible el cambio del papel femenino, sino porque el mismo rol masculino necesita ser revisado» (Hyde, 1995, p. 431).

Pero estoy básicamente de acuerdo con Hyde en que con independencia de la reasignación o modificación de los papeles asignados a los géneros, lo que habrá que construir para el futuro será la *valoración por igual del papel del hombre y de la mujer*. Y para alcanzar esta meta tendremos que estar muy atentos a la *educación en valores* de las jóvenes generaciones, porque las influencias culturales son poderosísimas, como se ha demostrado en los diversos trabajos realizados por Margaret Mead, a la hora de construir tanto los valores como determinadas características de personalidad (en 1935 Mead publica un trabajo donde muestra cómo las mujeres pueden ser tan agresivas como los hombres porque la cultura las configura de ese modo).

Un estereotipo fuertemente vinculado al sexo femenino, y que ha sido objeto de un exhaustivo análisis por el sociólogo Gil Calvo en su obra *Medias miradas* (2000), es la preocupación de la mujer por el cultivo de su imagen personal. Según la hipótesis de este autor, la imagen femenina confiere a las mujeres un plus de poder político que es utilizado para influir en su entorno social; en este sentido sostiene:

> Por supuesto, el poder político que les confiere a las mujeres su imagen femenina poco tiene que ver con el poder institucional mayoritariamente controlado por los hombres, que ejercen en organizaciones como las empresas, las universidades, las administraciones públicas o los partidos políticos. No, a lo que aquí me refiero es al poder interpersonal (o micropoder), conquistado y esgrimido en las relaciones cara a cara que se anuda y negocian en la corta distancia. Pues si el macropoder suprapersonal es sobre todo masculino, este poder de inmediata proximidad es mayoritariamente femenino (Gil Calvo, 2000, p. 304).

La tesis mantenida por Gil Calvo, no obstante, habrá de ser ampliada, porque si bien admitimos que la mujer ha podido utilizar su pericia en las distancias cortas para ejercer su influencia en la esfera social, esto le ha venido impuesto por la cultura patriarcal que confinó a la mujer al reducto del hogar (Castells, 1998). En ese reducto la soledad y las relaciones interpersonales constituían el núcleo experiencial por excelencia. Pero entiendo que el panorama está variando sustancialmente y aunque la mujer sigue atrapada en la telaraña de la imagen personal[2] como una vía poderosa para alcanzar sus metas, éstas han utilizado y utilizan dicha imagen de manera estratégica para hacer incursiones a nuevos mundos que, tradicionalmente, le estaban vetados (la cultura, la política, el trabajo remunerado, etc.). No obstante, si a nosotras nos queda por abrir de par en par las puertas que sólo están ligeramente entreabiertas para las mujeres –el «macropoder suprapersonal», en expresión de Gil Calvo–, los hombres están cada día más sensibilizados para trabajar el plano de las relaciones interpersonales e igualmente se están ocupando de su imagen personal (micropoder). Creo firmemente que hay un *deseo común de compartir cada vez más la experiencia humana* y esto pasa porque hombres y mujeres estemos representados en las distintas esferas del quehacer socioeconómico, político, etc. sin hacer concesiones a los estereotipos sociales que encasillan y empobrecen por igual a las dos mitades de la humanidad.

(2) La cultura de la apariencia está siendo reforzada cada día más por las redes portentosas de la publicidad, que vende la juventud y la imagen femenina como medios para deslumbrar socialmente.

En definitiva, a lo largo de la historia de este siglo han sido muchas las vías utilizadas por hombres y mujeres para cambiar los estereotipos de género y luchar contra la desigualdad por razones de sexo. Vamos a recordar la vía (el activismo) utilizada por una sufragista británica C. Pankhurst, de principios de siglo, que arengaba a las mujeres hacia la lucha: «No apeles, no ruegues, no te arrastres. Ten valor, une tus manos, ven a nuestro lado».

EL PAPEL DE LA ORIENTACIÓN SOCIOLABORAL

La incorporación de la mujer al mercado de trabajo y a la vida profesional ha sido uno de los grandes cambios de la década de los noventa en España. Este cambio se produce con cierto retraso respecto a algunos países de la Unión Europea. Hoy el 33% de la población activa y más del 50% de los estudiantes universitarios son mujeres (VV.AA., 2000). La participación de la mujer en la política es cada día más numerosa, no sólo por la existencia de medidas de discriminación en positivo, sino porque las mujeres se perciben a sí mismas como personas capaces de poder desempeñar este papel con dignidad y solvencia.

Pero aún hoy, las opciones profesionales están marcadas por la pertenencia a uno u otro sexo. Por ejemplo, las chicas se inclinan por las familias profesionales de administración (auxiliar administrativo, ayudante de oficina, gestor de cobros y pagos...), sanitaria (auxiliar de enfermería, auxiliar bucodental, auxiliar de salud mental...), imagen personal (esteticista, manicura...), peluquería, etc. Por el contrario los chicos se decantan por las familias profesionales más técnicas: informática (analista-programador, gestor de proyectos...), fabricación mecánica (soldador, montador de productos metálicos estructurales...), electricidad-electrónica (instalador de líneas eléctricas, electricista industrial...). En un estudio realizado por Gaviria (1994), sobre una amplia muestra de chicos (3.519) y chicas (3.746) que cursaban el último curso de Secundaria, se llegó a la conclusión de que el sexo era más determinante que la clase social a la hora de condicionar los intereses profesionales; mientras las chicas valoraban en mayor medida los estudios y profesiones vinculadas al derecho, las ciencias humanas, de la salud y literarias; los chicos, por el contrario, se decantaban por las ramas de física y química.

Así pues se sigue eligiendo en función del sexo y no tanto por las aptitudes o cualidades personales. El ser hombre o mujer sigue condicionando la elección. De ahí que en el programa presentado por la Confederación de Organizaciones Feministas a las elecciones al Parlamento Europeo (13 de junio de 1999) se platee como objetivos, entre otros: «eliminación del material didáctico que reproduzca estereotipos sexistas; poner medidas que eliminen la orientación vocacional y profesional en función de estereotipos sexistas; favorecer la igualdad de acceso de las jóvenes a los programas de garantía social».

Los medios de comunicación de masas y los propios libros de texto condicionan la elección de estudios. Los anuncios publicitarios están cargados de los esquemas y estereotipos sociales más dominantes. En los libros de texto se muestra con frecuencia lo que se espera que hagan los chicos y las chicas. En un estudio sobre los estereotipos de los libros de texto (Blanco, 1999), se constata que frente a 334 profesiones representadas por varones se ofrecen 94 representadas por mujeres. Los varones desempeñan ocupaciones de prestigio social y que suponen ejercicio del poder o contribución expresa al progreso de la sociedad. Por el contrario, las mujeres tienen como marco prioritario de sus acciones las relaciones interpersonales, ésta es, precisamente, y según Castells (1998), una de sus armas más poderosas en su incorporación al mercado laboral y el consumo de bienes.

Aunque la incorporación al mercado de trabajo de las mujeres en ocupaciones inusuales para su sexo (mecánicas, ingenieras industriales, juezas...) es un hecho cada día más tangible, a éstas se les plantea el reto de compatibilizar la vida profesional con la familiar; tan sólo una de cada ocho mujeres no dedica tiempo a las labores de la casa (labores que son socialmente sancionadas como prioritarias para la mujer). De esta manera se le resta tiempo de ocio, posibilidades de formación, en definitiva de disponer de tiempo para sí misma.

La tasa de paro para la mujer si sitúa en torno a doce puntos superior a la del hombre, aunque el tanto por ciento de paro se reduce para las más cualificadas. Y mientras las mujeres trabajan sobre todo en el sector servicios (hostelería, domésticos...), los hombres, por el contrario, trabajan mayoritariamente en el sector de la industria, la minería, la construcción o el transporte (VV.AA., 2000).

Desde la educación se debe ir fraguando en las alumnas la necesidad de alcanzar la independencia económica para dejar de ser «apéndice de...». Aunque socialmente no se reconozca este hecho, como señala Subirats (cit. en VV.AA., 1995) «las mujeres somos la parte de abajo de un iceberg y todo el país flota gracias a que 2/3 partes de su trabajo es invisible pero sostiene y hace que el resto pueda estar flotando».

Desde la educación sociolaboral, además, se debe fomentar la idea de que las mujeres tienen el mismo derecho que los hombres de acceder a cualquier puesto de trabajo. En este sentido uno de los lemas del Instituto de la Mujer en su campaña para la defensa de la igualdad de oportunidades reza así: «Somos mujeres y estamos en todas partes, reconócete, reconócela». La realidad es que las mujeres somos y representamos la mitad de la humanidad y la otra mitad de la experiencia humana. Pero la mujer se ha visto atrapada en una sutil tela de araña que se ha estado entretejiendo en torno al mundo femenino: se ha devaluado su papel en la sociedad, o bien dicho papel se ha circunscrito al entorno familiar. De ahí que la mujer haya tenido serias dificultades para reconocerse y reconocer a otras desempeñando ocupaciones distintas a su ya tradicional condición de ama de casa.

Como hemos señalado en el libro *Orientación y Educación Sociolaboral* (Santana Vega y Álvarez Pérez, 1996) los contenidos de las asignaturas tradicionales han olvidado sistemáticamente a la mujer. La formulación de los problemas matemáticos, la concepción de determinados filósofos sobre la naturaleza humana (por ejemplo, según Kant sólo el hombre es un ser racional), el lenguaje utilizado en los libros de texto... *no tienen nombre de mujer.* Aunque algunas iniciativas auspiciadas por distintos organismos e instituciones (Instituto de la Mujer, Comunidad Europea, etc.) estén haciendo esfuerzos por subvertir este estado de cosas, aún queda un gran trecho por recorrer hasta alcanzar la igualdad de trato, en los diferentes órdenes de la vida, entre los sexos.

Pero el futuro ya empieza a tener «nombre de mujer». Como señala Fernández Enguita (1995, p. 118):

> Disciplinas de las ciencias sociales de reciente y balbuceante incorporación a los programas oficiales son más sensibles hacia la existencia de las mujeres, pero sin llegar a ser justas con ellas. Es cierto que la sociología ha dedicado bastante atención a la mujer, pero también sigue siendo, en lo fundamental, el estudio masculino de la sociedad masculina: piénsese, si no, en esos cuadros de ingresos u otros criterios de estratificación que incluyen siempre, en la letra pequeña la advertencia «varones, blancos, civiles». La antropología ha tenido, forzosamente, que ver a la mujer en familia, que era también la unidad económica primitiva (...), pero lo ha hecho habitualmente a través del prisma etnocéntrico del dominio ya aceptado del hombre sobre la mujer (...), o ignorando el papel de éstas en sus procesos de toma de decisiones.

Socialmente debemos asumir el compromiso de hacer que las mujeres sean figuras emergentes en todos los ámbitos de la vida: político, económico, cultural, etc.; hay que luchar contra esa *pretendida invisibilidad* de las mujeres, forjada gracias al legado de la cultura patriarcal que la situó en la esfera de la vida privada, único paisaje que podía ser visualizado por la mujer; las ventanas de su vida se abrían sólo a una habitación con vistas al reducto del hogar. Como sostiene Blanco (1999, p. 52):

> Las mujeres y su contribución a la historia de la humanidad no han sido, ni son todavía, sujeto de la cultura. Esta ocultación, esta invisibilidad que se produce en el ámbito del conocimiento y del sistema escolar en su conjunto es injusta y negativa, en primer y evidente lugar para las mujeres, pero también para los hombres. Para unos y otros la consecuencia más grave es la limitación de las posibilidades y opciones sociales y personales, la incapacidad de universalizar los valores y poder compartirlos, y así incrementar su potencialidad.

No cabe duda de que el fenómeno de la escolarización universal igualadora, y la idea que históricamente le acompaña de la cultura como algo valioso y digno de ser poseído por todos, ha favorecido la presencia de las mujeres en la vida cultural. Como sostiene Gimeno Sacristán (1998, p. 13) los dos retos fundamentales de la modernidad en educación han sido «la aspiración al logro de la igualdad, por un lado, y el equilibrio difícil entre atender a la vez a sujetos contextualizados y a la cultura objetivada[3]». El respeto a la diversidad avanza con paso firme en el inicio del siglo XXI, ya que integrar la diversidad permite como señala Imbernón (1999) favorecer la convivencia de realidades plurales, de necesidades diferentes que van a enriquecer el espacio social del aula, del centro, pero también de la comunidad y de la sociedad en general.

En definitiva, todavía queda un gran trecho por recorrer si queremos alcanzar el viejo *desideratum de la igualdad de oportunidades*. En cualquier caso, habría que defender en todos los foros que sea posible la idea de que *la cultura, la política, las profesiones no tienen sexo*; lo que *sí puede que tengan sexo son los prejuicios, los intereses o los convencionalismos sociales*.

BIBLIOGRAFÍA

BIHR, A.; PFEFFERKOM, R.: «En el corazón del dominio masculino», en VV.AA.: *Pensamiento crítico* versus *pensamiento único*. Madrid, Debate, 1998.

BLANCO, N.: «¿De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto?», en *Kikiriki*, 54 (1999), pp. 47-52.

CARABAÑA, J.: «Modesto intento de interpretación de las tasas femeninas de escolaridad», en *Revista de Educación*, 275 (1984), pp. 19-41.

CASTELLS, M.: *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad* (Vol. 2). Madrid, Alianza, 1998.

CIDE: *Las desigualdades de la educación en España*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.

CONNELL, R. W.: *Escuelas y justicia social*. Madrid, Morata, 1997.

EAGLY, A. H.; STEFFEN, V. J.: «Gender stereotypes stem from the distribution of women and men into social roles», en *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (1984), pp. 735-754.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen. Un análisis sociológico para*

(3) Según GIMENO (1999) la Ilustración consiste, precisamente, en transformar la cultura objetivada en cultura subjetiva o saber personal, cultivando la razón. Las palabras «ilustración» e «ilustrarse» han perdurado como sinónimas de educarse, de «dar a luz la razón».

educadores y otras personas interesadas. Madrid, Pirámide, 1995.

FERRER, Mª P.; SÁNCHEZ, I.: *Toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género*. Madrid, CIDE, 1995.

FISHER, H.: *El primer sexo*. Madrid, Taurus, 2000.

GAVIRA, J. L.: «El sexo y la clase social como determinantes de los intereses profesionales en el último curso de Secundaria», en *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1994), pp. 262-273.

GIL CALVO, E.: *Medias miradas*. Barcelona, Anagrama, 2000.

GIROUX, H. A.: «¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?», en STEINBERG, SH. R.; KINCHELOE, J. L. (comp.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata, pp. 65-78.

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998.

— «La educación que tenemos, la educación que queremos», en IMBERNÓN, F.: *La educación en el siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato*. Barcelona, Graó, 1999, pp. 29-52.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J.: *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro, 1998.

HYDE, J. S.: *Psicología de la mujer. La otra mitad de la experiencia humana*. Madrid, Morata, 1995.

IMBERNÓN, F.: «Amplitud y profundidad en la mirada: La educación ayer, hoy y mañana», en IMBERNÓN, F.: *La educación en el siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato*. Barcelona, Graó, 1999, pp. 63-81.

LÓPEZ SAEZ, M.: *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid, CIDE, 1995.

MEAD, M.: *Sex and temperament in three primitive societies*. New York, Morrow, 1932. (Trad. castellano: *Sexo y temperamento*. Barcelona, Paidós, 1982).

MONCADA, A.: *La adolescencia forzosa*. Barcelona, Dopesa, 1979.

MONTERO, R.: *Historia de mujeres*. Madrid, Alfaguara, 1995.

RIVIÈRE, M.: *El mundo según las mujeres*. Madrid, El País-Aguilar, 2000.

ROTHBART, M.; JHON, O. P.: «Social categorization and behavioral episodes: a cognitive analysis of the effects on intergroup contact», en *Journal of Social Issues*, 41 (1985), pp. 81-104.

SAINSBURY, D.; *Gender, equality and welfare states*. Cambridge, University Press, 1996.

SANTANA VEGA, L. E.: «¿Tienen sexo las profesiones? La orientación del alumnado ante los convencionalismos sociales», en *Boletín de Investigación Educacional*, 15 (2000), pp. 234-246.

SANTANA VEGA, L. E.; ÁLVAREZ PÉREZ, P.: *Educación y orientación sociolaboral. Una perspectiva curricular*. Madrid, EOS, 1996.

SANTOS GUERRA, M. A.: «Yo tengo que hacer la cena. La mujer y el gobierno de los centros escolares», en SANTOS GUERRA, M. A. (Coord.): *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, Graó, 2000, pp. 53-69.

STEINBERG, SH. R.; KINCHELOE, J. L.: «Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna», en STEINBERG, SH.R.; KINCHELOE, J. L. (Comp.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata, 2000, pp. 15-45.

SUBIRATS, M.; BRULLET, C.: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer, 1988.

SUBIRATS, M.: «La educación del siglo XXI: la urgencia de una educación moral», en IMBERNÓN, F.: *La educación en el siglo XXI. Los retos de un futuro inmediato*. Barcelona, Graó, 1999, pp. 171-177.

TOHARIA, L.: «Empleo y paro», en VV.AA.: *Informe sociológico sobre la situación*

social en España. Sociedad para todos en el año 2000. Madrid, Síntesis, 1991.

TORRES SANTOMÉ, J.: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado.* Madrid, Morata, 1994.

TOZZO, S. G.; GOLUB, S.: «Playing nurse and playing cop: do they change children's perceptions of sex-role stereotypes?», en *Journal of Research in Childhood Education*, 4 (1990), pp. 123-129.

UNESCO: *Anuario estadístico 1990.* París, Servicio de Publicaciones, 1990.

VV.AA.: *El trabajo de las mujeres.* Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1995.

— «Failure at school», en *The Times*, 30 de junio, 1996.

— *Informe España 2000.* Madrid, Fundación Encuentro, 2000.

WILLIAMS, J. E.; BENNET, S. M.; BEST, D. L.: «Awareness and expression of sex stereotypes in young children», en *Developmental Psychology*, 11 (1975), pp. 635-642.

ZIGMUNT, C.; ROSE, J.: *Formation: études de politique.* Génova, Oficina Internacional del Trabajo (OIT), 1994.

LA AGRESIÓN DE LA EDUCACIÓN

JOSÉ A. GAIARSA

Resumen. El artículo analiza las contradicciones que se dan en los dos conceptos más frecuentes de educación. Por un lado, el idealista, que entiende la educación como desarrollo de las aptitudes del niño, tendentes a la comprensión y aceptación de los conocimientos que los mayores consideran básicos, útiles y necesarios. Por otro, los esfuerzos efectuados en el ámbito familiar y cotidiano para que el niño se asemeje a los adultos de su entorno, esto es, la imitación. Cuestiona críticamente estas afirmaciones, referidas tanto al presente como al pasado, sugiriendo al mismo tiempo ideas para una reforma de la pedagogía.

Abstract. This article analyzes contradictions between the two most frequent concepts in education. On one hand, the idealistic concept, which understands education as a development of the child's talents which tend to the acceptance and understanding of those knowledges considered by adults as basic, useful and necessary. On the other hand, the concept of imitation consisting in the efforts made by the family to get the child to look like adults of his/her home environment. This work critically questions these concepts regarding past and present, and at the same time it suggests ideas for a reform in pedagogy.

Educar, en su raíz latina, significa conducir o incluso tirar de. Está implícito: son los adultos los que «conducen» a la nueva generación, a los niños, para que aprendan a vivir...

Paradoja inicial: por lo menos, hay dos conceptos en la palabra educación. Pedagogos idealistas (en sentido ético), congresos sobre pedagogía e instancias gubernamentales que se expresan en documentos relativos a la enseñanza definen la *educación* como «los principios y las condiciones que pueden contribuir al desarrollo de todas las aptitudes del niño». Se intentan perfeccionar técnicas, casi exclusivamente verbales, para que sobrevenga en el niño la comprensión –e, implícitamente, la aceptación– del acervo de los conocimientos tenidos por «básicos», útiles o necesarios, acumulados por las generaciones anteriores.

Sin embargo, la vida cotidiana, tanto la familiar como la escolar, nos muestra que *educar* consiste en aplicar el máximo de esfuerzos, discursos –y castigos *para que el niño se haga semejante a los adultos de su mundo circundante.*

En ninguno de los dos casos se acentúa la presencia fundamental de la *imitación* en lo aprendido. Ésta se lleva a cabo en las charlas familiares y en las aulas, sin que las instancias pedagógicas parezcan darse cuenta de su existencia.

La imitación reaparece después en dos campos: en el mantenimiento de las

(*) Escritor y psicoterapeuta. Sao Paulo (Brasil).

Fecha de entrada: 12-03-2001 Fecha de aceptación: 27-05-2001

estructuras, las costumbres y los comportamientos sociales (conservadurismo) y en el gabinete de psicoterapia, bajo la forma de *identificaciones* (imitaciones inconscientes), el más frecuente y activo de los llamados «mecanismos neuróticos».

El terapeuta, a su vez, tampoco dice que la imitación es el principal proceso de mantenimiento de la estructura social... la «culpa» es del neurótico o de la neurosis...

Hay más presupuestos sobre la educación nunca antes explicitados: en primer lugar, todos los adultos (educadores, padres y profesores) de no importa qué parte del mundo, son «adultos» y «maduros», esto es –se supone–, bien informados, bien formados, conscientes, competentes y responsables. Por lo tanto, es obvio, justo y lógico que nos esforcemos en que los niños se hagan parecidos a nosotros. En segundo lugar, todas las civilizaciones siempre se consideraron perfectas y eternas.

A continuación, intentaré ampliar y comprobar esas afirmaciones, así como las críticas –muchas y fundamentales– que se les pueden hacer.

En fin, las críticas que se refieren al presente y al pasado pueden estar bien definidas y ser convincentes, si bien, las propuestas de reforma de la pedagogía, referidas al futuro, pueden ser poco más que proyectos o propuestas de investigación.

LA FAMILIA SIEMPRE PERFECTA

La familia en la que, efectivamente, se inicia la educación se tiene, sin discusión alguna, como perfecta en su función, siendo muy poco discutida por la pedagogía. Para ésta, el niño comienza a aprender hacia los 6 ó 7 años y, antes de esa edad, ¡el niño no sabía nada!

Siempre que se habla de familia, *todas las madres* son consideradas como perfectas, igual que todos los padres pero, entre las madres reales, podemos encontrar desde santas abnegadas hasta monstruos de una crueldad indescriptible. Entre ambos extremos, se encuentran todos los tipos inimaginables en proporciones inimaginables.

Pero, en la prejuiciosa frase, está implícito que *todas* las madres son modelos de amor incondicional, sabias, serenas, de confianza, justas, comprensivas –ay de quien diga lo contrario– en público. Por otro lado, en privado, lo que más se oyen son quejas sobre la familia...

Consideremos lo siguiente a fin de apreciar lo que puede haber de verdad y lo que hay de falso en esta idealización de las relaciones familiares.

Convivir muchos años con un extraño del sexo opuesto que no era de mi familia y educar 2 ó 3 niños son dos de las tareas más difíciles de la vida y, también, las más importantes de la sociedad.

Sin embargo, ningún país del mundo exige ninguna cualificación para que las personas se hagan marido y mujer, y, padre y madre.

Regular el matrimonio –exigir un diploma previo para casarse– hubiera sido un atentado inaceptable a un derecho humano fundamental. Exigir cualquier tipo de cualificación para ser padre o madre puede provocar protestas internacionales.

Se supone que basta el hecho en sí –la boda– para garantizar la competencia. Pero, ¿qué ocurre ante este absurdo? Los padres repiten con sus hijos casi todo lo que sus padres hicieron con ellos, a fuerza de aplicar esa imitación inconsciente.

Esa es la clave fundamental del conservadurismo. Por eso el gobierno –cualquier gobierno– apoya incondicionalmente a la familia. Ella es su garantía de continuidad, haga éste lo que haga.

El caso de las madres merece consideración aparte. Si preguntamos cuáles son las relaciones entre las madres y el poder político, provocaremos una sonrisa de sorpresa y extrañeza al mismo tiempo.

Sin embargo, las madres son y siempre fueron, en todos los tiempos y en todos los lugares, el mayor y más poderoso partido conservador.

Las madres, en cualquier país, son más que el número de afiliados a cualquier partido político, por ello, en democracia, constituyen mayoría y pueden elaborar, aprobar o vetar leyes –invariablemente hechas por hombres– desde la Grecia antropocracia.

Nadie ejerce tanta influencia sobre tan pocas personas (hijos y maridos), durante tanto tiempo (muchos años) como las madres. La imagen y el habla de las madres se graba indeleblemente en lo más íntimo de todos nosotros para toda la vida, determinando muchas de nuestras convicciones y elecciones.

Además de eso, la poderosa influencia materna se ejerce *en el período más formativo* de la personalidad, desde la fecundación hasta los diez años.

¿Y cuál es el mayor deseo de todas la madres del mundo? Que sus hijos sean normales y, si es posible, con éxito en el mundo en el que viven.

La inmensa mayoría de las madres no muestra interés en comprender a las fuerzas políticas, económicas y militares que gobiernan la sociedad y modelan su comportamiento y menos, aún, comprenden la influencia que éstas podrían ejercer sobre el destino de sus hijos y de los hijos de todas la madres del mundo, incluso para salvarlos de las periódicas matanzas de jóvenes que se producen durante las guerras.

Además de esos poderes efectivos, las madres gozan de un prestigio mítico inigualable: «Madre» es la palabra mágica. Despierta resonancias profundas en quien quiera que la oiga, resonancias de amor (¡y de rabia!), de respeto, de reverencia y muchos otros sentimientos poderosos y contradictorios.

Jamás un poder constituido osaría combatir con violencia una manifestación colectiva liderada por madres.

No en vano, son ellas las más férreas defensoras de la familia y enemigas del feminismo, esto es, nadie defiende con tanta fuerza y eficacia la propia servidumbre...

Atendiendo a todos estos hechos, tenemos el apoyo incondicional de toda la comunidad al poder de las madres que se hacen, por ello mismo, más poderosas que cualquier tirano nacido o por nacer.

«La madre está siempre en lo cierto» (por lo tanto, el hijo siempre yerra). «El padre siempre sabe lo que hace. El padre y la madre tienen la experiencia –saben de la vida– ...»

El padre y la madre no tienen ninguna experiencia sobre nuestra época, como se muestra a continuación...

Las madres determinan el destino de la humanidad más que cualquier otro poder conocido.

Hace pocos años, los medios de comunicación denunciaban las agresiones, los asedios y los abusos sexuales llevados a cabo en las familias, según UNICEF, sólo por poner un ejemplo, en 1999 se produjeron en América del Sur 80.000 muertes infantiles como consecuencia de agresiones producidas en el hogar. Los defensores fanáticos de la institución dirán: pero estos datos se deben a personas perversas, miserables, ignorantes, alcoholizadas... es un hecho. Pero no se producirían si no tuvieran el apoyo de todos, mientras afirmen que «el padre es el padre». Por consiguiente, continúa el argumento perverso, si lo hizo debió de tener sus razones para ello (el hijo debía estar equivocado...).

Tampoco se producirían estos hechos si las agresiones domésticas fueran castigadas como las que se producen en la calle, pero no lo son. Aparte de algunos casos gravísimos, la agresión doméstica no figura en los Códigos Penales y los vecinos no se meten en eso...

Esos hechos nos permiten encontrar algunas de las raíces *afectivas* de la educación en la familia: la envidia que los adultos sienten del niño y la venganza que ejercen sobre él.

Popularmente, el niño es despreciado: «cosas de niños», bobadas. Después del psicoanálisis, «infantil» se hizo casi

sinónimo de «neurótico». «Infantil» es lo opuesto a lo maravilloso «adulto», tenido, implícitamente, como «consciente» y «responsable».

Según el pueblo y el psicoanálisis, el niño es muy imaginativo, mirando hacia sus padres como si fuesen dioses. No sé si nos idealizan o si nosotros, los padres, no nos idealizamos a nosotros mismos imponiendo a los niños esa idealización.

Ciertamente, nosotros, los adultos, *envidiamos profundamente* a los niños, ligeros, libres, guapos, ágiles, risueños, curiosos, felices con cualquier cosa, sin culpa ni vergüenza... por eso, también hacemos con ellos lo que quisiéramos que hicieran con nosotros –venganza–: «Si yo sufrí todo lo que sufrí, ¿por qué él no? A fin de cuentas, él necesita hacerse un adulto normal, como yo.»

Creemos que los niños son demasiado frágiles y los «protegemos» cuanto podemos, impidiéndoles hacer cualquier cosa arriesgada. Les impedimos hacer todo aquello que nos asusta (porque nunca lo hicimos) o todo aquello que provoca ansiedad en nosotros (porque se nos prohibió)...

Ya se sabe: la palabra que más oye un niño en la vida es «no». Cada «no» es un gesto interrumpido, una experiencia no realizada, un circuito cerebral no activado, una región del espacio y un objeto no explorado.

Dice Buckminster Fuller: «Todos nacemos genios y la educación nos hace mediocres.»

Hoy, más que nunca, la familia (nuclear) cuenta con entre 3 y 5 individuos, en contacto frecuente por un período de tiempo demasiado largo.

Consecuencia de ello: limitación de la capacidad de establecer vínculos emocionales y de desarrollar la afectividad que se alimente de la diversidad en la convivencia. El hombre moderno es solitario y las relaciones personales son el capítulo más difícil de la vida de casi todos. La psicoterapia existe, principalmente por eso, por los vínculos familiares demasiado fuertes y por la dificultad en desarrollarlos, ampliando así la libertad personal.

El único modo de atenuar la fuerza de las imitaciones –identificaciones– *es la reducción del tiempo de convivencia*. Mejor si la familia *no* permaneciese tan unida...

Otra consecuencia de la misma causa: el establecimiento de una diferencia excesiva entre «los míos» (mi familia) y «los otros», diferencia reforzada por la propiedad particular y la herencia legal. Juntas suponen un poderoso obstáculo a la solidaridad, aumentando la desconfianza y la distancia entre las personas.

Por último, la represión sexual. La familia –la madre, en particular– no tiene sexo. Así, se establece, para siempre, la división entre sentimientos de amor y ternura, y desarrollo sexual. El sexo –sin respetabilidad familiar– pasa entonces, por un proceso colectivo de degradación a fuerza de palabrotas más que fuertes: pornografía en profusión, anécdotas cochinas y conversaciones masculinas degradantes en relación a la mujer y al sexo.

IMITACIÓN, El PODEROSO APRENDIZAJE SECRETO

La infinita capacidad de los niños para imitar cualquier cosa que esté delante de ellos es la aliada secreta de las madres, multiplicando por mil su, ya, inmenso poder desde las primeras horas que siguen al nacimiento de su hijo. Actualmente, hay unas fotos muy reveladoras de estos hechos.

Es, ciertamente, muy extraño que sociólogos, pedagogos y estudiosos de la política parezcan ignorar estas radicales raíces del conservadurismo, de la resistencia a la transformación.

El conservadurismo está contenido en la frase, mil veces repetida, «la familia es la célula madre de la sociedad», mas pocos se

empeñan en explicitar los presupuestos que hemos resumido. Casi nadie ha concluido que si la familia es tan buena y origen de casi todo lo que es social, ¿por qué la vida social es tan precaria?

Y es bien sabido que el desarrollo biológico está uniformemente retardado en función del tiempo, esto es, que los procesos vitales de los niños de más de un mes de edad son considerablemente más rápidos y diversificados que los de un niño de un año. Teniendo en cuenta ese relativo enlentecimiento –y continuo–, llegamos a lo que ya ha sido dicho por otros: *en los 5 ó 6 primeros años de vida aprendemos más del ochenta por ciento de todo lo que aprendemos en la vida.*

Datos complementarios: en el recién nacido, el cerebro pesa aproximadamente un 20% del peso corporal (en el adulto llega al 3%) y el volumen de la circulación cerebral (consumo de oxígeno) es el triple del encontrado en un adulto. A los tres años, el cerebro ya ha alcanzado el 90% de su volumen. Nacemos con 100 billones de neuronas –más adelante hablaremos de su destino–. El cerebro, tanto del niño como del adulto, consume, de día y de noche, un 20% del oxígeno inhalado.

Y es este el reducido tiempo en el que desarrollamos casi todo el aprendizaje senso-motor, que será la base de todo el aprendizaje simbólico y verbal, el cual dará sentido a las palabras.

Insisto: todo ese aprendizaje es motor, y se hace por imitación, es «ver-hacer» y es «inconsciente», ya sea para el niño ya sea para los padres, o para los pedagogos.

EL CEREBRO, MÁQUINA PERFECTA DE IMITACIÓN

Un hecho fundamental de la neurofisiología cerebral: la estimulación aleatoria del encéfalo (con agujas eléctricas de exploración funcional) produce, en *dos tercios* de los casos, *movimientos oculares*. Esto equivale a decir algo obvio: los ojos están presentes en casi todo lo que hacemos.

Añádase que *dos tercios del cerebro* sirven *apenas para movernos*; a saber: las circunvoluciones cerebrales pre-rolándicas –una de cada lado–, buena parte de los lóbulos prefrontales, todo el sistema extrapiramidal con sus voluminosos núcleos en la base del cerebro, todo el sistema propioceptivo (que apenas sirve para la coordinación motora) y, en fin, el cerebelo. Sólo éste tiene más neuronas que el resto del cerebro. El cerebelo –lo recuerdo– es exclusivamente motor.

Bien ponderados, estos datos nos llevan directamente a una conclusión sorprendente: el cerebro es una gigantesca y habilísima máquina de *imitar* cualquier movimiento que los ojos ven (2/3 de ojos + 2/3 de movimiento).

Esto, además, aclara cuanto dijimos y diremos de la imitación y el pensamiento del propio Piaget. Es necesario que nuestro acervo motor sea, de hecho, considerable para que sobre él se pueda constituir el pensamiento verbal, conceptual o simbólico.

Hay otra idea obvia pero que las personas no la relacionan con el aprendizaje. la presa favorita de los depredadores son las crías, también, por eso, éstos nacen con una fantástica capacidad de aprender. Los más lentos son devorados.

En fin, un dato de gran importancia para el tema del aprendizaje, en especial para el aprendizaje *en la actualidad* –tercer milenio– es el tiempo de un mundo que cambia de día en día.

Howard Bloom[1], representante de los neoevolucionistas, apoyándose en una bibliografía monumental, propone los cambios que se vienen haciendo necesarios en la vetusta teoría de Darwin. No se niega la mutación ni la selección sino que

(1) Howard Bloom, *Global Brain*, New York, Wiley y Sons, 2000.

se añade... la imitación. La unidad evolutiva no es sólo, ni principalmente, el individuo sino la especie, una «máquina capaz de aprender indefinidamente» –según sus palabras–. La reproducción sexuada «confunde» al genoma y lo hace único en cada individuo. Frente a una nueva dificultad o a una nueva oportunidad surgida en el ambiente, siempre puede ocurrir que un individuo resuelva la dificultad o aproveche la oportunidad que otros no percibieron o sufrieron pasivamente. Inmediatamente, el grupo –todos los próximos– *imitan* lo que ha salido bien. En la generación siguiente, pasando de la hembra para las crías, esa novedad queda integrada en el repertorio de la especie. Podemos hablar de transmisión cultural en cualquier especie animal por más limitada que ésta sea; Lamarck con nuevos ropajes.

Uno de los ya clásicos ejemplos sobre estos hechos es el de las dos culturas de los chimpancés cuando forman parte de sendos grupos sin contacto. Están los que «inventaron» la pesca de termitas perforando el hormiguero e introduciendo en él un palo de suculenta hierba que sale lleno de hormigas pegadas a él. Otro grupo aprendió a partir la corteza de las duras nueces, poniéndolas éstas sobre una piedra y golpeándolas con otra.

Pero la imitación tiene un límite rígido: sólo se hace lo que ya se hacía, exactamente de la misma manera. Es el ejemplo histórico de los herreros y de sus secretos para templar el acero. Entre la práctica y la teoría de la metalurgia del cobre transcurrieron varios milenios. Es lo que ocurre con la neurosis: rigidez en el comportamiento por haberse formado por imitación (identificaciones).

El genoma continúa siendo el estabilizador de la especie, el elemento conservador. La imitación de las alternativas se convierte en un proceso transformador. (Paradoja: imitar... transformar.)

Es por eso que el proceso de imitación tiene más de 400 millones de años, habiendo aparecido primero entre las langostas.

El cerebro se convierte en el más refinado aparato de imitación, origen del cambio social que invariablemente nace en un individuo y que, a partir de ahí, se convierte en colectivo (o no).

Nunca necesitamos tanto de innovaciones y de innovadores como hoy o, dicho de otro modo, nunca el conservadurismo fue un riesgo tan serio para la especie.

LO CONCRETO DE LO ABSTRACTO

Nacemos con 100 billones de neuronas, como dice Susan Greenfield[2].

Hasta hace pocas decenas de años, en las Facultades de Medicina se enseñaba «la anatomía del cerebro» e, implícitamente, se creía que los cerebros eran semejantes. Esa idea comienza a ser revisada.

«La experiencia social, literalmente, modela detalles críticos de la fisiología cerebral, esculpiendo un cerebro infantil que se adapta a la cultura en la cual el niño nació. Bebés de hasta 6 meses de edad pueden reproducir cualquier sonido de cualquier lengua. Pero, en menos de cuatro meses, esa capacidad se reduce a casi nada. El no desarrollo de las aptitudes produce graves alteraciones en el tejido cerebral. Las neuronas permanecen vivas sólo cuando se muestran capaces de ejercer funciones demandadas por su ambiente físico o social. *La mitad de las células cerebrales con que nacemos mueren rápidamente.* El 50% restante son las que se muestran aptas para enfrentarse a las experiencias culturales, tales como gatear en el suelo de tierra de una choza de paja o gatear de pared a pared en un apartamento alfombrado; comprender las palabras de la madre, su lenguaje corporal, sus relatos, canciones y sus prejuicios. Permanecen

(2) SUSAN GREENFIELD, *The Human Brain*,Weidefeld y Nicolson, London, 1977.

aquellas células cerebrales que se muestran útiles para relacionarse con los modos de parientes, amigos y extraños. El 50% de las neuronas que no son usadas se ven forzadas a la muerte celular programada (apoptosis) o suicidio. El cerebro que subyace a la mente es un juego de piezas que se adaptan al espacio que le es concedido por los que están alrededor del niño y por el ambiente de su cultura».

Voy a buscar referencias sobre fragmento y encuentro:

«Sin entrenamiento, orientación o refuerzo positivo, los recién nacidos *comienzan automáticamente a imitar a sus semejantes desde las primeras horas de vida*» (Wyrwicka,W.: *Imitative Behaviour: a Theoretical View*).

Y también: «Nuestros cerebros difieren los unos de los otros tanto como nuestros cuerpos, e incluso más. Una parte del cerebro, la cisura anterior, puede variar de espesura, de una persona a otra, hasta siete veces. Otra parte, la masa medial, ni siquiera se encuentra en una de cada cuatro personas. El córtex visual primario puede variar varias veces en el área de una persona a otra. Lo que llamamos la amígdala (responsable de nuestros miedos y de nuestros amores) puede variar dos veces en volumen, así como el hipocampo, relacionado con la memoria. Y lo más sorprendente: el córtex cerebral, comparando extremos, puede variar en una relación uno a dos.» (Dr. John Robert Skoyles).

Me gustaría saber si estos datos están siendo considerados en alguna facultad de pedagogía y/o en algún programa de enseñanza.

Al dejar el hogar y entrar en la escuela, donde «comenzará» a aprender, se produce una nueva mutilación. Aún hoy, nuestra enseñanza sólo se ocupa con las funciones del hemisferio izquierdo del cerebro: palabras, números, formas, secuencias, análisis, abstracciones (fragmentos); nada de música, danza, figuras, intuición, totalidades.

NUESTRAS SAGRADAS TRADICIONES

Hablemos un poco –muy poco– del mundo creado por los adultos conscientes y responsables que somos todos nosotros, los que pretendemos enseñar a los niños cómo es este mundo maravilloso que luego les dejaremos como herencia o como maldición.

Si da beneficios, entonces es legítimo: ese es el «Principio» básico de nuestros gloriosos antecesores. Ahí y entonces, resulta difícil saber la diferencia entre la mafia y los traficantes, los proxenetas, el poder político y el complejo militar-industrial. Quizá, también se pueda incluir a las iglesias.

Después tenemos que hablar de las guerras, siempre presentes desde el comienzo de la civilización (10.000 a.C.). Predación eterna, robos y matanzas colectivas glorificadas, esclavitud real o permanentemente encubierta. Más de cien conflictos armados sólo en el siglo xx; armas, el mejor «negocio» del mundo –el más rentable–, poco más que las drogas pero, si a las drogas ilegales sumáramos el alcohol y los psicotrópicos, entonces, las drogas salen ganando en cuanto a beneficios. Hay que añadir que, dada la altísima rentabilidad de las armas, es muy probable que sus productores «fabriquen» también en sus mercados más guerras.

Amistad entre los pueblos: desde 1966 navegan por los mares de nuestro planeta casi 15 submarinos nucleares gigantescos, mitad americanos, mitad rusos; imposible localizarlos. Cada uno de sus cohetes tiene una potencia de destrucción mayor que todos los de la Segunda Guerra Mundial (incluidas las dos bombas atómicas).

Dos vertidos de petróleo en el océano cada mes, devastación salvaje de la naturaleza, producción de residuos y contaminación del planeta a escala industrial, ingentes desperdicios al lado de una miseria terrible. Número, cada vez menor, de personas cada vez más ricas y número,

cada vez mayor, de personas cada vez más pobres, diferencia que aumenta cada año.

Aumento creciente del consumo de drogas, depresión y angustia junto a o en el origen de mil síntomas psicosomáticos: «stress» epidémico, trabajo esclavista, las muertes por infarto en primer lugar.

Véase la lista de señales indicativas de lo feliz que vive la población de este planeta psicótico, creado y aceptado por nosotros, adultos maduros, conscientes y responsables.

¿Será que nuestros hijos nada saben de este estado crónico de calamidad pública?

¡Claro que lo saben! Los medios de comunicación hablan de esto todos los días. ¿Será que ellos no relacionan una cosa con la otra? ¿Un mundo peligroso con una escuela alienada? ¿Será que en esa disociación no está influyendo en la indisciplina creciente en las escuelas, en la «falta de respeto» de los menores a sus mayores, en el aumento vertical de la violencia y en el uso de drogas entre menores?

La palabra mágica en educación, hoy: *es preciso contextualizar el conocimiento.* ¡Lógico! ¡Evidente! Entonces, ¿por qué no comenzamos a hacerlo: juntar causas y efectos, desde los macrosociales hasta los escolares y los familiares; mostrar que todo está relacionado con todo y que cada uno de nosotros es responsable por lo que le ocurre a los demás? Es el consumo lo que alimenta la máquina industrial que engulle la naturaleza, que genera riqueza y desigualdad, que provoca guerras, que aumenta la temperatura del planeta.

LO QUE LA EDUCACIÓN NECESITA COMPRENDER: EL MACROCONTEXTO

Durante el siglo xx, se produjeron más transformaciones técnicas y sociales que en todo el resto de nuestros 10.000 años de historia, algo de sobra conocido.

Pero, durante los últimos treinta años –vinculados con el chip electrónico–, se produjeron más transformaciones técnicas y sociales que en todo el sigo xx, lo que continúa siendo ignorado por la consciencia colectiva, incluidos los pedagogos.

Ya no se ofrece ni es posible ofrecer asignaturas separadas en las escuelas, materias que resuman «lo esencial» de las diferentes áreas del conocimiento. Ellas se modifican cada pocos años. Se dice que *cada dos años la suma de los conocimientos humanos se duplica.* En Estados Unidos, hay más científicos que trabajadores manuales.

El saber necesita ser sustituido por el «aprender a aprender», afirmación inspiradora para difundirse y para animar la discusión en la vanguardia de la pedagogía. Muchos están de acuerdo con la idea pero, aún, no sabemos lo que esto es o qué hacer con esto. Más adelante, propongo algunos primeros pasos.

Es tal la velocidad de destrucción de los viejos valores y estructuras –sociales y personales– y tal la velocidad de las innovaciones que precisamos todos aprender... a nadar, sin tabla salvavidas a la vista.

Aprender a *vivir* nadando en la incertidumbre.

Título de un libro para empresarios de reciente éxito: *Surfing at the edge of Caos.* Primer principio de la lección: si su empresa está en equilibrio, es que ya está muerta.

LA TECNOLOGÍA, SUS EXIGENCIAS Y CONSECUENCIAS

Nací en 1920 y viví casi todo el siglo xx con mucho miedo pero, también, con una gran curiosidad de niño, de la cual, gracias a Dios, nunca conseguí librarme.

Sentí en los *ojos* y en el *cuerpo* los cambios que se producían. En los ojos: mi mundo de niño tenía muy pocas figuras –imágenes–. Hoy estamos cercados, inundados todo el tiempo por ellas. Soy

profundamente visual (y cinestésico); mi fantasía generó, desde siempre, mis monstruos, y, con la ayuda de Carl G. Jung, siempre me salvo de ellos. Me fui librando de mis miedos «neuróticos» en la medida en que identificaba las amenazas reales que me cercaban: 1.000 imágenes. En las fotografías y en las revistas, primero, en el cine, después, y, por fin y ahora, en los CD y DVD.

En mi mundo de niño, casi hasta mitad del siglo xx, el cuerpo era cuidadosamente escondido, la música rara, el baile formal y el ritual social –modos y maneras de los papeles sociales– cuidadosamente realizados y controlados por todos. En fin, el cuerpo no tenía nada, absolutamente nada que ver con el alma o con el espíritu, con la consciencia; incluso, sólo, se hablaba de conciencia moral.

La consciencia psicológica era recordada sólo por los filósofos.

Hoy, la desnudez casi total, la música en cualquier sitio, los bailes más variados y atrevidos, los modos y las maneras formales casi ridiculizados son, todos ellos, avances acelerados en la comprensión de las relaciones mente-cuerpo, comprensión en profundidad de la influencia de las emociones en las funciones corporales, recuperación del orientalismo que también valora el cuerpo, 1.000 técnicas corporales en psicoterapia, estimulación de todo el cerebro, de los dos hemisferios, emergencia del feminismo y la comunicación no verbal cada vez más investigada.

SIGLO DEL IMAGINARIO Y DEL CUERPO

Lector, creo que las frases siguientes contienen los mensajes más importantes y los fundamentos de la nueva pedagogía.

Es imposible imitar un texto. Sólo es posible imitar lo que los ojos ven: imágenes reproducidas o creadas.

La imitación tiene que ver con todo el cuerpo, no sólo con las palabras.

En estas afirmaciones se contienen, a mi modo de ver, todo lo que la nueva educación necesita comprender y tener en cuenta, y todo lo que le falta a la actual, aunque sea griega o medieval en lo esencial.

Lea ahora, lector, el documento principal de la acusación.

«Educación»: un tesoro por descubrir. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo xxi, bajo la dirección de Jacques Delors.

Comienza con el antropocentrismo que heredamos de los griegos. De los quince participantes en la Comisión, sólo cinco son mujeres –el eterno 33%–. Nuestra primera e inevitable educadora queda en segundo lugar.

Todos son figuras destacadas en sus países, casi todos profesores universitarios, varios ministros y/o secretarios de estado de educación. Mayores de 30 años, o, incluso, mayores de 40, nacidos antes del chip.

Hablaré primero sobre lo que me pareció razonable: un solo mundo, la necesidad de contextualizar la educación, las desigualdades sociales, el aprendizaje continuo, la necesidad de cooperación entre profesores, alumnos y padres, la función de la educación para atenuar las diferencias culturales y la necesidad de comprensión recíproca entre las personas y los pueblos.

Sobre la informática y los medios audiovisuales, como auxiliares de la enseñanza, hablan poquísimo pero reconocen que es algo importante, difícil y muy reciente. Aconsejan la creación de una comisión para estudiar la cuestión.

Primera ignorancia culposa: es imposible eludir la cuestión, de la que ya hay abundante literatura al respecto. Existe en los Estados Unidos una floreciente universidad *on-line*, en creciente y franca expansión, desde hace más de una década.

Hay varios relatos de experiencias exitosas y originales en el campo de la educación en varios países.

Numerosos consejos vagos, palabras, palabras, palabras.

Las críticas son muchas y fundamentales.

Absolutamente, nada sobre educación familiar, considerada, implícitamente, como «perfecta», sin conciencia alguna de sus deficiencias y de cómo esas deficiencias se propagan a lo largo de toda la vida.

Ignorancia completa sobre los cinco primeros años de vida, tenidos implícitamente como la época en la cual nada se aprende y en relación a los cuales nada dice para ser hecho en materia de enseñanza. La madre resolverá todo con la ciencia infusa que le viene del Espíritu Santo... en el siglo XXI.

A nadie del mundo de la cultura se le puede permitir que ignore, tan completamente, los hallazgos de Freud sobre la influencia de la familia, generalmente maléfica, largamente confirmados por millares de estudiosos. No hablo de teorías sino de los hechos que fueron apareciendo a lo largo de numerosos y prolongados análisis.

Se trata, desde mi punto de vista, de una ignorancia culposa. No se puede permitir, entre educadores de primera línea, que ignoren tan completamente a la familia, sin duda la primera y la fundamental instancia pedagógica, como ya dije.

En cada página, se leen varios «se debe» (alguien debe). Cuando veo esta palabra concluyo inmediatamente que nada de lo que está siendo propuesto se hará. Esa es una pésima costumbre que se desarrolla en familia, en la cual todo se «resuelve» (nada se resuelve) con esa palabra maldita. Mamá debe, Papá debe, el Hijo debe... Y si alguien debe y no hace (casi nunca hace), entonces «la culpa es de él», continuando todo igual.

El señor profesor reina, dueño del show. En relación con él, la misma inconsciencia que existe en relación a la familia. El profesor debe y, así, todo se resuelve. Se le atribuyen cualidades míticas y mágicas, raramente encontradas en algún iluminado, como si tales cualidades pudiesen ser esperadas o exigidas al común de los mortales.

En ninguna página del informe se encuentran las palabras o las expresiones amor, sexo, erotismo, valor del contacto humano (físico), valor de la motricidad para la inteligencia, para las relaciones personales y para la eficiencia.

Nada, absolutamente nada. Educación para ángeles –puros espíritus desencarnados–: sólo palabras.

Los «cuatro principios» propuestos son realmente propios de los griegos en cuanto a su abstracción: aprender a conocer (a hablar: sólo cerebro izquierdo), aprender a hacer (sin hablar de motricidad), aprender a vivir juntos (sin contacto) y aprender a ser, lo que sólo puede ocurrir si se llevan a cabo los otros tres requisitos. ¡Bonito! Pero, ¿cómo se hace eso? ¿Hablando? ¿Sólo explicando cómo se hace?

Otra vez únicamente el hemisferio izquierdo, sólo media cabeza. Nada de artes, expresión, comunicación, contacto, caricias, baile, canto, colores, fiesta, coordinación motora, conciencia corporal, nada de eso. Esas cosas no son serias.

Me estoy refiriendo a las dos cualidades más necesarias y menos presentes en el mundo moderno, cualidades reconocidas y citadas por los autores.

PENSAR CREATIVAMENTE Y AMAR AL PRÓJIMO

¿Cómo? ¿Cómo? ¿Cómo? ¿Repitiendo lo que se hace desde hace seis siglos? ¿La Facultad, el Maestro, el Aula Magna, la Tesis, el Doctorado, la Autoridad, Nuestros Sagrados Valores Tradicionales? ¿Todo lo que nos trajo hasta este manicomio colectivo llamado Planeta Tierra?

El informe reafirma lo que es más que sabido, como sería de esperar de adultos y especialistas que no consiguen pensar más allá o de una manera diferente a como se les ha formado. Ni tienen tiempo para informarse sobre lo que está sucediendo en el mundo. Piensan en la continuación

–y en la repetición– de todo lo que se decía en la primera mitad de este siglo, continuación de Grecia y de la Edad Media.

Nada sobre *inteligencias múltiples*. La inteligencia es sólo una, la de aquellos que consiguen superar los exámenes oficiales.

Nada, absolutamente nada sobre *comunicación no verbal*, que es la esencia del buen profesor y de la buena comunicación.

Nada sobre *aprendizaje acelerado* y/o multisensorial. Ni la menor alusión a la *imitación*, proceso fundamental en cualquier aprendizaje y que ocurre en cualquier tiempo, queramos o no, lo percibamos o no. La imitación poco o nada tiene que ver con las ideas, las teorías, las lecciones, los pensamientos y con las palabras.

SOLUCIONES PARA EXPERIMENTAR

El profesor de «asignaturas», hoy, sólo puede ser un ordenador bien programado.

Con uno solo o con varios alumnos frente a él y con un profesor al lado.

Cuando me siento en el ordenador a escribir pienso, con mucha gratitud y cierta sorpresa, que nació de la cooperación humana, del equipo de personas con talento que se reunió no sé cuantas veces para programar el «Word» y poner a mi alcance tal variedad de estilos, tamaños de letras, tipos de intervalos entre letras, líneas, párrafos, colores, columnas y tantas posibilidades para añadir cosas; con qué facilidad copio, corrijo, superpongo, cambio líneas, párrafos y estilos.

Nadie reclama, nadie refunfuña ni me mira mal, nadie me ridiculiza, todo se me presenta al momento, cuantas veces yo quiera pero, también, y a cambio, si no aprieto el botón adecuado, no ocurre lo que yo quiero que ocurra, por más que lo insulte.

¿Tendría algún profesor tantos recursos, tanta paciencia, tanta claridad, tantas indicaciones, ideas, propuestas y sugerencias?

Y estoy hablando sólo del «Word», un programa sencillo frente a otros.

Además, el ejemplo no me favorece, por tratar con palabras («Word»).

CAMBIANDO PALABRAS POR IMÁGENES

El centro de las propuestas siguientes tiene que ver con la sustitución de la exposición verbal por la exposición visual, siguiendo la que quizá sea la mayor diferencia entre el mundo antes de la televisión y el mundo posterior al chip.

En la producción de CD, tenemos un papel para los profesores. Los CD se harán sobre tantas materias como sean necesarias y dispondrán de tiempo, recursos, imágenes, animaciones, preguntas, debates...

Además, ya existen muchos CD sobre mil asuntos diferentes y para diferentes niveles de aprendizaje.

Serán para uno o para varios alumnos. Para uno cuando éste tenga dificultades especiales, o cuando así lo quiera, o cuando desee profundizar en un tema.

El grupo siempre es preferible, como más adelante se aclara.

¿Es muy caro? Si la relación coste-beneficio se calcula en función de años –los ordenadores duran años y los CD pueden ser usados miles de veces– el coste no tiene sentido.

Se puede hacer algo parecido por el salario de un mes de un profesor, sustituyendo los ordenadores por una televisión y un vídeo. Quien cuente con varios canales de televisión puede asistir a exposiciones de nivel universitario, con relativa facilidad, sobre los temas más variados. Consultando embajadas y universidades, estoy seguro de que sería posible encontrar vídeos sobre lo que se quiera y con el grado de dificultad que se busque, desde investigaciones de alta tecnología hasta presentaciones para niños pequeños.

La mayor parte de las clases consistirán en la presentación de un vídeo seguido de comentarios de los alumnos y del profesor durante un tiempo, hasta que el interés del grupo se mantenga vivo. A continuación, se proyectaría de nuevo el vídeo, excelente técnica para ampliar la percepción o la observación –nadie ve «todo» la primera vez—. Esta técnica es buena, también, para aclarar las dudas de uno que dice «fue así» y de otro que dice «no, fue así»; también, es útil para facilitar la retención y para dar al profesor la oportunidad de profundizar en aquello que le parezca necesario.

En estas clases, tanto con ordenadores como con vídeos, nada impide la presencia de los padres ni la participación en el diálogo; al contrario, sería muy bueno. Los padres también necesitan actualizarse, incluso más que sus propios hijos, porque éstos ya están actualizados, ahora están comenzando a vivir.

LA SIEMPRE OLVIDADA Y SIEMPRE PRESENTE COOPERACIÓN

Nunca los seres humanos dependieron tanto los unos de los otros como hoy. Constituimos una red económica, de transportes, de producción, de consumo, de comunicación; mantenemos un nivel de intercambio de objetos, de servicios y de mensajes como nunca mantuvimos.

Sin embargo, el ambiente competitivo producido y mantenido por el capitalismo nos impide darnos cuenta de esa cooperación y se continúa hablando de individualismo. Si a cada persona se le quitara todo lo que los demás hicieron por ella, ¿qué le quedaría?

Hace poco empezó a abrirse una brecha en la pirámide del poder, pues se descubrió y se mostró la verdad elemental de la que tanto se hablaba desde hace mucho: «La unión hace la fuerza.» Pero hoy esa fórmula se aplica en el conocimiento: nadie, ni el mayor de los sabios o de los jefazos, sabe tanto en un campo determinado como un grupo que convive y trabaja en él. La clave, de nuevo, es biológica: como los individuos son todos tan diferentes entre sí, un grupo «ve» mucho más y de muchos modos, desde ángulos muy distintos y desde «distancias» muy diferentes que una persona aislada, por buena observadora que sea.

Recordemos a Howard Bloom: la unidad que «progresa» o que aprende es la especie, no tanto el individuo.

Por eso, hoy, el diálogo –en verdad, más bien el *multiloquio*– viene siendo usado en las empresas con el fin de evitar los fallos. Todos los niveles funcionales son llamados para opinar y, con la mayor franqueza posible, ignorando las «gentilezas» y la hipocresía que suelen encontrarse en las escalas del poder.

Sería el fin si la educación llegase atrasada a esta carrera.

A destacar: un *multiloquio* –muchos pudiendo opinar– sobre un tema *expuesto visualmente* es mucho más rico, más concreto y más funcional que una simple discusión con palabras.

La imagen en movimiento, ya lo vimos, es la esencia del cerebro. La palabra viene mucho después y su relación con la realidad no es natural ni se presenta inmediatamente. Es convencional: el fruto de un contrato, aunque sea implícito.

ESCUELA DE PADRES

Una buena escuela, hoy, admite, invita o puede hasta exigir la presencia de los padres en buena parte de sus «clases». No sólo para que éstos se actualicen más sino, principalmente, para que aprendan a dialogar.

El consejo más común que se da ante las desavenencias y conflictos domésticos, ya sea entre padres e hijos, ya sea entre marido y mujer, es éste: dialoguen, hablen el uno con el otro, díganse las cosas (con palabras). Pero, actualmente, estamos

aprendiendo, y cada vez más, que en el diálogo hay palabras, por supuesto, pero también hay música (de la voz y de la entonación) y baile (de los gestos y de las caras). Podemos decir que cuando dos personas dialogan están presentes, en realidad, seis personas. Por eso el diálogo es un arte difícil y que se hace más difícil cuando en él aparecen las expresiones «tú debías», «la culpa es tuya», «así no se hace», «lo correcto es esto (yo tengo razón)» y «lo normal es que sea así» que indican que se ha entrado ya en el camino del enfrentamiento, de la agresión recíproca e inútil.

Si padres, alumnos y maestros se preparasen juntos sería muy bueno para todos.

Lo mismo se podría decir sobre el hecho de que todos participaran en los «ejercicios físicos» que proponemos a continuación.

Lo más importante, en las clases, es la franqueza y la sinceridad, los únicos antídotos eficaces contra toda la escenificación de la hipocresía social.

Claro que existirán varios grupos conforme a las circunstancias, las personas, los temas, el espacio disponible, etc.

LA EXPERIENCIA Y LA CONCIENCIA DEL CUERPO Y DEL CONTACTO

Es imposible la intimidad y la confianza profunda entre personas sin algún tipo de contacto corporal.

Es imposible el desarrollo y la diferenciación afectiva sin la variedad de relaciones personales.

Es imposible la justa medida en la confianza y en el amor por uno mismo sin consciencia corporal.

Por eso:

- Conciencia de la piel: límite fundamental del yo.
- Sensibilidad profunda del cuerpo: yo como sustancia, peso e inercia
- Sentido de posición y movimiento: yo como preparación, atención, intención, contención y acción.
- Yo como equilibrio inestable –de bípedo– mantenido en pie a costa de fuerzas (mecánicas, tensiones musculares) opuestas.
- Yo, como síntesis de contrarios –conflicto permanente– continuamente integrados por la postura-actitud.
- La postura (biomecánica) y la actitud o posición (psicosocial) con ella combinada, determina los puntos de vista y las perspectivas de la personalidad. Nunca se dice que la *actitud* es una *forma del cuerpo* perfectamente visible e identificable. El orgulloso y el servil serían los ejemplos.
- Sólo una amplia y ejercitada consciencia y control motor podrá permitir una debilitación de las imitaciones (identificaciones), esto es, facilitar la atenuación de los comportamientos rígidos tempranamente aprendidos en familia por imitación inconsciente.

En función de estos principios, será decisivo reformular desde la raíz la antigua «Educación Física». Una se encargará de la preparación atlético-competitiva de quien esté interesado; otra desarrollará la adquisición de la conciencia corporal, de la conciencia motora y de la conciencia del contacto físico con el otro.

Sólo ese contacto de piel y de masa puede garantizar, para mí, su plena realidad.

La sexualidad surgirá de un modo natural en ese contexto amplio de intercambio (de opiniones) y de contacto (de piel y de movimiento).

¿Técnicas? Demasiado numerosas. De las orientales, las artes marciales, las danzas rituales, los muchos yogas, el Tai-Chi y tantas otras. De Occidente, Feldenkreis, Bioenergética suave, Toques Suaves, Reiki, muchas formas de masaje y meditaciones tanto estáticas como dinámicas.

LA PARROQUIA E INTERNET: AMPLIACIÓN ILIMITADA DEL CONTEXTO Y DE LA CONCIENCIA

Después de un buen tiempo de aprendizaje en observación (visual) y participación en diálogos grupales, los alumnos estarán preparados para ampliar el diálogo hasta alcanzar el planeta entero, la www.

Aquí, paso la palabra a David Tappscot[3]. Además de su privilegiada inteligencia, cuenta con una formación académica de primera línea: preside asociaciones dedicadas exclusivamente al estudio de la influencia de los nuevos medios sobre la sociedad, la economía y la juventud, cuenta con ingentes estadísticas e informaciones sobre estos temas pero, asimismo, dispone de una red repartida por todo el mundo, con aproximadamente 400 jóvenes, de entre 6 y 20 años, a los cuales hace periódicamente una serie de preguntas. En su libro, como en los textos de los comics, aparecen las opiniones de estos niños y jóvenes.

Lo que a continuación resumo tiene que ver con esto: ¿serán los niños de los países ricos –todos con ordenador en casa– quienes iniciarán la revolución general de la educación? Los subdesarrollados, si sobreviven, terminarán imitándolos.

¿No estarán los «menores» comenzando a sospechar que es mejor que se cuiden de sí mismos, pues los «mayores» y las «autoridades», evidentemente, están destrozando el planeta sin tomar a nadie más en cuenta que a ellos mismos?

Sobre la revolución de la televisión, en los Estados Unidos, en 1950 sólo había un 12% de hogares con televisión; en 1958, había un 83%. Fue la televisión quien «educó» a los *boomers* –la numerosísima generación de la postguerra–, que supusieron un aumento del 29% en la población. El número de niños y jóvenes de la *N-Generation* –la generación de Internet– ya llega al 30% en 1997.

«La televisión está controlada por los adultos. Los chicos se comportan como observadores pasivos. En cambio, los niños controlan mucho de su mundo en Internet. No sólo observan sino que participan: preguntan, discuten, argumentan, juegan, hacen compras, investigan, ridiculizan, fantasean, buscan y se informan.» (p. 25)

«La prensa, la radio y la televisión son tecnologías unidireccionales y controladas por los adultos. Son jerárquicas, inflexibles y centralizadas. No extraña que reflejen los valores de sus propietarios adultos. En cambio, las nuevos medios son interactivos, maleables y el control está dividido entre los usuarios. Favorecen, así, una mayor neutralidad. Los nuevos medios harán lo que nosotros queramos. En este momento, decenas de millones de jóvenes –la *N-Generation*– están cogiendo el timón». (p. 24)

«*Esta distinción está en el corazón de la nueva generación. Por primera vez en la historia de la humanidad, los niños están asumiendo el control de elementos críticos de la revolución comunicacional*». (p. 26)

«Tienen una movilidad sin precedentes. Están reduciendo el planeta a unas dimensiones que sus padres jamás hubieran imaginado.» (p. 30)

«Juegos de ordenador y videojuegos... están siendo más rentables que la industria del cine en Hollywood». (p. 4)

«A menos que los padres experimenten cambios en su corazón respecto a los jóvenes, su cultura y sus medios, las dos mayores generaciones de la historia (en los Estados Unidos) pueden entrar en confrontación. Una vieja generación, desconfiada y amenazada por nuevas ideas e instrumentos entrará en confrontación con las nuevas generaciones, cada vez más resentidas contra los intentos de reducir su crecimiento y sus derechos.» (p. 12)

(3) DAVID TAPPSCOTT, *Growing Up Digital*, New York, McGraw-Hill, 1977.

«*Las personas, empresas y naciones con éxito económico serán las que presten oídos a sus niños.*» (p. 13)

«Nunca hubo un tiempo de mayores expectativas y mayores peligros. El desafío de cumplir estas expectativas y, al hacerlo, de salvar nuestro frágil planeta, dependerá de la Generación N. Nuestras responsabilidades se refieren a ellos, a darles los instrumentos y las oportunidades para que cumplan su destino.» (p. 13)

«Así como el medio mucho más limitado de la televisión influyó en los valores y la cultura de la postguerra, una nueva fuerza está ayudando a modelar a la Generación N. Están pasando sus años de formación en entornos fundamentalmente diferentes a los de sus padres.» (p. 15)

Ningún producto se popularizó a la velocidad de Internet. Se espera que, en el 2005, más de mil millones de personas estarán conectadas (p. 23). Recuérdese: será un sexto de la población mundial y, con seguridad, el sexto que aún tiene salvación...

«Se están librando de los medios unidireccionales y centralizados del pasado, y están comenzando a conformar su propio destino. Crece la evidencia de que, por eso, el mundo se hará un lugar mejor.» (p. 33)

«En Finlandia, el gobierno eligió a 5.000 estudiantes para enseñar el uso de los ordenadores a profesores del interior». (p. 37)

«Los miembros de las familias comienzan a respetarse los unos a los otros por su competencia real. Se crea, así, algo diferente de las relaciones familiares tradicionales y, si los padres saben interactuar, puede surgir una familia más abierta, consensual y unida» (y unida de otra forma, añado yo). (p. 37) Consensual significa, en este contexto, que «sólo se decide por unanimidad».

A los chicos, cuando se les preguntaba si leían los manuales de usuario de los ordenadores, decían no conocer siquiera el significado de la palabra «manual». (p. 50)

Dato importante: conseguir licencia para una emisora de televisión es un proceso estrechamente controlado. Para entrar en Internet no se exige más que el equipamiento básico. Internet es democrático en el sentido más estricto de la palabra. (p. 50)

«... Internet es un desafío al orden existente en muchos frentes. Una vieja generación, conforme con sus medios de comunicación, se está inquietando con una nueva generación y un nuevo medio de comunicación *que nadie controla.* Por primera vez, la nueva generación está comprendiendo el nuevo medio mucho mejor que los adultos y lo está adoptando mucho más deprisa. Este desafío al orden existente es una fórmula capaz de confundir, volver inseguros y dar lugar a libros absurdos, artículos y *shows* de televisión criticando a la juventud, a sus medios y a su cultura.» (p. 50)

«Como disponen de herramientas para cuestionar y disentir, estos muchachos se están convirtiendo en una generación de pensadores críticos. No me puedo imaginar nada más importante para el futuro de la humanidad.» (p. 83)

«(Estas tecnologías)... contienen muchas promesas para los nuevos modelos de aprendizaje basados en el descubrimiento y en la participación.» (p. 127)

«El escándalo de la educación es éste: cada vez que tu enseñas alguna cosa, privas al niño del placer y del beneficio del descubrimiento.» (Seymour Papert, citado en la p. 142)

«Aún no hemos afrontado la idea de cómo aprender a aprender, única solución para un mundo en el cual la base de los conocimientos humanos se duplica cada año.» (pp. 145-146)

«Caminamos desde el aprendizaje mediante la tortura hacia el aprendizaje con placer.» (p. 147)

«El reciclaje de trabajadores por parte de las empresas ascendió, en 1992, a 126 millones de horas, lo que vale por 13 nuevas universidades de Harvard.» (p. 152)

«*Ya estamos pasando más clases fuera del campus –vía satélite o mediante vídeos interactivos– por sólo una parte de lo que costaba la escuela. Las escuelas no sobrevivirán como institutos residenciales. Los edificios de hoy son inapropiados y enteramente innecesarios.*» (Peter Druckner, citado en la p. 153)

«Algunos sectores de la sociedad están preocupados porque nuestros chicos se están divirtiendo demasiado. Claman por el «retorno a lo clásico» –memorización pura– en vez de metodologías que transformen el aprender en un juego, animando a los estudiantes a que se adhieran a la idea del aprendizaje autodirigido a través de los descubrimientos.»

«El 98% de las empresas estarán en la red en los próximos dos años (en los Estados Unidos).» (p. 191. El libro es de 1997)

«... esta generación es excepcionalmente curiosa y confiada en sí misma; son adaptables, críticos, despiertos, bien orientados, gozan de una alta estima y de orientación global.» (p. 209)

«... muchas de las ideas nuevas en cuanto a creación de empresas de alta cualificación están yendo muy despacio porque esos son conceptos que se buscan –o esperan– de una generación cuya cultura sea adecuada a esas innovaciones.» (p. 211) Claro que esta generación no existe: se está formando.

«Cada vez nos relacionamos más con nuestro mundo en vez de sólo verlo u oírlo.» (p. 214) Acción, decisión, motricidad, atención, intención...

Gran final: «¿Qué recordarán tus hijos de ti? ¿Te recordarán como alguien curioso que les animaba en sus iniciativas, que dividía el poder con ellos, aumentando así su autoestima, su poder personal, su confianza en sí, su habilidad para hacer elecciones adecuadas en la vida? Frente a la hostilidad ignorante movida por un mundo de tecnófobos, académicos antijóvenes, propagandistas de los viejos media, manipuladores corporativos, educadores paralíticos y políticos demagogos, ¿encontrarán tus hijos un lugar de refugio, de comunicación bilateral y de confianza en la familia abierta?» (p. 254)

Casi igual que la UNESCO, ¿verdad?

(Traducción: Jesús M. Sánchez Martín)

LA CALIDAD PARA TODOS EN LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DESDE EL DISEÑO ORGANIZATIVO

ISABEL CANTÓN MAYO (*)

Resumen. La importancia de la aplicación de los modelos de gestión de calidad a los alumnos con dificultades de aprendizaje estriba en que a través de estos modelos se persigue el conseguir descubrir y utilizar los talentos ocultos del individuo y el mayor desarrollo de la organización. La literatura sobre la aplicación de las técnicas TQM es precisamente en escuelas que tienen alumnos atípicos, por sus dificultades y generalmente por sus contextos. Existen ejemplos de utilización de esta metodología en grupos de alumnos de primaria, muchos de ellos con necesidades especiales, obteniendo resultados exitosos. La pregunta de si la gestión de calidad puede ser mejor que otros métodos para afrontar las dificultades de aprendizaje está por resolver, como también lo está la pregunta referida a cualquier otra técnica de las muchas expuestas en la literatura sobre el tema. Lo que sí se puede asegurar, es que recoge las aportaciones de muchas otras, como puede ser el trabajo en equipo, la reingeniería, la dimensión multidisciplinar o el *empowerment*, y las pone al servicio del alumno como usuario o cliente de la educación.

Abstract. The application of quality management models in pupils with learning difficulties is of great importance because through these models we can discover and use the individual´s hidden talents and achieve a greater development of organization. The literature on the application of TQM techniques is based precisely in schools that have atypical pupils because of their particular context and difficulties. There are examples of the successful use of this methodology in primary school´s pupils, who have special needs. However, we can not assure yet that quality management is better than other methods to cope with pupil´s learning difficulties, we can neither say so about any other technique put forward in the literature on this subject but what is certain is that this method includes many other methods´ contributions such as, for instance, team work, re-engineering, multidisciplinary dimension, or empowerment, and offers them to pupils who are the users or customers of education.

JUSTIFICACIÓN

La línea de la Calidad puede rastrearse desde la publicación en 1966 del famoso *Informe Coleman* en el que se llegaba a la conclusión de que los productos educativos no estaban en función de los recursos asignados a los mismos, lo que dio pie a las instituciones políticas para retirar o al menos no incrementar los recursos destinados a la educación. Como respuesta a este trabajo, una pléyade de investigadores y prácticos desde las más diversas corrientes se propusieron demostrar la falsedad o al menos la

(*) Universidad de León.

Fecha de entrada: 15-02-1999 Fecha de aceptación: 04-02-2000

relatividad de tales conclusiones. Estos trabajos podemos agruparlos en dos líneas: *las escuelas eficaces* y *la línea de la mejora constante* (Cantón, 1999, p. 517). Aunque ambas se proponían objetivos muy similares, la filosofía subyacente en cada caso fue distinta: en el primer caso se buscaban como indicadores de calidad *los productos* y se hacían grandes cambios para conseguirlos; en el segundo, incidían en *los procesos* y se determinaban cambios muy pequeños pero constantes en un proceso continuado de mejora que llegase hasta el infinito. Hay que destacar que ya existen varios trabajos de confluencia entre las dos líneas como los de Marchesi y Martín (1998) y Stoll y Fink (1999). Drumond (1995) ejemplifica la calidad con el proceso de conseguir una huerta: no se puede tener un huerto de tomates y hortalizas de hoy para mañana, se requieren largos procesos de preparación de la tierra, de sembrado y plantado, abonado, escardado, etc. Y no puede abandonarse nunca el cuidado de los mismos: regado, quitar malas hierbas, sustituir lo que falte... lo mismo ocurre con la educación.

Así la justificación de este artículo podría encontrarse en lo que Salvador Mata (1999, p. 99) llama el «obstáculo ecológico para la intervención», es decir, el contexto. Este factor engloba a todos los demás, y subraya la relación entre ellos. La intervención en los trastornos de aprendizaje e instrucción se da siempre en un marco organizativo-contextual. Esta propuesta de intervención organizativa se sitúa en la confluencia de dos líneas de trabajo que, con cauces separados y hasta divergentes, han vislumbrado la posibilidad de la estrategia conjunta: nos referimos a los estudios sobre las necesidades especiales y a los de calidad. Los desarrollos teóricos que conceptualizan la sociología de la discapacidad, estudian la dimensión más filogenética, las utopías, el trabajo y demás problemática de los alumnos con necesidades; otras veces abordan la diversidad y su relación con la educación, revisándose los distintos planteamientos esencialistas, constructivistas, postmodernistas, las aportaciones del *Informe Warnock*, los discursos más actuales o las cláusulas de condicionalidad, referidas a la acomodación razonable del lenguaje para referirse a las necesidades especiales, finalizando generalmente con teorías sobre la integración y más modernamente con la de la inclusión total. Pero, como afirman Kershner y Miles (1998, p. 29) «la diversidad es como una pastilla de jabón... intentas agarrarla y se te escurre de las manos».

Los modelos de intervención en alumnos con dificultades son múltiples y sus propuestas y consecuencias también (*vid.* Cantón, 1997, p. 448; Cantón 1999a, p. 21). La intervención que se propone en este artículo se dirige a la *actividad global del sujeto* (clasificación multiaxial) y fundamentalmente a la actividad social y educativa dentro del marco escolar, dando por supuesto un entorno inclusivo.

LA CALIDAD Y LA EDUCACIÓN DE LA DIVERSIDAD

La Calidad ha evolucionado siguiendo las líneas de la excelencia hacia posiciones mucho más humanistas que las de sus comienzos ligadas al modelo burocrático. De un modelo que sólo se fijaba en los productos, por ejemplo, los resultados de un determinado aprendizaje de la lectura, se ha pasado a otro en el que interesan además los procesos: cómo se adquiere esa lectura o cómo y en qué fase de edad o de aprendizaje se producen los desajustes lectores que llevan al fracaso lector. El MEC define la Calidad Total aplicada a la educación como «la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo,

la gestión de su personal, de sus recursos y de sus procesos hacia la consecución de la mejora permanente de sus resultados» (MEC, 1997, p. 19).

Pero hemos de distinguir ante todo la «calidad» de la «eficiencia». Serían como los dos brazos de una *y* griega general que buscaría una buena educación. Mientras las escuelas eficaces se centran en *los productos,* las escuelas de calidad se centran en *los procesos.* Lo prioritario en las escuelas eficaces es la instrucción, la mejor, independientemente de que sea la deseada por los usuarios o no; en las escuelas de calidad el centro son los procesos por los que ésta se adquiere y la satisfacción que muestren los usuarios. Una exposición más amplia sobre las escuelas eficientes se encuentra en Davis y Thomas (1992) o Edmonds (1979). La idea de Calidad nos remite a la idea de perfección o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona y evoca facetas tales como buen clima de trabajo, posición destacada en el sector, buen funcionamiento organizativo, alta consideración, tanto interna como externa, elevada rentabilidad económica y social, etc. (López Rupérez, 1994, p. 43). El mismo autor recoge más adelante la definición operativa de Berry (1992, p. VII) que podemos encontrar en varios libros de organizaciones empresariales: «Calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes». Pero otros autores afirman que calidad es superar incluso las expectativas de los usuarios en orden a su mayor satisfacción. Lo ejemplifican con hechos como los jabones, gorros, champú, afeitadora, etc. que encontramos en los hoteles; con ellos se pretende impresionar gratamente al cliente sobre el servicio que va a usar; tanto que ya han creado una cultura de calidad ligada a este servicio que el usuario no demandaba.

Bernillón y Cerrutti (1989, p. 21) recogen varios ejemplos de Calidad, que aplicados a la atención a la diversidad, pueden sintetizarse así:

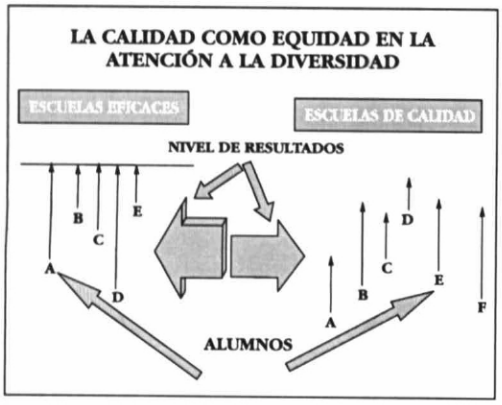
- La calidad es intervenir bien desde el principio y, por lo tanto, sin defectos.
- La calidad es intervenir desde el servicio más próximo evitando costes inútiles.
- La calidad es preventiva, es evitar, si es posible, que aparezca el trastorno.
- La calidad es responder a las necesidades de los usuarios, por ejemplo, con una intervención diferenciada y adecuada.
- La calidad es administrar óptimamente los recursos humanos y materiales para la intervención.

Lo prolijo en la definición de calidad es «desentrañar el significado de este concepto» ya que, como dice Santos Guerra (1998b, p. 37), no hacerlo puede significar no sólo confusión, sino perversión. En la misma línea se mueven Stoll y Fink (1999, p. 97) y ligan ya la calidad a la mejora y desean con la intervención de calidad el «éxito para todos».

Pero la Educación, y menos aún la intervención, no es una empresa que produce beneficios económicos, sino un *servicio* y ello supone que «la naturaleza del producto resulta tan difícil de describir como lo es la propia determinación de los métodos para evaluar la calidad» (Posavac y Carey, 1989, p. 5) a ello se une que las mejoras obtenidas producen a veces beneficios intangibles. Sin embargo nos parece enriquecedora la idea de Cano (1998, p. 113) de que la riqueza de la calidad está en el camino o la calidad como equidad, aspecto que ya se ha visto en otros autores referido a la intervención con alumnos con trastornos, esta intervención, al igual que la educación, no es sino un aspecto de estricta justicia del sistema hacia estas personas. Coombs (1994, p. 3) decía que los pecados más egregios contra la equidad

son cometidos en nombre de las diferencias individuales. Además no podemos olvidar como nos dicen Dale, Barrie y Plumret (1990) en *Los costes en la calidad*, referidos a los alumnos a los que el sistema no dé una respuesta satisfactoria y que incluso mirados en términos puramente económicos resultarían un coste e incremento significativo de la no calidad en el sistema, por lo que habría de integrarlos satisfactoriamente. Una idea de cómo entendemos la calidad en relación con la diversidad la puede dar el siguiente gráfico:

GRÁFICO I
La calidad como equidad en la atención a la diversidad



En el caso de las escuelas eficaces los alumnos con diferentes niveles instructivos de partida deben llegar a un mismo nivel de conocimientos, de aprendizaje; en el caso de la calidad, los alumnos con diferente nivel de partida recorren diferentes tramos en función de sus posibilidades. Lo novedoso es que los alumnos pueden obtener mayor nivel de calidad con un menor nivel de aprendizaje (por ejemplo el alumno A de la derecha del gráfico tiene mayor calidad y menor nivel de aprendizaje que el alumno C). Con ello queremos rechazar la idea de la calidad ligada al elitismo y la exclusividad para entenderla como calidad equitativa.

En relación con la *organización de los entornos del aprendizaje* podemos definirla siguiendo a Lorenzo (1996, p. 16) como «la ciencia de la educación que estudia las teorías de la escuela desde la perspectiva de posibilitar adecuados procesos educativos mediante la disposición de sus elementos». Destaca la corriente *micropolítica o sociocrítica*, hija de la antididáctica, para la cual la escuela es la reproductora de las desigualdades sociales, una escuela del aprendizaje del poder y dominio de los demás por medio de la educación (Ball, 1989; Santos Guerra, 1998a).

La *intervención para la educación*, por su parte, es el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como proceso es también la actividad de la persona no sólo en cuanto aprende un contenido, sino también referido a los modos que tiene de aprender, las estrategias, las operaciones que realiza, el procesamiento de la información, la relación con las informaciones previas... que le permiten configurar su propia estructura cognitiva. Se trata de que el entorno organizativo configure, prepare y garantice una instrucción e intervención psicopedagógica que será de más calidad cuando pueda ser integrada, aprovechada y procesada en cualquier momento del pensamiento del alumno, por lo que se presenta como un cuadro en constante retroalimentación. Hay que destacar con García Martín (1998, p. 14) que las organizaciones utilizan sólo una pequeña parte de los conocimientos y habilidades de las personas que trabajan en ellas. Por lo tanto, un aprovechamiento mayor de las personas y los recursos organizativos redundará en una intervención de mayor calidad.

LA INTERVENCIÓN DISEÑOS ORGANIZATIVOS DE CALIDAD

Papel prioritario y liderazgo de la dirección

Un proceso de instauración de calidad requiere el concurso entusiasta y decidido

de la dirección. Sin un impulso desde las estructuras con más poder y prestigio que anime y constate las ventajas la calidad lo tendrá más difícil. En el Modelo Europeo de la EFQM se le otorga al Liderazgo un 10% de la puntuación total al evaluar un centro, pero Deming (1989) va más allá y afirma que el 85% de los problemas de una organización lo son debidos a la dirección y los restantes elementos se reparten el 15% restante. La importancia del liderazgo en la búsqueda de la calidad ha sido también puesta de relieve por Álvarez (1998), Lorenzo (1998), García Martín (1998), Alonso y Blanco (1992), Beare y otros (1992), Bernillon y Cerrutti (1989), Cantón (1996, 1998a 1998b, 1999), Crosby (1992), etc.

Las organizaciones escolares han entrado tardíamente en la calidad, pero lo están haciendo centradas en la dinámica de los procesos, más que en la de los productos, en la idea del alumno y los padres como usuarios externos, cada vez más escasos, que hay que cuidar y a los que hay que ofertar algo distinto y mejor que los demás centros para que elijan nuestro proyecto educativo por su mejor desarrollo; es decir, entramos en la dinámica de la calidad. Los centros necesitan un cambio sostenido (proceso de mejora, iniciado por el MEC con los Planes Anuales de Mejora –PAM– y un cambio radical (reingeniería de procesos y Calidad Total) para sobrevivir en tiempos de crisis, emulación y competitividad. La intervención psicopedagógica realizada en los centros debe basarse en modelos de calidad, innovadores, probados, y que aumenten progresivamente la satisfacción del usuario. Para liderar el cambio de modelos hacia la mejora o la reingeniería hacen falta dos tipos de líderes para García Martín (1998, p. 16): *de estrategia* y *de acción*. Los primeros pertenecen al Equipo Directivo de los centros educativos, mientras que los segundos supervisan la actividad de las personas y los identificamos con la inspección técnica. Tanto unos como otros deben tener rasgos comunes como conocer la organización y sus procesos, una formación en calidad y una cualificación, capacidad de relación y empatía, pero cada uno posee rasgos y perfiles diferenciados. La importancia del líder se basa contradictoriamente en su capacidad para diluir su poder entre sus colaboradores potenciándolos, dejándoles tomar cierto tipo de decisiones (*empowerment)* y como este hecho se produce en cascada, él también es potenciado por sus superiores. El clima del centro debe ser de aplanamiento de las estructuras, de clima de trabajo permisivo, sin censuras, democrático, para que nadie oculte sus habilidades y todos enriquezcan la organización que facilitará la intervención en los casos de trastornos.

Ya Ortega escribió en los años veinte en *La Rebelión de las masas,* que la autoridad o es moral o no lo es, y que el líder necesita tener una visión que alimente y dé una guía a la sociedad. Efectivamente el mejor liderazgo es sin dudas el moral y la guía en nuestro caso es para la intervención psicopedagógica en los centros educativos. Pero como estudia Álvarez (1998), existen diversos perfiles de liderazgo del director (sociológico, psicológico, profesional, administrativo, transformacional, etc.) y reconoce la importancia del liderazgo instruccional para destacar la eficacia y la energía que pueden transmitir a los centros educativos los directores. El líder instruccional es para Greendfield (1987) «aquella persona que posee capacidad de convencimiento para conseguir que los profesores se entusiasmen con su trabajo de profesores». La inversión de la pirámide de poder organizativo tomada por Álvarez (1998, p. 87) de Schargel (1997, p. 19) es para este autor la premisa básica para un liderazgo instructivo y una intervención de calidad.

GRÁFICO II
Inversión de la pirámide instructiva en la calidad



Schargel, 1997, p. 19.

El liderazgo para la intervención instruccional se revela así como algo imprescindible en una Escuela de Calidad. Álvarez (1996, 1998) recoge las aportaciones de Pascual y Villa (1993), Lorezo (1994, 1998) y Gairín (1995) sobre este tipo de liderazgo y resume en cinco las dimensiones de la intervención desde el liderazgo instruccional:

- Visión.
- Intervención curricular.
- Intervención con el profesorado.
- Relaciones humanas.
- Evaluación.
- *Feed-back.*

Un cambio en la actitud hacia la intervención y hacia los trastornos es imprescindible. Stoll y Fink (1999, p. 171) llegan a la conclusión de que el liderazgo eficaz es un clave imprescindible para decidir si el centro tiene o no rasgos positivos. Pero es destacable también para este caso la dimensión ética del liderazgo de que habla Giroux (1992, p. 7) en el sentido de alcanzar una calidad que cree sistemas de apoyo que designen, ayuden y dirijan a los estudiantes que se hallan atrapados en la espiral de desempleo, pobreza, discriminación racial y maltrato institucional.

Intervenir desde estructuras reticulares e hipertextuales

Del modelo de intervención lineal pasamos a modelos más sofisticados con formas complejas y diversificadas. Entendemos que estas estructuras reticulares y cefalópodas pueden utilizarse, como refiere Domínguez (1998, p. 17), para mostrar la necesidad de cambio en las organizaciones inteligentes (Gairín, 1995), que aprenden y que ya no serán piramidales, jerárquicas y estructuradas, sino reticulares como la Red de Redes (Internet) y con varios brazos en función de la especificidad de la función requerida en cada momento. La idea de «organizaciones en aprendizaje permanente» conlleva la idea de atención al usuarios, a todos los alumnos usuarios, a la diversidad: «todas estas aportaciones tienen como factor común el demandar de las organizaciones la capacidad de integrar en su desarrollo y funcionamiento el autoaprendizaje continuo de sus miembros a escala individual y grupal, como la única estrategia posible para responder de forma rápida, a situaciones cada vez más cambiantes, configurando de esta forma organizaciones con un alto nivel de expectativas ante situaciones complejas, cambiantes, de crisis, de inseguridad (contextos turbulentos)» (Domínguez, ibíd.).

Está clara la necesidad de *cambiar la organización* para responder a trastornos de desarrollo, a dificultades personales, individuales o sociales, sean de aprendizaje, de socialización, de adaptación, etc. y para realizar una intervención integradora. Pero las estructuras organizativas que deben sustituir a las clásicas lineales están poco desarrolladas y además son distintas en función de las necesidades de la persona o del grupo del cual están al servicio y que recibe la denominación genérica de «cliente o usuario». Mirando a las organizaciones industriales estandarizadas vemos que han «aprendido» la personalización o desestandarización de los productos fabriles (Martín-Moreno, 1989) para adaptar sus productos a los gustos y las necesidades personales. Así se pasa de producir automóviles en serie con un modelo en cada gama, a realizar ocho o diez versiones de cada modelo y variaciones en la gama

relativas a dos, cinco puertas, colorido, metalizado, turbos, asientos diversos, refuerzos, tipos de frenos, infinitas variaciones en la potencia, etc. y demás parafernalia que combinadas, hacen de cada automóvil único, casi artesano. Paralelamente las organizaciones educativas que también diseñaban la intervención para trastornos estándar deben buscar la adaptación a sus alumnos interviniendo para lograr un currículum adaptado, optativo, diversificado y «a la medida de su cliente» en una búsqueda del éxito de la organización manifestado por la selección que del centro hagan los alumnos. En suma, como dice Chias (1991) «El mercado son personas» y las personas con trastornos forman para de él.

Por ello, ya no nos sirven los modelos de intervención psicopedagógica curriculares y organizativos lineales, sino que debemos ir a los circulares, ecológicos o reticulares. Pero existe el problema de la inercia las organizaciones educativas y su resistencia al cambio. Al ser organizaciones públicas, muchos de sus miembros se preocupan más de la autosatisfacción del cliente interno (los profesores y directivos) que del servicio al cliente externo (padres y alumnos) para lo cual fueron concebidas y financiadas con el dinero público. Estos polos contradictorios en la organización de los centros educativos han hecho que algunos se refieran a ellos como «anarquías organizadas» (Weick, 1985).

Estructura abierta, flexible, versátil, polivalente y fácil de modificar

Es una consecuencia de lo anterior y de ensayos de intervención desde la «escuela abierta», «escuela sin paredes», centros educativos «versátiles» (Martín-Moreno, 1989). Se trata de generar nuevas formas organizativas que se caractericen por el «aplanamiento de estructuras» típico de los modelos de calidad, combinado con la dimensión servicio al cliente y la respuesta a la diversidad de necesidades que éste pueda tener. Por ello no podemos compartir la idea, surgida fundamentalmente en los modelos sociocríticos, del elitismo de la calidad. La calidad no puede ser elitista o estaría fraguando su propia negación al dejar a muchos clientes insatisfechos. Como afirman Davidow y Uital (1990) la calidad prevé *el servicio integral a los clientes*. En síntesis podríamos representarlo así:

TABLA I

ABIERTO	FLEXIBLE	VERSÁTIL	POLIVALENTE	FÁCIL DE MODIFICAR
Al entorno social	Capaz de relacionarse con otros centros	Selecciona un currículum básico	Aprovecha el tronco común para diversos estudios	Cambios frecuentes para evitar el anquilosamiento de estructuras
A todo tipo de alumnado	Fácil tránsito entre ciclos y carreras	Una organización distinta para responder a cada necesidad distinta	Combina la generalidad educativa con una moderada diversificación	Modificaciones en el currículum, en los tiempos y espacios para responder a casos nuevos
A los trepidantes cambios	Adaptada a las necesidades de sus clientes	El currículum y escolaridad cursadas no se desaprovechan al cambiar de ciclo o carrera	Sirve para todas las personas y se adapta a ellas	Detección de necesidades nuevas y cambios para satisfacerlas

Tenemos así una somera idea de la nueva visión de la intervención en los trastornos del desarrollo siguiendo modelos de calidad que se interesan más por los procesos que por los productos, porque los alumnos y sus padres queden satisfechos del servicio educativo, que por la acreditación en número de títulos que los alumnos obtengan. Intervención más educativa que instructiva, en suma y que no conlleve un coste personal elevado. Ya Crosby (1989) tituló una de sus obras. *Calidad sin lágrimas.*

La nueva intervención organizativa derivada de la emergencia de la tecnología de la comunicación

Se trata de que entremos en *la tercera ola.* Los japoneses lanzaron *la primera ola* cuando adoptaron la gestión de calidad como modo de vida; los americanos lanzaron *la segunda ola* al adoptar la gestión de calidad total en el país a mediados de los años ochenta. La educación debe introducirse en la tercera ola con la calidad convirtiendo la invasión de la Electrónica y de la Información en herramientas básicas al servicio de la intervención psicopedagógica. La primera consecuencia de esta invasión es el cambio del perfil del especialista en la intervención. De un profesional-competencial, bien formado, que poseía los recursos necesarios para responder a todas las necesidades del alumno, hemos pasado al profesional-orientador; de un profesional que diagnostica, a un profesional que muestra a sus alumnos las posibilidades en orden al autoaprendizaje; de un especialista a un Psicopedagogo; de un profesional con la monoactividad en el diagnóstico, a un profesional de la intervención con pluralidad de actividades: diagnóstico, selección, secuenciación, diseño, evaluación curricular, experto en el uso de la tecnología, etc. Y estos cambios generan angustia y desazón en los profesionales (Esteve Zarazaga, 1995) que no aciertan a responder a tantas cuestiones de forma simultánea. Pero la sociedad presiona y así ya afirmábamos (Cantón, 1998c) que los profesionales deben conocer y utilizar otras formas de comunicación además de la escrita y la oral y estar capacitados para usar la tecnología en la intervención de forma habitual.

La aparición de las llamadas «autopistas de la información» en referencia a la cantidad y la velocidad que por ellas circulan las noticias, exige cambios profundos y su incorporación a la enseñanza si se quiere que ésta tenga un mínimo de calidad. Para ello se exige de la organización, del centro, y de las personas (profesionales y alumnos) un estado de continuo aprendizaje: incorporar nuevos avances, en forma de hardware y de software, utilizar en las aulas los nuevos conocimientos, incorporar a los currículos las aportaciones recientes de cada campo... en suma, una actividad de la organización mucho más viva y desarrollada.

Como consecuencia *el aprendizaje permanente* que dura toda la vida deberá integrarse y planificarse para todos los profesionales de la intervención. La dimensión diacrónica y sincrónica de las ciencias se yuxtaponen en un afán de avance constante. En esa especie de caos debe surgir, de la organización como equipo, la forma de integrarse y de vivir en la «aldea global» de McLuhan. Habrá que incorporar también en la intervención los nuevos lenguajes de los medios: la publicidad, la imagen, el sonido, el cine, la prensa, la radio, etc. a los centros educativos para que los alumnos puedan descifrarlos y utilizarlos.

La *ayuda específica de la tecnología,* fundamentalmente la informática, en los trastornos varía en función de cada caso particular, pero hace a las personas con dificultades más iguales a las otras, desmitifica el mundo de la informática, les permite el acceso a fuentes documentales y, como dice Sánchez Montoya (1999, p. 14) ante el ordenador todos somos un poco discapacitados, con lo que se igualan

a las demás personas. Pero lo verdaderamente relevante en este apartado tecnológico es el acceso de las personas con trastornos a la formación y al trabajo por medio de la teleformación y del teletrabajo.

La *acreditación* (interna y externa) de los centros educativos, y de la intervención psicopedagógica desarrollada en ellos, va a tener una relación muy estrecha con el uso que éstas hagan de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Así en el *Libro Blanco sobre la Educación y Formación de la Comisión de las Comunidades Europeas* (1995, p. 46) entre los indicadores de calidad para otorgar la acreditación, se cita el empleo de las tecnologías de la información como uno de los indicadores de calidad.

Reingeniería de las organizaciones

Este concepto que está en la vanguardia de la innovación organizativa empresarial, está consiguiendo gran aceptación en los diseños de intervención en educación como tantos otros que se han iniciado en el mundo de hoy y de la empresa, convenientemente adaptados, han mostrado su eficacia en los centros educativos, pero muy poco en la intervención psicopeagógica. La reingeniería es para Martín-Moreno (1998, p. 131) «otra forma de hacer las cosas» entendiendo por tal la necesidad de rediseñar los procesos o sistemas que la integran a fin de mejorar su calidad y eficacia. Lowenthal (1997, p. 35) la define como «el pensamiento nuevo y el rediseño fundamental de los procesos operativos y la estructura organizacional, orientado hacia las competencias esenciales de la organización para lograr mejoras dramáticas en el desempeño organizacional».

GRÁFICO III
La reingeniería de los procesos

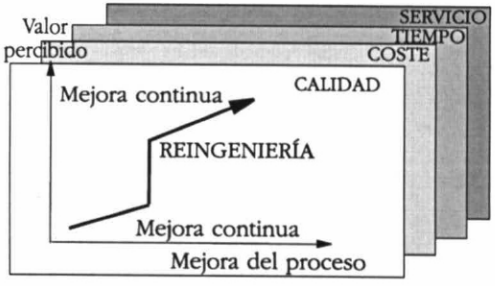


TABLA II
Diferencias entre la mejora y la reingeniería

MEJORA	ASPECTO DIFERENTE	REINGENIERÍA
Presente	Visión	Futura
Departamental	Compromiso	Dirección
Incrementales (- del 20%)	Grado de Mejora	Radicales (+ del 50%)
Tácitas	Rango de Mejora	Estratégicas
Racional	Valor	Añadido
Soluciones	Replanteamiento	Personas
Especialización	Involucración	Participación
¿Cómo?	Preguntas	¿Por qué?
Interna	Orientación	Usuario
Bajos	Costes, riesgos, beneficios	Elevados

La idea de la mejora continua es el paso previo a la reingeniería porque como dice Ibarzábal (1996) «si seguimos igual sólo conseguiremos lo mismo» y la necesidad de cambios parece abrirse camino en la intervención en todas las organizaciones. La cuestión es ¿qué tipo de cambio? Los japoneses tienen dos palabras clave para referirse a los cambios organizativos que buscan la calidad: *kaizen y kairyo*. Con la primera se indica una mejora fuerte realizada una sola vez y que supone cambios sustanciales en la organización y es poco susceptible de producirse; la segunda indica una mejora pequeña continua y sostenida, que no tiene tiempo de finalización. Las gráficas descritas diferencian estos conceptos e ilustran lo que decimos.

La necesidad de la reingeniería de los procesos aplicada a la intervención educativa tiene, si cabe, más sentido que su aplicación a la empresa. En efecto, la reingeniería se caracteriza por dos aspectos: limitación de las tareas en cadena o fragmentadas y la reducción de los niveles jerárquicos. En Educación, las tareas en cadena vienen dadas por lo que Santos Guerra (1994) llama «las bisagras del sistema», es decir, los pasos de un nivel educativo a otro con la consiguiente culpabilización de la ineficacia del anterior por el siguiente; otras *bisagras* que chirrían a menudo son los intercursos, con un proceso de responsabilización similar. En la reingeniería se apuesta por el nuevo perfil de profesor: el tutor-orientador, sobre el que cae la casi totalidad de la responsabilidad educativa e instructiva, limitándose los especialistas al máximo, o en todo caso se deberían limitar. La reducción de la cadena jerárquica vendría dada, además de por el aplanamiento de que ya se habló, por la existencia de centros integrados, al menos desde Infantil a finales de Secundaria, con el fin de evitar las disfunciones que se producen en los cambios de ciclo y nivel. Estos producen pérdidas de tiempo, de información y de autoestima que se traducen en costes del servicio educación.

Por otra parte, la reingeniería no se ocupa del cambio de las estructuras, sino del cambio de los procesos. Es decir, no cambia la arquitectura de la escuela, sino la manera de hacer las cosas en ella, la manera de intervenir, enseñar y gestionar. Además la reingeniería se caracteriza por prestar atención a los clientes, internos y externos del centro, fomentando la transversalidad profesional que se lleva a cabo integrando equipos multifuncionales y tecnología de vanguardia al servicio principalmente de los alumnos con dificultades. Además, según Martín-Moreno (1998, p. 134) la reingeniería busca la calidad caracterizada por tres notas:

- *Integración*, servicio total al cliente considerado como un todo.
- *Especificidad*, adaptada a las necesidades específicas de cada caso concreto del receptor.
- *Dinamicidad*, en constante evolución en función de las necesidades cambiantes de los clientes.

La adaptación de la reingeniería a la intervención en trastornos de desarrollo tiene, pues, enormes posibilidades por su propio e intrínseco modo de actuar, además de la transversalidad que la caracteriza. Pretenderá no sólo dar respuesta a las necesidades específicas de cada alumno, en cuanto a los procesos metodológicos, de selección y adaptación curricular, evaluación de logros, satisfacción... sino, dar la mejor respuesta posible. Esta visión de evaluabilidad como exigencia de la reingeniería es puesta de manifiesto, entre otros por Martínez Mut (1997, p. 296).

Trabajo en equipo y mentalidad colaborativa y democrática

Todo el proceso de puesta en marcha sistemas de calidad en la educación se apoya en el convencimiento de la necesidad del trabajo en equipo. No es posible la calidad

celular, insular, huérfana, asocial. Para ello es necesario poseer de base una mentalidad democrática, más que capacidades de mando, que aunque exista, debe ser diluido entro los colaboradores dejándoles libertad de trabajo, ilusionándoles con nuevos proyectos e implicándose en el trabajo y en los logros de la organización.

La intervención desde el cambio organizativo hacia la calidad genera naturales resistencias, dota de cierta ansiedad y pasa por unas fases que sintetiza Moreno Romero (1998, pp. 19-20), pero termina en una fase de aprendizaje y equilibrio en la cual las personas vuelven a sentirse seguras y que mantienen el control de los procesos de la organización. La clave es poner a las personas en situación de poder cambiar, de poder trabajar en equipo, de que comprueben las ventajas del método, y no de una imposición del mismo. Como nos dice Cortés (1995, p. 37) en el proceso de implantación de la TQM «el conseguir despertar la ilusión de las personas es sencillo; aún más fácil hacer que la pierdan». Los profesores, la dirección y la administración del colegio deben sintonizar, no pueden tratarse como enemigos, todos tienen los mismos objetivos educativos. Deben planificar la intervención, establecer unos objetivos compartidos, llevarlos a cabo y evaluarlos. Para encontrar el equilibrio es necesario que haya una visión coherente del currículo y del ambiente de aprendizaje con respecto a la diversidad de lo que cada individuo trae al aula (Bearne, 1998, p. 25).

El trabajo en equipo permite confeccionar el mapa de necesidades, planificando la intervención y consensuándola con los afectados antes de diseñar el proyecto de intervención, teniendo en cuenta las necesidades del alumno, de su familia y del contexto. El despliegue de la función de calidad tiene en cuenta básicamente cuatro tipos de relaciones y sus interrelaciones posibles: los requisitos del cliente (padres y alumnos); requisitos técnicos, las evaluaciones de los clientes y las evaluaciones técnicas. Si nos referimos a la Escuela Pública distinguiremos los niveles de calidad producida y solicitada. La TQM es una filosofía integrada que pone su mayor énfasis en la interconexión de las actividades de las personas, eliminando el aislamiento departamental o individual. El trabajo cooperativo promueve la inclusión de todo el alumnado en los centros con niveles personalizados de aprendizaje ya que, entre el desarrollo de una persona u los aprendizajes que desarrolla se establece una relación interactiva: el aprendizaje depende del desarrollo y éste permite a su vez abrir nuevas vías a mayores desarrollos. También hay que destacar en este apartado la función social de la educación especialmente relevante en el caso de los alumnos con dificultades. Esta modalidad les permite desarrollar la personalidad y ejercer la tolerancia y la libertad.

Calidad como equidad ante la diversidad

La distinta percepción que los profesores sobre las diferencias y la dificultad de abordar su correcto tratamiento en clase, se ha estudiado y constatado por varios autores (García, Cantón y Palomo, 1998; Bearne, 1998, Barton, 1998), nosotros creemos que en el concepto de diferenciación subyace a veces cierto paternalismo que induce a los alumnos a sacar conclusiones espurias (Tarjeta 5 de Bearne: «no sé leer, soy tonto») y también a los profesores. En suma la diferenciación propugnada por los modelos de calidad y por los defensores de la integración ¿favorece o impide la igualdad de oportunidades? Tenemos opiniones contrarias (Vlachou, 1999, p. 61) que creen que los sistemas de calidad son exclusivos y competitivos, mientras que ella aboga por una educación inclusiva, pero podemos argumentarle, que su misión de satisfacción del usuario lleva a no dejar a ninguno de ellos fuera, los alumnos con trastornos también son usuarios.

Pollard (1987, p. 160) estudia una serie de polaridades que pueden darse a causa de la diferenciación y de cómo ésta se use para intervenir ante la diversidad. La clasificación o la distribución en grupos de los alumnos integrados puede favorecer la estrategia integradora cuando no se hacen distinciones negativas; pero también puede magnificar la distancia entre unos y otros si siempre son los mismos los que reciben respuestas desaprobatorias. La mejor forma de conseguir una agrupación de calidad es la que corresponsabiliza a todos los miembros de los grupos en la consecución de objetivos programados.

La dimensión legislativa es el más firme apoyo a la equidad que supone la integración de los alumnos con necesidades especiales en los centros de calidad: son usuarios, tienen sus derechos y sus necesidades que el centro debe satisfacer. En toda la referencia normativa encontramos fuertemente desarrollada esta perspectiva. Citamos a modo de ejemplo: *RD 698/1995 de 28 de abril* (BOE: 2-6-95); la *Orden de 14 de febrero de 1996 sobre evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales que cursan enseñanzas de régimen general* (BOE: 23-2-98); *Orden de 14 de febrero de 1996 en la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales* (BOE: 23-2-98); *Resolución de 25 de abril de 1996, por la que se regula la elaboración del Proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de Educación Especial* (BOE: 17-5-1996).

CONCLUSIONES

La importancia de la aplicación de los modelos de gestión de calidad a la intervención de alumnos con trastornos de aprendizaje estriba en que, justamente a través de estos modelos, se persigue el *empowerment*, el conseguir descubrir y utilizar los talentos ocultos del individuo y el mayor desarrollo de la organización. La literatura de aplicación de las técnicas TQM es justamente con escuelas que tienen alumnos atípicos, por sus dificultades y generalmente por sus contextos. Williams y Watson (1995, p. 9) nos refieren el ejemplo de Hicks, una profesora de escuela primaria estadounidense que utilizó esta metodología de calidad en un grupo de alumnos de primaria, muchos de ellos con necesidades especiales. Basó su metodología en el desarrollo de programas de aprendizaje muy diferenciados para sus alumnos y el apoyo del aprendizaje colaborativo; además les enseñó técnicas de resolución de problemas y les condujo a unos apreciables resultados de mejora.

La pregunta de si la gestión de calidad puede ser mejor que otros métodos para afrontar la intervención en dificultades de aprendizaje está por resolver, como también lo está esta pregunta referida a cualquier otra técnica de las muchas expuestas en la literatura sobre el tema. Lo que sí se puede asegurar es que recoge las aportaciones de muchas otras, como puede ser el trabajo en equipo, la dimensión multidisciplinar, el *empowerment*, y los pone al servicio del alumno como usuario o cliente de la educación. «Toda decisión educativa debería tomarse en función de cómo y en qué medida puede añadir valor al aprendizaje del alumno y mejorar la enseñanza», nos dice Schargel (1997, p. 4). Quizá lo más valioso de la gestión de calidad es su metodología holística e integradora, su énfasis en incluir la mejora de la organización con la mejora de la educación, el constante aprendizaje, la visión, misión y estrategia puestas al servicio de todo alumno y naturalmente más del que tiene más dificultad para aprender. Los alumnos con dificultades y todos los demás alumnos pueden encontrar en los modelos de calidad una propuesta para hacer resaltar lo que se ha dado en llamar su valor añadido.

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, V.; BLANCO, A. *Dirigir con calidad total*. Madrid, Esic, 1992.

ÁLVAREZ, M.: *El liderazgo de la Calidad Total*. Madrid, Escuela Española, 1998.

BARTON, L. (Comp.): *Discapacidad y sociedad*. Madrid, Morata, 1998.

BEARE, H. et als.: *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas técnicas de dirección*. Madrid, La Muralla, 1992.

BEARNE, E. (Dir.): *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Madrid, La Muralla, 1998.

BERNILLÓN, A.; CERRUTTI, O.: *Implantar y gestionar la calidad total*. Barcelona, Gestión 2000, 1989.

BERRY, LL.: *Calidad de servicio: Una ventaja estratégica*. Madrid, Díaz de Santos, 1989.

BERRY, LL.; BENNET, D. R.; BROWN, C. W.: *Calidad de servicio: Una ventaja estratégica para instituciones financieras*. Madrid, Díaz de Santos, 1989.

BERRY, TH.: *Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total*. Bogotá, McGraw-Hill, 1992.

BOTERF, LE G. et als.: *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona, Gestión 2000-AEDIPE, 1993.

CANO GARCÍA, E.: *Evaluación de la Calidad Educativa*. Madrid, La Muralla, 1998.

CANTÓN MAYO, I.: «La Calidad Total en los Centros Educativos», en CANTÓN, I. (Coord.): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 579-628.

— «La calidad en la formación del Profesorado», en *Actas del Congreso: La Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998b, pp. 679-695.

— «La organización de la calidad en instituciones de formación», en LORENZO, M.; SOLA, T.; ORTEGA, J. A. (Coord.): *Enfoques en la Organización y Dirección de Instituciones Educativas Formales y no Formales*. Granada, Universidad, COM.ED.ES-Grupo Editorial Universitario, pp. 163-185.

— «La Calidad Total en los Centros Educativos», en CANTÓN, I. (Coord.): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 579-628.

— «Aspectos didácticos y organizativos de las dificultades de Aprendizaje», en GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.: *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona, Librería Universitaria, 1997, pp. 441-465.

— «Didáctica de la lectoescritura», en SERRANO, J.; MARTÍNEZ, J. E.: *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Barcelona, Oikós-Tau, 1997, pp. 293-339.

— «La calidad en la formación del Profesorado», en *Actas del Congreso: La Formación del Profesorado. Evaluación y Calidad*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1998, pp. 679-695.

— «La dirección. Crisis: Conceptualización, síntesis y estudio de caso», en *Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense, 1998, pp. 291-305.

— «La intervención psicopedagógica desde la calidad y el diseño organizativo», en GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (Coord.): *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid, Pirámide, 1999, pp. 519-532.

— «Modelos didáctico-organizativos para la atención a la diversidad», en CARDONA ANDÚJAR, J. (Coord.): *Atención a la diversidad desde la didáctica y la organización escolar*. Talavera de la Reina (Toledo), Centro Asociado de la UNED, 1999a, pp. 15-64.

— «Adaptación y aplicación de instrumentos e indicadores de calidad para las universidades basados en el modelo europeo», en *Textos y ponencias del Seminario: Indicadores en la Universidad:*

Información y Decisiones. León, Universidad, Programa Institucional de Calidad, 1999b, pp. 159-166.

— «Herramientas para la implantación de la Calidad en los Centros Educativos», en LORENZO, M. et als (Coord.): *Organización y Dirección de Instituciones Educativas en contextos interculturales. Una mirada a los países del Magreb desde Andalucía* (Vol I). Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad, DE.INVEST-COM.ED.ES, 1999c, pp. 263-293.

COOMBS, J. R.: «Equal Acces to Education», en *Journal of Curriculum Studies,* 26 (1994), pp. 26-30.

CORTÉS, J.: «El proceso de implantación de la TQM», en *Organización y gestión educativa,* 3 (1995), pp. 37-40.

COTTLE, D.W.: *El servicio centrado en el cliente*. Madrid, Díaz de Santos, 1990.

CROSBY, P.B.: *La calidad sin lágrimas*. México, CECSA, 1989.

— *Hablemos de calidad*. México, McGraw-Hill, 1990.

— *Plenitud. Calidad para el siglo XXI*. México, MacGraw-Hill, 1992.

CHIAS, J.: *El mercado son personas. El marketing en las empresas de servicios*. Madrid, McGraw-Hill, 1991.

DALE, B.; PLUNKETT, J.: *Los costes en la calidad*. México, Grupo Editorial Iberoamericano, 1990.

DAVIDOW, W. H.; UITAL, B.: *El servicio integral a los clientes*. Esplugues de Llobregat, Plaza y Janés, 1990.

DAVIS, G. A.; THOMAS, M.: *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid, La Muralla, 1992.

DE MIGUEL, M.: «La calidad de la educación y las variables de proceso y de producto», en PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Gijón, Centro Asociado de la UNED, 1994, pp. 265-28 1.

DE MIGUEL, M. et al.: *Evaluación de la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid, Escuela Española, 1994a.

DE PREE, M.: *Leadership is an Art*. New York, Bantam Doubleday, 1989.

DEMING, W. E.: *Calidad, productividad y competitividad*. Madrid, Díaz de Santos, 1989.

D´IRIBARNE, Ph.: *La logique de l´honneur*. Paris, Seuil, 1989.

DOHERTY, G. (Dir.): *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid, La Muralla, 1997.

DOMÍNGUEZ, G.: «Campos emergentes de estudio e investigación en la Organización Escolar: ampliación del concepto escolar y/o la desescolarización del concepto educativo», en *Las organizaciones ante los retos educativos del S. XXI*. Actas del V Concreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Dptos de Didáctica de las Universidades UNED, Complutense y Alcalá de Henares, 1998, pp. 13-45.

DROIN, R.: *La calidad con la sonrisa*. Bilbao, Deusto, 1993.

DRUMOND, H.: *Qué es hoy la Calidad Total. El movimiento de la calidad*. Bilbao, Deusto, 1995.

EDMONDS, R. R.: «Effective Schools for Urban Poor», en *Educational Leadership,* 37 (1979), pp. 15-24.

ESTEVE ZARAZAGA, J. M.: *El malestar docente*. Barcelona, Paidós, 1994.

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT: *The European Quality Award. Application Brochure*. Tilburg (The Neerlands), Pabo Print, 1994.

— *Autoevaluación: directrices*. Madrid, Club de Gestión de Calidad, 1995.

EUROPEAN ORGANITATION FOR QUALITY: *Glossary*. 1989.

FEINGEBAUM, A. V.: *Total Quality Control*. New York, McGraw-Hill, 1993.

FIERRO, A.: «El ciclo del malestar docente», en *Revista de Educación,* 244 (1991), pp. 235-243.

FISCHER, G. N.: *Campos de intervención en Psicología Social*. Madrid, Narcea, 1992.

FIRESTONE, W.; WILSON, B.: «Management and Organizational Outcomes: the

Effects of Approach and Environment in Schools», en *Paper*. Washington DC, AERA, 1987.

FRASER, B. J.: «Instruccional Effectiveness. Process on the Microlevel», en CREEMERS, B.; PETERS, T.; REYNOLDS, D.: *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam, Swets and Zeitlingm, 1989, pp. 23-27.

FULLAN, M.: «The Evolution of Change and the New Work of Educational Leader», en *1.ª Regional Conference of Commonwealth for Educational Administration. HongKong, 1992.*

GAIRÍN SALLÁN, J.: «Dinamización del centro escolar. Estrategias para la mejora de la calidad educativa», en *Primer Congreso Interuniversitario sobre dirección de centros docentes. Bilbao,* Universidad de Deusto, 1991, pp. 237-262.

GÁLGANO, A.: *Calidad Total*. Madrid, Díaz de Santos, 1993.

GARAGORRI, X.: «Porque los tiempos están cambiando», en *Organización y Gestión Educativas,* 3 (1995), p. 2.

GARCÍA MARTÍN, J. C.: «Instrumentalización de la autoevaluación», en *Organización y Gestión Educativas,* 3 (1995), pp. 25-32.

GARCÍA MARTÍN, J. A.: «Liderazgo, calidad y aprendizaje», en *Organización y Gestión Educativa,* 3 (1998), pp. 13-17.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N.; CANTÓN MAYO, I.: «Actitudes de los profesores hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros», en BELTRÁN, J.A. et als: *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica*. Madrid, Universidad Complutense, 1997, pp. 627-641.

GENTO PALACIOS, S.: *Participación en la gestión educativa*. Madrid, Santillana, 1994.

— «El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional», en CREEMERS, B.; PETERS, T.; REYNOLDS, D.: *Schools Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam, Swets y Zeitlingm, 1995, pp. 14-19.

— *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, La Muralla, 1996.

GIROUX, H.: «Educational leadership and the crisis of democratic government», en *Educational Research,* 21, 4 (1992), pp. 4-11.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. et als: *Análisis de la calidad de la enseñanza*. Madrid, Narcea, 1984.

GREENWOOD, M.; GAUNT, H.: *Total Quality Management for Schools*. London, Cassell, 1994.

GRIFT, W. VAN DER: «Selfperceptions of Educational Leadership Average Achievement», en SCHEERENS, J.: *Effectiveness of School Organizations*. Amsterdam, Swets y Zeitlingm, 1987.

HAWKINGS, J. M.: *The Oxford Reference Dictionary*. Oxford, Clarenddon Press, 1986.

HERRADOR ALONSO, J.: «El sistema de relaciones proveedor-cliente (P/C), clave para la consecución de la calidad», en *Organización y Gestión Educativas,* 3 (1995), pp. 33-36.

IBARZÁBAL, E.: *La pasión de mejorar*. Vitoria, Iceberg-Prospectiva, 1996.

JURAN, J. M.: *Juran on Leadership for Quality*. New York, MacMillan, 1989.

JURAN, J. M.; GRYNA, F. M.: *Manual de control de calidad*. Madrid, McGraw-Hill, 1993 (4.ª Edición del inglés: *Quality Control Handbook).*

KERSHNER, R.; Miles, S.: «Pensamiento y debate en torno a la diversidad...», en BEARNE, E. (dir.): *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Madrid, La Muralla, 1998, pp. 29-59.

KERR, S.: «Substitutes for Leadership: Some Implications for Organizational Desing», en *Organizational and Administration Sciences,* 8 (1977), pp. 135-146.

LEVINE, D. K.; LEZOTTE, L. W.: *Unususlly Effective Schools: a Review and Analysis of Research and Pratice*. Madison (Wiss.), National Center of Effective Schools Research and Development, 1990.

LÓPEZ, E.: «Bibliografía sobre calidad total», en *Organización y Gestión Educativas,* 3 (1995), pp. 49-51.

LÓPEZ MARTÍNEZ, J: «Control y calidad en la enseñanza», en *Organización y Gestión Educativas,* 4 (1994), pp. 8-12.

LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *La gestión de calidad en Educación.* Madrid, La Muralla, 1994.

LORENZO, M.: «Concepto, contenido y evolución histórica de la Organización Escolar», en CANTÓN, I. (Coord.): *Manual de Organización de Centros Educativos.* Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 9-39.

LOWENTHAL, J. N.: *Reingeniería de la Organización.* México. Panorama Editorial, 1997.

LYONNET, P.: *Los métodos de la Calidad Total.* Madrid, Díaz de Santos, 1989.

MARCH, J.: «American Public Schools Administration: a Short Analysis», en *School Review,* 86 (1978), pp. 217-250.

MARTÍN FERNÁNDEZ, M.: «La satisfacción del personal como indicador de calidad en instituciones educativas», en *Organización y Gestión Educativas,* 3 (1995), pp. 20-24.

MARTÍN GARCÍA, A. V.: «Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social», en *Aula,* 7 (1995), pp. 41-60.

MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q.: « Reingeniería de procesos en los centros educativos ¿Entre el gerencialismo y la organización-ficción?», en *Las organizaciones ante los retos educativos del S. XXI.* Actas del V Concreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Dptos. de Didáctica de las Universidades UNED, Complutense y Alcalá de Henares, (1998), pp. 131-154.

MARTÍNEZ ABASCAL, M. A.; BORNAX, X.: «Malestar docente, atribuciones y desamparo aprendido: un estudio correlacional», en *Revista Española de Pedagogía,* 193 (1992), pp. 563-580.

MARTÍNEZ MUT, B.: *Calidad y educación. Un enfoque de ingeniería.* Valencia, Tirant lo Blanch, 1997.

MEDINA, A.: *Didáctica e interacción en el aula.* Madrid, Cincel, 1988.

MERCHÁN GABALDÓN, G.: *Manual de Control de la Calidad Total en la Construcción. Con normas de la Unión Europea y normas americanas.* Madrid, Dossat 2000, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de Calidad.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia-Fundación Universidad Empresa, 1989.

— *Modelo Europeo de Gestión de Calidad* (6 vols). Madrid, Argentaria, 1997.

— *Ley* 1/1990 *Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE).* BOE, 3 de Octubre de 1990.

— *Centros educativos y calidad de Enseñanza.* Madrid, Secretaría de Estado de Educación, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE INGLATERRA: *Excellence in Schools. Presentd to Parlament by the Secretary of State for Education and Employement.* Londres, 1997.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA: *Plan anual de Mejora para los centros educativos públicos del Ministerio de Educación y Cultura.* Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997.

— *Orientaciones sobre la gestión económica de los centros docentes públicos no universitarios.* Madrid, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, 1997.

MINTZBERG, H.: *Diseño de organizaciones eficientes.* Barcelona, Ariel, 1989.

— La *estructuración de las organizaciones.* Barcelona, Ariel Economía, 1993.

MORA RUIZ, J. G.: Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias. Madrid, Consejo de Universidades, 1991.

MORENO ROMERO, A.: «La gestión del cambio como estrategia de mejora», en Organización y Gestión Educativa, 3 (1998), pp. 18-29.

MORTIMORE, P.: «School Effectiveness and the Management of Effective Leaming

and Teaching», en CREEMERS, B.; PETERS, T.; REYNOLDS, D.: *School Effectiveness and School Improvement*. Amsterdam, Swets y Zeitlingm, 1993, pp. 290-310.

MUNICIO, P.: «Calidad total y reingeniería de procesos», en *Organización y Gestión Educativas*, 3 (1995), pp. 3-7.

MUÑOZ REPISO, M. et als: *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, MEC-CIDE, 1995.

OAKLAND, J. S.: *Total Quality Management*. Oxford, Heinemann, 1989.

OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona, Paidós-MEC, 1991.

— *Compulsory Schooling in a Changing World*. París, 1983.

— *OECD Minister Discuss Education in Modern Society*. OCDE, París, 1985 (documento de distribución general).

ORTEGA, F.: «La indefinición de la profesión docente», en *Cuadernos de Pedagogía*, 186 (1990).

PÉREZ CAMPANERO, M. P.: *Cómo detectar necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid, Narcea, 1991.

PÉREZ, R.; MARTÍNEZ, L.: *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid, Cincel, 1989.

PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.): *Calidad de vida en los centros educativos*. Gijón, Centro Asociado de la UNED, 1994.

PETERS, T.; WATERMAN, R. H.: *En busca de la excelencia*. Planeta, Barcelona, 1984.

PONT BARCELÓ, E.: «La formación de los recursos humanos en las organizaciones», en GAIRÍN, J.; FERNÁNDEZ, A.: *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona, Praxis, 1997, pp. 317-341.

QUINTANILLA, M. A.: «La calidad en las Universidades», en *Seminario de Evaluación y Mejora de las Universidades*. León, Universidad, 1997 (conferencia).

QUINTERO GALLEGO, A.; BARRUECO, A.: «La calidad educativa e innovación en la Escuela: aportaciones desde la dirección», en *Bordón*, 2, 45 (1993), pp. 191-206.

REYNOLDS, D. et als: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana-Aula XXI, 1997.

ROGOVSKY, L.: «Barreras en la implantación de una estrategia de calidad total», en *Siglo Cero*, 167, 27, 1, (1996), pp. 31-35.

ROTGER AMENGUAL, B.: *El proceso programador en la escuela*. Madrid, Escuela Española, 1980.

SALVADOR MATA, F.: *Didáctica de la Educación Especial*. Málaga, Aljibe, 1999.

SÁNCHEZ MONTOYA, R.: *Ordenador y discapacidad*. Madrid, CEPE, 1999.

SALLIS, E.: *Total Quality Management in Education*. London, Kogan Page, 1995.

SANTOS GUERRA, M. A.: «El de las teorías y el mar de la práctica», en CANTÓN, I. (Coord.): *Manual de Organización de Centros Educativos*. Barcelona, Oikos-Tau, 1996, pp. 81-120.

— «Las trampas de la calidad», en *Aula de innovación educativa*, 68 (1998a), pp. 81-83.

— «Metaevaluación de las escuelas», en *Organización y gestión educativas*, 6 (1998b), pp. 36-37.

SCHARGEL, F. P.: *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la Calidad Total*. Madrid, Díaz de Santos-Foro Guipúzcoa XXI, 1997.

SCHEERENS, J.: *Effective Schooling*. London, Casell, 1992.

SCHEERENS, J.; Creemers, B. P.: «Conceptualización Schools Effectiveness», en *International Journal of Educational Research*, 13 (1989), p. 7.

SCWEITZER, J.: «Characteristies of Effective Schools», en AERA: *Paper*. New Orleans. 1984.

SENLLE, A.: *La comunicación en la Organización*. Barcelona, Manual-Motor Ibérica, 1997.

— *Pedagogía humanista*. Bilbao, Mensajero, 1988.

— *La Calidad Total en los servicios y en la Administración Pública*. Barcelona, Gestión 2000, 1993.

SERIEYX, H.: *El Bing Bang de las Organizaciones*. Barcelona, Ediciones B, 1994.

STOLL, L.; FINK, D.: *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, Octaedro, 1999.

UDAONDO, M.: *Gestión de calidad*. Madrid, Díaz de Santos, 1992.

URÍA, M. E.: *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid, Narcea, 1998.

VV. AA.: *La dirección factor clave de la calidad educativa*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 1992.

VLACHOU, A. D.: *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla, 1999.

WILLIAMS, J.; WATSON, L.: «Gestión de la calidad total (QTM) en Educación», en *Organización y Gestión Educativas*, 3 (1995), pp. 8-13.

WILSON, J. D.: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós-MEC, 1992.

investigaciones y experiencias

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO Y JOSÉ J. CARRIÓN MARTÍNEZ
Una aproximación a la investigación en Educación Especial

M.ª JOSÉ ROCHERA VILLACH, ANA REMESAL Y ELENA BARBERA
El punto de vista del profesorado de educación primaria y educación secundaria obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: un análisis comparativo

JAVIER BARQUÍN
La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado

UNA APROXIMACIÓN A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN ESPECIAL

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO - JOSÉ J. CARRIÓN MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. El estado actual de la investigación en Educación Especial nos lleva a la configuración de su propia realidad interpretada desde las conceptualizaciones holísticas de las personas y sus déficits, los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad. Aunque los grandes cuestionamientos paradigmáticos y metodológicos que afloran cuando nos enfrentamos a la realidad educativa como objeto de investigación, no se diferencian de la investigación educativa en general, no obstante resulta evidente, que según los casos unos planteamientos pueden resultar más adecuados a las peculiaridades de la Educación Especial. Desde esta forma de entender la realidad ofrecemos una revisión de la investigación en Educación Especial referida a algunas de las áreas temáticas a las que un mayor grado de definición o consistencia se les pueden atribuir, tomando como marco referencial la concepción actual de la integración educativa, de manera que se abordarán cuestiones referidas al currículum, estrategias instructivas y ambiente de aprendizaje, y sobre actitudes; teniendo siempre presente lo artificial y dificultoso que resulta hacer esta clasificación.

ABSTRACT. The current state of research in Special Education leads us to the shaping of its own reality, interpreted from holistic conceptualizations of people and their lacks, from professors and education, and from learning processes which demand a new research model according to the new ways of thinking reality. Although the great paradigmatic and methodological questions that come to the surface when we face up to educational reality are not different from educational research in general, it is obvious that, depending on the cases, some approaches may be more adequate to Special Education´s peculiarities. From this perspective we offer a revision of research in Special Education which refers to the most defined subject areas, and we take the present concept of educational integration as a frame of reference, so that we will touch questions regarding curriculum, educational strategies, learning environment, and attitudes, not forgetting the difficult and artificial nature of this classification.

INTRODUCCIÓN

El estado actual de la investigación en Educación Especial nos lleva a la configuración de su propia realidad interpretada en las conceptualizaciones holísticas de las personas y sus déficits, de los profesores, la enseñanza y los procesos de aprendizaje, que demandan un nuevo modelo de investigación coherente con las nuevas formas de pensar la realidad en Educación Especial (Poplin, 1984; Guerrero, 1990). Es más,

(*) Universidad de Almería.

Fecha de entrada: 29-09-2000 Fecha de aceptación: 02-04-2001

estamos ante la necesidad de dar cabida a la influencia de diversas causas, bien sean personales o contextuales, así como valores, pensamientos e interpretaciones de las personas que participan en educación.

Por otro lado, en lo que se refiere a los grandes cuestionamientos paradigmáticos y metodológicos que afloran cuando nos enfrentamos a la realidad educativa como objeto de investigación, observamos que no se diferencia de la investigación educativa en general. No obstante resulta evidente que, según los casos, unos planteamientos pueden resultar más adecuados a las peculiaridades de la Educación Especial. Así podemos destacar, por su funcionalidad y capacidad de explicar las realidades educativas presentes en el contexto de la Educación Especial, el enfoque cualitativo, el cual ofrece al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos acaecidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del complejo sistema de dimensiones que lo caracteriza. Según Stainback y Stainback (1984) la importancia de las metodologías cualitativas en educación se debe a:

- La posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su contexto natural.
- La validación social de los programas y prácticas educativas que aumentaría la comprensión de los hechos producidos en este ámbito.
- Una visión holística de los temas educativos, permitiendo una interacción de las variables dadas en los contextos educativos

Por el contrario la investigación experimental en Educación Especial tropieza con una serie de dificultades, de entre las que podemos destacar como más significativas:

- Dificultad de formar grupos homogéneos debido a la cantidad y complejidad de las variables que intervienen en los distintos problemas de estudio.
- Dificultad que plantean los diversos niveles de gravedad con que se presentan cada uno de los problemas objeto de estudio.
- Dificultad para la identificación, derivada del hecho de la gran variabilidad de discapacidades que presentan los sujetos, junto a la frecuente indefinición conceptual.
- Dificultad para obtener muestras que sean representativas, tanto en número como en tipo de discapacidad.
- Dificultad para utilizar criterios e instrumentos de medida transferibles de una situación a otra.
- Dificultad para generalizar resultados.

En relación a los problemas metodológicos Hegarty y Evans (1988) indican que los más frecuentes son:

- Establecimiento de grupos inadecuados.
- La representatividad de la investigación que se realiza.
- La generalización de los hallazgos.
- La falta de validez interna.
- La inadecuación de los instrumentos y procedimientos.
- El uso inadecuado de la inferencia estadística.
- La falta de datos orientados al proceso.

Los estudios de eficacia comparan los progresos de los alumnos deficientes escolarizados en clases especiales dentro de escuelas ordinarias, con los del mismo tipo de niños integrados dentro de clases ordinarias. Entre éstos podemos señalar las investigaciones de Budoff y Gottlieb (1976), Carlberg y Kavale (1980), Carroll (1967), Meyers y otros (1975) y Walker (1978). Mientras que los estudios descriptivos se

refieren a las características de la escolarización de los sujetos, según las distintas categorías, en escuelas ordinarias. Deducimos que los estudios de eficacia han dado paso a otros estudios más necesarios, entre los que se encuentran los descriptivos y analíticos. En este sentido Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross (1988, p. 23) indican que «los estudios descriptivos parecen poseer una mayor relevancia cuando van más allá de las referencias cuantitativas», ya que se centran en analizar los distintos tipos de provisión educativa según la naturaleza de los problemas, combinando la descripción propiamente dicha con el análisis de las múltiples variables que inciden en el proceso y por ello facilitan orientaciones para la acción, así como están más cerca de los enfoques actuales en Educación Especial, ya que abandonan el planteamiento basado en el déficit (ponen el énfasis en el tipo de deficiencia del alumno) y se acercan al planteamiento competencial (López Melero, 1996) o cultural/integrador (García Pastor, 1993) de la respuesta educativa a las necesidades del sujeto en un contexto determinado.

Según Parrilla, (1993, p. 215) el sentido de la investigación en Educación Especial debe ser el de «configurar un cuerpo de investigación más abierto a la diversidad, más constructivo, vinculado al contexto, más atento a la relevancia y significación social y educativa de la investigación. Una investigación que apunta hacia enfoques y estrategias que permitan el desarrollo de nuevas teorías e ideas relevantes no sólo para el conocimiento sino también para la mejora escolar». Autores como García Pastor (1993), Wang (1995), Jurado y Sanahuja (1996), Sánchez Palomino (1998), Torres González (1996), consideran que las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la Educación Especial testifican la necesidad de estudiar la atención a la diversidad en la escuela desde un planteamiento contextualizado, pues es allí donde se percibe la acción ante las necesidades educativas especiales como hecho innovador, donde surgen los problemas y desde donde hay que tomar decisiones para satisfacer las necesidades.

SITUACIÓN ACTUAL

A continuación efectuaremos una revisión de las principales cuestiones y/o temáticas que atraen el interés de los investigadores cuando se enfrentan a los problemas de la Educación Especial, a sabiendas de que la diversidad de condicionamientos se entrecruzan formando una complicada urdimbre difícil de acotar.

Líneas temáticas

De Miguel (1986) a través del análisis de tópicos bibliográficos identifica como una de las principales líneas, la investigación sobre integración escolar, destacando los siguientes temas de estudio:

- Efectos en el rendimiento académico de los alumnos de la ubicación en el aula ordinaria frente a las aulas de educación especial.
- Estrategias metodológicas que responden, en aulas ordinarias, a la diversidad. Estudios que analizan la relación entre diversas variables asociadas al proceso de integración: tipos de déficits de los alumnos, tipo de integración –parcial, combinada, total-; duración y calidad del programa, número de alumnos integrados y de escolarización ordinaria en el aula, tipo y calidad de los apoyos ofrecidos (dentro, fuera del aula) y los efectos de la misma.
- Impacto de la integración en el autoconcepto y autoestima de los alumnos.

- Actitud del profesorado (aceptación-rechazo, tolerancia-intolerancia, etc.) en relación con la presencia y el tipo de conducta que los alumnos manifiestan en las clases y su relación con el éxito o fracaso de la integración.

Rigo (1991) indica una serie de aspectos que a su juicio configuran las líneas de investigación en Educación Especial:

- El currículum frente a las diversas exigencias que presenta cada tipo de dificultad educativa y necesidad especial. Esto ayudará a recobrar la dimensión educativa abandonada en muchos casos en nuestro campo en beneficio de la psicológica o médica.
- La profundización en los métodos de diagnóstico de los distintos problemas que plantean los alumnos de educación especial. Destacan los modelos ecológicos de evaluación.
- Los aspectos didácticos de la educación especial así como las estrategias didácticas específicas.
- Análisis de los problemas organizativos. La integración escolar ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la organización escolar en esta disciplina.
- Estudios sobre la formación de los profesores especialistas en Educación Especial. Es necesario racionalizar los currículos formativos de los distintos profesionales que inciden en este campo educativo.
- Últimamente las líneas de investigación que han despertado más interés son las que hacen referencia a las experiencias en el campo de la integración. Sin embargo, el autor critica la falta de evaluación externa en este tipo de investigaciones.
- La ayuda que los nuevos avances tecnológicos supone para la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales.

Parrilla (1992) al referirse a la integración escolar, distingue entre:

- Investigaciones centradas en el *análisis de los efectos del emplazamiento* del alumno en contextos ordinarios frente a especiales:
  - Efectos sobre el rendimiento académico.
  - Diferencias sobre el autoconcepto del alumno.
  - Aceptación social.
  - Comportamientos e interacciones sociales.
- Investigaciones centradas en el *estudio sectorial de aspectos parciales de la integración* escolar:
  - Estudio y análisis del currículum y las estrategias didácticas en contextos de integración.
  - Estudio e identificación de las destrezas sociales y competencias personales necesarias para el establecimiento de interacciones significativas entre los alumnos, así como las relaciones, actitudes y estrategias organizativas válidas en esos marcos.
  - Las funciones y la formación de los profesionales y los distintos modelos de apoyo.
- Investigaciones centradas en el estudio de los *procesos de integración a nivel institucional*:
  - La integración como proyecto global de centro.
  - El desarrollo profesional centrado en la escuela: el trabajo en grupo de los profesores y el análisis del papel que desempeñan nuevos profesionales como los asesores externos.

Un interesante estudio sobre necesidades educativas especiales realizado en

Escocia (Progress Report) parte de la premisa de que las causas de las necesidades no residen sólo en el sujeto, sino que además hay que considerar los factores contextuales y escolares (Fortes, 1994, p. 28) y concluye con los tipos de necesidades que pueden presentar los alumnos constituyendo para nosotros áreas de interés investigador, a saber:

- Dificultades debidas al fracaso en el dominio de las primeras capacidades básicas (procesos cognitivos, básicos) de lengua (lecto-escritura) y cálculo.
- Dificultades en la formación de conceptos y procesos intelectuales superiores (sin duda, la fuente más copiosa de dificultades).
- Dificultades en la capacidad lectora más allá de las primeras etapas de decodificación de textos.
- Dificultades suscitadas por la terminología y otras exigencias del lenguaje académico.
- Dificultades debidas a una inadecuada metodología: ritmo inadecuado, falta de ocasión para el repaso y falta de tiempo para una discusión auténtica entre alumno y profesor.
- Dificultades debidas al fracaso para dominar las técnicas de estudio.
- Dificultades debidas a absentismo escolar, cambios de profesores y falta de profesorado en jornadas escolares.
- Dificultades procedentes de una acumulación de trabajo y una supervaloración del alumno en relación a su madurez y posibilidades.
- Dificultades debidas a la desconexión percibida por el alumnado entre lo que debe hacer en la escuela y en la vida real.
- Dificultades provocadas cuando la enseñanza no se efectúa en la lengua nativa (los problemas del bilingüismo).

León (1995) desde la perspectiva de los conocimientos que han de ser tenidos en cuenta en los programas de formación presenta los siguientes ámbitos de investigación:

- Naturaleza de la integración escolar.
- Medios y sistemas de apoyo.
- Actitudes.
- Naturaleza de los alumnos deficientes.
- Ambiente de aprendizaje.
- Necesidades de los estudiantes.
- Adaptación del currículum.
- Dirección y estrategias instructivas.

Sánchez Hípola (1996) en una síntesis de los trabajos de investigación en nuestro ámbito de conocimiento y específicamente, sobre la integración escolar, agrupa en cuatro bloques las temas de investigación:

- *Investigaciones centradas en el currículum*, divididas en dos tipos: trabajos referidos a los programas de desarrollo individual para el alumno integrado (Arnáiz, 1988; Ortiz, 1988b; Giangreco, 1993; Snell y Drake, 1994) y estudios sobre adaptaciones curriculares (Wang y Walberg, 1986; Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; Illán, 1988; García Pastor, 1988; León, 1991; López Melero, 1993a, 1995a; Parrilla, 1992a).
- *Investigaciones sobre el ambiente de aprendizaje y las estrategias instructivas* que a su vez divide en tres grupos: investigaciones acerca de las estrategias instructivas que se han mostrado eficaces en las aulas de integración (Slavin, 1983; Madden y Slavin, 1983, 1989; Stevens y Slavin, 1992), investigaciones que analizan las características de los programas que se utilizan en integración (Arnáiz e Illán, 1986; Field y Hill, 1988; Wang, 1995) e investigaciones que analizan la necesidad de desarrollar estrategias válidas para

promover interacciones sociales (Stainback, Stainback, 1989).

- *Investigaciones centradas en el profesor tutor y la naturaleza de la integración escolar.* Hacen referencia a trabajos centrados en la necesidad de formación a través de programas sistemáticos (Wang, Gennari y Waxman, 1985; Wang, 1995) centrados en la institución educativa como unidad de cambio e innovación educativa y a la reconsideración del rol del profesorado en el proceso integrador (Dyson, 1991, 1992; Hart, 1993; Beck y otros, 1994).
- *Investigaciones sobre las actitudes hacia la integración escolar.* Considerado elemento clave vinculado con las concepciones del profesor. La actitud positiva de los profesores se considera como una cuestión necesaria para llevar a cabo procesos de interacción socioeducativa en el marco de la atención a la diversidad (Fuchs y Fuchs, 1994; Illán 1989; Parrilla, 1992a, León, 1991; Sáez, 1990; Domingo, 1991). Además, las actitudes de padres y alumnos de integración también han sido objeto de investigación (Tisdall y Dawson, 1994; Wade y Moore, 1993; Guralnick, Connon y Hammond, 1995).

García Pastor (1997) desde la evolución en los intereses de la investigación y desde la eficacia de los programas (medida a través de los resultados obtenidos por los alumnos), hasta el interés actual por la mejora de la escuela en su conjunto, destaca algunos problemas de investigación que constituyen hoy los ejes centrales del debate en la investigación educativa, entre ellos:

- *La relación entre teoría y práctica.* El modo en que los profesores y alumnos dan sentido a sus experiencias cotidianas en el aula y el modo en que se reconstruye continuamente la realidad en la interacción, son aspectos esenciales en las nuevas perspectivas de la investigación.
- *El debate subjetividad/objetividad.* El problema entre el conocimiento que proporciona la investigación y el que proporciona la práctica se plantea en los términos que lo hace Carr (1990), al enfrentar las pretensiones de objetividad de los métodos naturalistas (especialmente el hipotético-deductivo) en detrimento de la subjetividad, comprensiones y autocomprensiones de los prácticos, proporcionado por los métodos interpretativos.
- *La diversidad de conocimientos y el papel del investigador.* La implicación del investigador aparece como fundamental en el debate actual sobre investigación. Su trabajo no sólo habrá de responder a los problemas prácticos sino que abarcará también los problemas que plantean los propios prácticos para lo cual tendrá que indagar sobre las claves que le puede proporcionar el contexto, es decir, entender los fenómenos en los contextos donde se producen y desarrollan.

Como anteriormente hemos indicado, y pese a su dificultad, presentamos a continuación una revisión de la investigación en Educación Especial de algunas de las áreas temáticas a las que mayor grado de definición o consistencia se les pueden atribuir. Esta revisión la vamos a realizar tomando como marco referencial la concepción actual de la integración educativa y algunas conclusiones de carácter general. Así analizaremos la investigación desarrollada sobre el currículum, estrategias instructivas y ambiente de aprendizaje, y sobre actitudes; teniendo siempre presente lo artificial y dificultoso que resulta hacer esta clasificación pero que en nuestro caso se justifica por razones expositivas.

Currículum

Al tratar la investigación centrada en el currículum hemos de hacer referencia a los Programas de Desarrollo Individual (PDIs) y a las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACIs). El referente básico de los programas de desarrollo individual se encuentra en el Documento base del diseño curricular para la elaboración de programas de desarrollo individual, elaborado por el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE, 1985), en este documento se establece el plan de acción didáctica que se ha de seguir para su elaboración. Son interesantes los trabajos que sobre el proceso que se ha de seguir en la elaboración tienen Arnáiz (1986), Ortiz (1988), González Manjón (1993), García Vidal (1996) y MEC (1994, 1998).

Programa de Desarrollo Individual (P.D.I.)	Adaptación Curricular Individualizada (A.C.I.)
La respuesta educativa que se ofrece al alumno surge desde sus dificultades (endógeno).	La respuesta educativa que se ofrece al alumno parte del mismo curriculum, con adaptaciones más o menos significativas según las necesidades (interactivo).
El programa individual requiere una atención individual del especialista.	La adaptación requiere de una gran coordinación y colaboración de todos los profesionales.
El programa individual plantea objetivos y actividades al margen (distinta) de la programación general del aula. Por ello, las ayudas se reciben fuera del aula.	Planifican el tipo de ayuda a partir de la propuesta inicial para todos los alumnos del mismo grupo.
La responsabilidad recae sobre el especialista ya que es quien desarrolla su programa.	La responsabilidad recae sobre el profesor-tutor, junto al resto de profesionales que atienden al alumno.
Se centra fundamentalmente en conductas observables.	Tiene presente otra serie de contenidos (capacidades, procesos y actitudes).

Trabajos como los de Bullock y Clifion (1980) ponen de manifiesto que los programas individualizados guardan estrecha relación con las formas de emplazamiento, de manera que cuando se utilizaban los programas individualizados en aulas específicas se obtenía buen rendimiento, mientras que al situarlos en aulas ordinarias o de apoyo no. Sin embargo las investigaciones de Haynes y Jenkins (1986) revelan la falta de evidencia empírica sobre la conveniencia en la utilización de estos programas incluso en las aulas de Educación Especial y en aulas de apoyo.

De otra parte y como afirma Reynolds (1988) un programa educativo individualizado es posible que sea disfuncional al ignorar la participación de los niños integrados en un programa común para toda la clase y, al ser elaborado por agentes externos a la escuela, llega a convertirse para el profesorado en un documento oficial impuesto «desde arriba», cuyo éxito es más que cuestionable.

En cuanto a las adaptaciones curriculares hemos de indicar que aunque la investigación es menos cuantiosa y más reciente, sin embargo autores como Waxman y colaboradores (1985), Wang y Walberg (1986), Hodgson y Clunies-Ross (1988), Aguilera y otros (1990), MEC (Evaluación de Programas de Integración, 1988, 1989, 1990), ponen de manifiesto su conveniencia, si bien es cierto que las adaptaciones más

frecuentes son las que se realizan sobre los elementos básicos del currículum, es decir, objetivos y contenidos (significativas), mientras que en menor medida se realizan adaptaciones en los elementos de acceso al currículum, la organización de los espacios del aula y del centro, presencia del profesorado de apoyo en las aulas, agrupamientos flexibles, etc. (menos significativas), posiblemente porque éstas son más innovadoras y difíciles de llevar a cabo, pues exigen un trabajo coordinado y cooperativo entre los distintos profesionales en los niveles de aula, centro y zona (Domingo Segovia, 1997) y suponen cambios más profundos en las organización institucional.

Parece estar suficientemente confirmado que entre las aportaciones más significativas de las adaptaciones curriculares en el proceso normalizador, hay que citar el hecho de la obligada necesidad de crear vías de colaboración en los niveles de aula, centro y zona entre los distintos profesionales, la asunción de un proyecto educativo y curricular consensuado, la flexibilidad organizativa del aula y centro y enseñanza cooperativa. En este sentido son coincidentes publicaciones recientes de distintos autores entre los que citamos a García Pastor y Villar Angulo (1987), García Pastor (1988), Illán Romeu (1988, 1989), León Guerrero (1991, 1994), López Melero (1991, 1993, 1995), Muntaner (1997), Pallisera Diaz y Fullana Noel (1992), Parrilla (1992. 1996), Arnáiz Sánchez (1997), Domingo Segovia (1997), Sánchez Palomino (1997a).

Estrategias y ambiente

De la revisión de algunos estudios realizados en nuestro país sobre desigualdades en educación, destacamos una línea de investigación referida a estrategias de intervención en el sentido de que «actualmente la investigación se realiza desde el paradigma del procesamiento de la información y se centra, más que en los resultados, en los procesos cognitivos implicados en cualquier tarea de aprendizaje: estrategias para la resolución de problemas, capacidad de atención, memoria, etc. La aplicación de los modelos basados en la teoría del procesamiento de la información ha constituido, sin ninguna duda, el eje central de las estrategias de intervención en el aula durante la última década (De Miguel, 1986, p. 72). No hay que olvidar, sin embargo, que la metodología conductista ha tenido y sigue teniendo importantes aplicaciones en el campo estudiado. Las técnicas de modificación de conducta se han revelado muy eficaces en el desarrollo de habilidades o hábitos de autonomía, adquisición de conceptos elementales, y eliminación, disminución o aumento de determinadas conductas. Por ello, aunque no resulte una metodología de investigación novedosa, hoy en día se sigue utilizando con demostrado éxito» (CIDE, 1998, p. 166).

En cuanto a estrategias instructivas haremos referencia a las investigaciones de Madden y Slavin (1983b) con relación a:

- Estrategias orientadas al desarrollo de habilidades.
- Programas de orientación personalizada.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Estrategias de instrucción individualizada.

Estos autores señalan que resultan especialmente beneficiosas las estrategias de aprendizaje cooperativo y de instrucción individualizada. Un poco más tarde (1986) destacan que la instrucción individualizada obtiene mayores rendimientos cuando los mismos programas se aplican dentro de clases en las que están integrados alumnos con necesidades educativas especiales, que el obtenido en aulas de Educación Especial.

Con relación a la enseñanza cooperativa Owens (1987) se refiere a dos formas de utilizar las estrategias:

- Cooperar para ayudar. Aquí distingue entre las siguientes modalidades:
- Tutoría entre compañeros.
- Tutoría entre compañeros de distinta edad.
- Individualización asistida en grupo.
- Cooperación mutua.

Después de revisar noventa y ocho estudios, Johnson y Maruyama (1983) establecen las ventajas de la enseñanza cooperativa, frente a la competitiva e individualista, entre ellas destacan:

- Se produce menos interacción negativa entre los alumnos disminuidos y no disminuidos en una situación cooperativa que en una individualista.
- En situaciones cooperativas, los alumnos sean o no disminuidos, se sienten más queridos, apoyados y aceptados por los otros.
- Las situaciones de aprendizaje cooperativo han demostrado que llevan a mayores niveles de autoestima y autovaloración que las competitivas e individualistas.
- Está demostrado que la enseñanza cooperativa lleva a un mayor rendimiento académico que las situaciones de aprendizaje competitivo o individualista.

Según distintos autores (Madden y Slavin, 1983; Balkcom, 1992; León, 1992) las estrategias de enseñanza y aprendizaje cooperativo han demostrado sus efectos positivos tanto en el rendimiento de los alumnos como en el comportamiento e interacción social, referidos a los alumnos integrados y a sus compañeros de clase.

En cuanto a las investigaciones sobre destrezas sociales que pretenden promover interacciones en el aula y estimular el clima de aceptación y respeto entre los alumnos, Stainback, Stainback, Raschke y Anderson (1981) analizan tres tipos de estudios:

- Un primer grupo compuesto por trabajos que refuerzan la implementación de programas dirigidos a la enseñanza de destrezas sociales. Las estrategias más utilizadas han sido la modificación de antecedentes, la manipulación de consecuencias y el modelado (Gresham, 1987).
- Un segundo grupo de trabajos está centrado en el diseño y adaptación de la organización y estructura de la clase y comprende una serie de estrategias de mayor o menor nivel de participación para facilitar la interacción entre los alumnos. En concreto, la estrategia más utilizada ha sido, nuevamente, la enseñanza cooperativa en pequeño grupo.
- Un tercer grupo de trabajos se preocupa de la integración social como proceso en el que han de participar e implicarse los alumnos ordinarios. El punto de partida de estos trabajos en los que se opta por planteamientos de interacción bidireccional entre alumnos, ha sido la tendencia identificada entre los alumnos de un mismo grupo a elegirse entre ellos para sus interacciones.

También hay que citar, por la importancia que hoy tienen, los programas de transición, desde el ámbito educativo al laboral, de los alumnos con necesidades educativas especiales. Estos programas, según diversos autores (Canals y Domenech, 1991; Hernández Serrano, 1991; Jurado, 1997; Sánchez Palomino, 1998; García Pastor y Álvarez Rojo, 1998) tienden a desarrollar diversas actividades orientadas a conseguir el mayor grado de independencia y autonomía, así como el mayor grado de adaptación social y laboral.

Asimismo, en una investigación reciente García Pastor y Álvarez Rojo (1998) destacan que «desde la educación debemos proporcionar una respuesta adecuada que, desde nuestro punto de vista debería: a) adoptar una perspectiva ecológica, desde la cual

analizar la situación en la que se encuentra el joven dentro de su contexto y las posibilidades que éste puede ofrecerle para orientar la transición; b) situarnos dentro de un nuevo marco para identificar las necesidades ante la transición, adoptando los criterios del movimiento «vida independiente»; c) tener en cuenta los elementos que se han considerado clave, en las experiencias desarrolladas en otros países para afrontar con éxito la transición». Las conclusiones del estudio indican que las posibilidades de los jóvenes con necesidades educativas especiales para conseguir un empleo y una vida adulta independiente son muy limitadas.

Actitudes

Sin lugar a dudas estamos ante una de las cuestiones fundamentales, tanto en la formación inicial como permanente del profesorado, nos referimos a las actitudes hacia la integración y aunque la investigación se centra básicamente en la figura del profesor-tutor, también nos ocuparemos, en la medida de lo posible, del resto de los profesionales que intervienen en la educación de alumnos con necesidades especiales, así como de los padres. Aunque entraña grandes dificultades la valoración de las actitudes en sí mismas y la investigación nos ofrece experiencias y estudios en contextos muy concretos, pensamos que las actitudes negativas hacia la integración pueden modificarse y que la actitud positiva es uno de los factores clave en el proceso integrador.

Hay que hacer una primera y obligada referencia al informe Warnock (1978, 1990) para indicar que entre los objetivos referidos a la formación del profesorado, está contemplado adquirir una actitud positiva para prestar ayuda al niño con necesidades educativas especiales. En este sentido considera que «los cambios en la organización y la provisión de recursos no son suficientes, pues es necesario un cambio de actitud tanto en las personas dedicadas a la educación especial como en la opinión pública en general» (Warnock, 1990:24).

De las investigaciones realizadas por Galvar-Pinhas y Schmelkin (1986), García Pastor y Villar Angulo (1987), Illán (1989), León (1991), Pallisera Díaz y Fullana Noel (1992), Parrilla (1992), McLeskey y Pacciano (1994), Carrión Martínez (1999) resulta que las actitudes del profesorado muestran cierto grado de ambivalencia, pues al tiempo que se acepta la filosofía integradora y el principio de normalización, se observan actitudes negativas en relación con la integración de alumnos con necesidades especiales en sus aulas. Esta ambivalencia quizás pueda explicarse por el hecho de que, aceptando la filosofía integradora, sin embargo las prácticas educativas encuentran verdaderos obstáculos, como los expresados por McLeskey y Pacciano (1994) quienes estudiaron las prácticas de escolarización en alumnos con necesidades especiales en EEUU entre los años 1979 a 1989, llegando a las siguientes conclusiones:

- Formas de financiación que favorecen marcos restrictivos.
- Inadecuadas interpretaciones de los conceptos de medio menos restrictivo y continuo de servicios.
- Crecientes exigencias de rendimiento académico en las clases ordinarias.
- Actitudes negativas de los profesores hacia la integración.

Otros estudios realizados en nuestro país entre los que podemos citar a García Pastor y Villar Angulo (1987), Illán (1989), Dengra, Durán y Verdugo Alonso (1991), León (1991, 1995), Pallisera Díaz y Fullana Noel (1992), Parrilla (1992), Carrión Martínez (1999) indica la influencia en las actitudes negativas hacia la integración de aspectos tales como:

- Falta de tiempo.

- La escasez de recursos y medios didácticos adecuados.
- Escasez/Ausencia de servicios de apoyo.
- Falta de coordinación entre los servicios de apoyo y el profesorado.
- Escasas modificaciones en la estructura organizativa.
- Escasas modificaciones en las estrategias didácticas.
- Ausencia de cambios en la dinámica institucional del centro.

Un interesante estudio realizado por Chazan (1994) recoge los resultados de diferentes investigaciones sobre las actitudes de los profesores de aulas integradas hacia sus alumnos. Considera que los alumnos pertenecientes al grupo de los denominados «con problemas de conducta» son los más difíciles de integrar. La revisión que lleva a cabo pone de manifiesto que muchos de estos profesores consideran negativa la integración de alumnos caracteriales en el aula ordinaria y muestran poca tolerancia hacia ellos. Sugiere que para cambiar las actitudes negativas hacia la integración de este tipo de alumnos, es necesario considerar que:

- Gran parte del estrés que experimentan se debe a las crecientes demandas que se les hace y los limitados recursos que se les ofrece; algunos de los alumnos con problemas serios de conducta requieren definitivamente ser educados en un medio especial.
- La preparación de los profesores de aula de integración ha de orientarse no sólo a los contenidos que éstos han de enseñar, sino también, y de modo primordial, a los sentimientos de los propios docentes.
- Los docentes no siempre muestran entusiasmo a la hora de modificar sus prácticas.
- Los alumnos y sus padres, así como los profesores y otros profesionales, deben participar en cualquier proyecto orientado a mejorar las condiciones de escolarización de estos alumnos con problemas de conducta en el aula ordinaria.

En la misma línea hacemos referencia a dos estudios más, uno referido a las actitudes de los propios alumnos y otro a las actitudes de los padres. En cuanto a las actitudes de los alumnos con necesidades educativas especiales, llevado a cabo por Tisdall y Dawson (1994), se investigaron las actitudes y opiniones de los alumnos de un aula de apoyo para discapacitados físicos y deficientes auditivos integrados en un centro ordinario. Los resultados manifiestan que estos alumnos eran conscientes de las actitudes que los otros tenían hacia ellos y experimentaban el estigma de la «etiquetación», sin embargo, parecían haber desarrollado cierta tolerancia hacia la incomprensión de sus compañeros no discapacitados y manifestaron sentirse parte de la escuela (excepto dos alumnos), aun admitiendo que debían esforzarse más que sus compañeros. Por otra parte, estos alumnos valoraron positivamente el trato abierto, amistoso, respetuoso e igualitario de sus profesores y la posibilidad de establecer amistad con sus compañeros, que a veces les es difícil mantener fuera del ámbito escolar, dada la larga distancia que separa la escuela del hogar. Respecto a las actitudes de los padres hacia la integración, cabe destacar el reciente trabajo de Guralnick, Connor y Hammond (1995), quienes investigaron la percepción que tienen los padres de preescolares con necesidades educativas especiales escolarizados en programas especiales o integrados acerca de las relaciones interpersonales de sus hijos con sus compañeros, comparando después las opiniones de unos con otros. Los resultados revelaron que las madres de los niños que participaron en ambos programas perciben los respectivos contextos educativos como igualmente valiosos para la adecuada interrelación con sus compañeros.

Finalmente, García Pastor y Rodríguez Gómez (1994, p. 68) al referirse a los padres, destacan que los padres y madres están mayoritariamente a favor de la integración. Estando las reticencias, cuando las hay, muy relacionadas con las problemáticas asociadas de tipo organizativo o con demandas insatisfechas que casi podrían encuadrarse en un ámbito supraordinal (concentración de niños con necesidades educativas especiales, bajada en la ratio y, por tanto, menos plazas, etc.).

Todo lo dicho anteriormente nos debería llevar al análisis, a la reflexión y a la discusión profunda sobre el tema de las actitudes, referidas tanto a los profesores y demás profesionales de la educación como a los padres y a los propios alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Posiblemente estemos asistiendo a una reforma cultural para la que las actitudes son el eje neurálgico donde hay que abordar la situación de los alumnos con desventaja para sus aprendizajes y sus vidas en general; para ello hay que llevar a cabo una verdadera innovación urdida con los hilos del respeto, de la solidaridad, y de la generosidad.

Profesorado

De la revisión de diversas investigaciones (Wang y Gennari, 1983; Wang, Gennari y Waxman, 1985; García Pastor, 1988, 1992, 1994; Illán (1989; Dyson, 1991, 1992; Hart, 1992; Parrilla, 1992; Jacklin y Lacey, 1993; Bines 1993; Hart, 1993; Beck y colaboradores, 1994; León, 1991, 1994; Wang 1995; Welch, 1995; Carrión Martínez, 1999) deducimos que las condiciones necesarias, consideradas básicas, para una respuesta educativa de calidad son:

- La necesidad de que los profesores tutores y el profesorado, en general, de los centros ordinarios reciban una formación continua.
- La necesidad de programas sistemáticos de formación del profesorado que se relacionen con proyectos de innovación de los centros en la educación adaptada a la diversidad.

Para García Pastor (1988) se produce una situación conflictiva debida al choque entre la filosofía imperante hacia la integración en el contexto institucional y la contradicción entre los planteamientos integradores y las estrategias de gestión; dicho de otro modo, entre los supuestos organizativos y didácticos más tradicionales de la enseñanza, y el modelo abierto y participativo que la profesora intenta desarrollar en el aula.

Otro interesante trabajo es el desarrollado por Illán (1989) acerca de cómo se estaba produciendo el proceso de implementación de la integración educativa en Murcia. Los resultados de este estudio mostraron que la ausencia de formación adecuada y la escasa atención de los profesores de apoyo fueron los mayores inconvenientes para llevar a cabo la integración. También destaca como aspecto clave institucional que la estructura organizativa y las estrategias didácticas no parecían haber sido modificadas por el plan de integración.

Las investigaciones de León (1991, 1994) son coincidentes en señalar que la influencia del contexto escolar (falta de coordinación y cooperación interprofesional, filosofía imperante del centro) y la concepción individualista y errónea de la integración, cuando se entiende que ésta sólo va referida al profesor-tutor que tiene a alumnos integrados en su aula, son aspectos que merecen especial atención.

En contextos distintos, otros estudios como los de Jacklin y Lacey (1991, 1993), de Hart (1992), y de Bines (1993), muestran resultados más alentadores. Son coincidentes al señalar la necesidad de crear y mantener redes de apoyo escolares entre los diferentes profesionales que participan en la integración y un trabajo de cooperación entre el profesor del aula y los distintos profesionales especialistas, delimitando roles, funciones y responsabilidades.

De especial interés, es el estudio de Semmel y colaboradores (1991) quienes a través de un sondeo entre 381 educadores generales y especiales sobre la Iniciativa de Educación Ordinaria (Regular Education Initiative –REI-), ponen de manifiesto que tanto unos como otros no están, en general, insatisfechos con el sistema de educación especial existente cuando se realizó el estudio, prefiriendo la salida del alumno con necesidades educativas especiales al aula de recursos, que la intervención del profesor consultor o de apoyo en el aula ordinaria. También expresan que sólo algo menos de una tercera parte del profesorado encuestado está de acuerdo en que la clase ordinaria apoyada por los servicios de un profesor consultor o de apoyo, es el marco educativo más eficaz para los alumnos con necesidades especiales no severas.

De un estudio sobre integración educativa, realizado por el equipo que dirige García Pastor (1994, p. 67) en la provincia de Sevilla, se concluye que el profesorado se implica de modo muy desigual ante la integración según los centros. Se pone de manifiesto que siguen existiendo centros con grupos de profesores que no sólo no se implican sino que mantienen serias reticencias.

Beck y colaboradores (1994) concluyen de sus estudios la importancia de apoyar la tarea didáctica compartida entre los maestros de educación general y especial y facilitar el diseño y desarrollo de programas individualizados que favorezcan la participación en el aula ordinaria del alumno con necesidades educativas especiales.

Finalmente, Carrión Martínez (1999, p. 446) en un interesante estudio sobre la integración en la provincia de Almería, concluye en relación al profesorado que:

- La integración es un valor captado con matices diferenciales.
- No se ha asimilado el concepto de diversidad.
- La educación especial funciona como un subsistema dentro de los centros ordinarios.
- La intervención psicopedagógica sigue dando prioridad a la función diagnóstico-etiquetadora.
- La innovación e investigación educativa están ausentes del pensamiento profesional.
- La formación –inicial y permanente– es objeto de constantes demandas, pero se concibe de forma técnica y como responsabilidad de otros.

De lo dicho se desprende que en nuestro contexto las mayores dificultades radican en el profesor del aula ordinaria (profesor-tutor) cuando afronta el reto de la integración, debido entre otras razones, a que:

- No es suficiente con la adopción de la filosofía integradora.
- No se encuentran suficientemente preparados para llevar a cabo su trabajo.
- Se cuestionan los efectos positivos sobre la socialización de los alumnos en el marco de la integración, efectos que, sin embargo, han sido ampliamente reconocidos en otros trabajos.
- Las actitudes negativas de los profesores hacia la integración.
- Se suele obviar con frecuencia la revisión de los aspectos organizativos y didácticos.

HACIA DÓNDE SE ORIENTA LA INVESTIGACIÓN

No es fácil dar una respuesta a esta cuestión ya que, al tratarse de un fenómeno tan complejo como el educativo, encontramos múltiples dimensiones que se entremezclan e interactúan dando, sin lugar a dudas, mayor riqueza a la educación, pero también mayores dificultades al hacer cualquier planteamiento investigador. Razones por las que los problemas, dudas e interrogantes son difíciles de resolver con la

utilización de un solo paradigma de investigación. En este sentido, nos parecen clarificadoras las palabras de Shulman, (1989, p. 84) cuando afirma que «ningún campo contemporáneo de investigación aplicada en ciencias sociales ha atraído tanta diversidad de esfuerzos disciplinarios a la hora de abordar sus problemas, como la investigación sobre la enseñanza. La ausencia de un paradigma de investigación único no es un signo de patología en el campo».

Antes de analizar las tendencias y ámbitos de la Educación Especial, es necesario reflexionar sobre la adecuación de los planteamientos investigadores. En este sentido, pueden ser clarificadoras las palabras de García Pastor (1992, p. 7) cuando indica que «en el ámbito de la educación especial la crítica a la adecuación de la investigación para responder a los problemas y necesidades de la práctica ha sido una constante. Se ha puesto de manifiesto en ocasiones que esta investigación ha sido ateórica, tomando en el mejor de los casos, bases teóricas de otras disciplinas (Bogdan y Kugelmass, 1984). Para Schindele (1985) gran parte de la crítica se ha centrado en tres defectos fundamentales encontrados en las diferentes perspectivas adoptadas en la investigación:

- La falta de relevancia para la práctica.
- Las limitaciones en cuanto a temas de interés y aproximaciones.
- Y como consecuencia de lo anterior, la falta de un cuerpo de conocimiento que corresponda al desarrollo de la teoría.

Parece especialmente indicado el paradigma cualitativo en la medida en que toma en consideración los aspectos metodológicos y situacionales, ofreciendo al investigador la posibilidad de observar, asociar e interpretar los hechos y acontecimientos que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto educativo concreto (Pérez Gómez, 1992). Según Stainback y Stainback (1984) la justificación de metodologías cualitativas en Educación Especial viene explicada por:

- La posibilidad de generar teorías basadas en el estudio de la práctica educativa en su contexto natural.
- La validación social de los programas y prácticas educativas que aumentaría la comprensión de los hechos producidos en este ámbito.
- Una visión holística de los temas educativos, permitiendo una interacción de las variables dadas en contextos educativos.

Al considerar los beneficios de la investigación para la práctica educativa, es necesario que ésta se realice en el propio contexto natural, lugar donde se plantea la necesidad de estudiar la atención a la diversidad desde un planteamiento contextualizado (García Pastor, 1993; Guerrero, 1991; Wang. 1995), pues se percibe la intervención desde las necesidades educativas como hecho innovador, surgen los interrogantes y se toman decisiones para la satisfacción de las necesidades (Jurado y Sanahuja, 1996).

En cuanto a temas de investigación, Blake y Williams (1989) presentan una amplia síntesis que recoge la diversidad de cuestiones y aspectos investigados, así como la idea de continuar e identificar la investigación necesaria para aumentar las opciones de participación de las personas «excepcionales» en todos los ámbitos de la vida. Los autores exponen las siguientes grandes áreas o temas de investigación:

- Personas excepcionales y sus familiares.
- Procedimientos de identificación de los niños excepcionales.
- Pruebas de identificación no discriminativas.
- Instrucción individualizada.
- Ubicación en el ambiente menos restrictivo.

- Opciones apropiadas para la enseñanza.
- Entrenamiento-formación de los profesionales.
- Políticas y procedimientos en la administración de los programas.
- Evaluación de los programas.
- Evaluación del cumplimiento de los programas.

La investigación en Educación Especial ha contribuido en gran medida al impulso que en los últimos años ha tenido la investigación educativa en general, y especialmente en aspectos tan destacables como la contextualización de las investigaciones, los planteamientos cualitativos, la interrelación teoría-práctica, las respuestas a problemas surgidos de la práctica con carácter concreto y la puesta en marcha de investigaciones que, según García Pastor (1992), asumirían los siguientes objetivos:

- La evaluación de la práctica, desde una concepción de la evaluación formativa, para proceder a su mejora inmediatamente.
- La difusión de «buenas» prácticas como ejemplos a seguir en otros contextos, con lo que, tras las adaptaciones oportunas, supondrá un nuevo proceso de implementación y adaptación.

En opinión de Parrilla (1993) existen una serie de temas pendientes en la investigación sobre integración escolar, que consideramos clave y que concretamos en:

- La investigación sobre el currículum. Con especial énfasis en los procesos de diseño, desarrollo y adaptación del currículum ante las necesidades de los alumnos, de los profesores y de los propios centros.
- La investigación sobre formación del profesorado. Ante el nuevo perfil de profesor que se desprende de la LOGSE y los aires de reprofesionalización docente, este tema es ineludible por los muchos ámbitos aún pendientes en esta línea de trabajo.
- La evaluación de las necesidades educativas especiales. Temática que guarda una fuerte relación con los procesos de adaptación curricular en los que el proceso evaluado es imprescindible para la realización de los mismos.
- Investigación y posibilidades integradoras de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- Investigación más allá de la integración escolar: la integración socio-comunitaria-laboral en la que deben implicarse todo tipo de instituciones (educativas, laborales, empresariales...)
- Investigaciones sobre modelos organizativos, de recursos y de apoyo para la integración escolar, modificando los roles que han desempeñado los apoyos y los recursos en el ámbito de la educación especial, fomentando el concepto de escuela como unidad de cambio.

De gran interés nos parecen las aportaciones de Orcasitas (1994) en cuanto a las líneas prioritarias de investigación futura y que podríamos sintetizar en:

- Investigaciones centradas en la convergencia entre lo especial y lo general, desde el análisis de materiales de trabajo educativo en medios institucionales habituales.
- Investigaciones centradas en los modelos de apoyo con el objetivo de facilitar modelos viables en los entornos en los que operamos.
- Estudios centrados en la calidad de vida. El criterio de que los servicios se crean para servir a las necesidades de los usuarios no ha calado suficientemente.
- Proporcionar modelos de intervención y facilitar la implementación de

los mismos en la etapa de Educación Secundaria, dadas las escasas experiencias que tenemos al respecto.
- Análisis y estudios sobre el tránsito al mundo laboral, mediante ofertas formativas contextualizadas.
- Estudios sobre actitudes hacia los procesos de integración en las instituciones educativas y no educativas.

De los planteamientos anteriores se deduce una especial preocupación por la respuesta educativa a la diversidad de necesidades desde los planteamientos del nuevo modelo educativo, en este sentido recogemos de Torres González (1997, p. 660) las dimensiones fundamentales en torno a las cuales se debería trabajar con proyección de futuro en Educación Especial.

Desde la *dimensión curricular*, quizás la más trabajada, las líneas de investigación futuras deberán centrarse en:

- Propuestas de diseño y desarrollo curricular consensuadas, contextualizadas, bajo el prisma de la reflexión, la participación y la colaboración.
- Análisis de los procesos de adaptación del currículum en situaciones de máxima normalización.
- Investigaciones centradas en las estrategias instructivas a emplear en situaciones ordinarias de enseñanza-aprendizaje.
- Estudios sobre los resultados de la implantación de las nuevas tecnologías en el ámbito de la Educación Especial.
- Incidencia de las áreas transversales del currículum desde una perspectiva globalizadora.
- Procesos de detección de necesidades.
- Incidencia en el proceso integrador de procesos de heteroevaluación (profesores-alumnos, profesores-profesores, alumnos-profesores y alumnos-alumnos) y autoevaluación.

Desde la *dimensión tutorial-orientadora*, señalamos las siguientes líneas de trabajo a desarrollar:

- Diseño y desarrollo de sistemas de acción tutorial que fomenten el respeto a la diferencia y a la colaboración interpersonal.
- Análisis de las trayectorias de alumnos que presentan problemáticas durante la escolarización obligatoria.
- Estudios sobre orientación vocacional-profesional: acceso al mundo laboral.
- Interculturalismo, multiculturalismo.

Desde la *dimensión organizativa* señalaríamos los siguientes temas:

- Análisis de las barreras arquitectónicas de los centros educativos no universitarios y universitarios.
- Analizar la importancia que el docente concede a los aspectos organizativos y estructurales de la institución en función de las características de los alumnos
- Condiciones y líneas básicas de las estructuras de apoyo que favorezcan la integración y no la segregación.
- Influencia de las condiciones espacio-temporales y de los recursos materiales en el proceso de atención a la diversidad.
- Modelos de institución educativa que ofrezca respuestas a los problemas de adaptación socio-escolar-ambiental.

Por último desde la *dimensión formativa* proponemos las siguientes líneas de investigación:

- Análisis de los planes de formación inicial en sus aspectos teórico-prácticos.
- Análisis de las propuestas de formación permanente a través de los organismos públicos y privados que las oferten, determinando las temáticas de mayor y menor incidencia.

- Estudios sobre el proceso de formación centrado en las problemáticas que se plantean a los profesores en el aula cuando atienden a alumnos con problemas y necesidades educativas especiales.
- Análisis de los procesos de socialización del docente en los marcos de actuación no formal.
- Investigaciones centradas en la formación de profesores noveles en ejercicio.
- La formación del profesorado de educación secundaria.

De otra parte, Sanahuja (1995, p. 184) compendia y sintetiza la amplitud de temáticas que en la actualidad se están llevando a cabo desde diferentes universidades españolas y que están siendo objeto de estudio en las últimas *Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* por parte de un nutrido grupo de profesionales:

- *Evaluación de los procesos cognitivos en alumnos con necesidades especiales.*
  Las limitaciones del análisis del proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva conductista y el desarrollo de los enfoques cognitivistas de las teorías sobre el procesamiento de la información han llevado a profundizar en el análisis de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.
- *Currículum y necesidades educativas especiales.*
  La elaboración y aplicación de las adaptaciones curriculares en el ámbito educativo ha suscitado el interés por el estudio del alcance de las mismas y el grado de implicación de los componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje a la hora de diseñarlas.
- *La enseñanza secundaria y la integración.*
  La progresiva implantación de la LOGSE ha llevado a cuestionar, a los profesionales, el impacto que puede producir el hecho integrador en esta etapa educativa desde diversas características, tales como el perfil del profesional y todo aquello relacionado con el mismo, las actitudes y los contenidos curriculares fundamentales.
- *Lenguaje, integración y necesidades educativas.*
  Desde la consideración de la acción educativa como un acto comunicativo.
- *Integración social y laboral de los discapacitados.*
  Las investigaciones pueden y deben ofrecer un marco de referencia sobre los condicionantes y las potencialidades que supone la inserción en el mundo laboral y en la sociedad en general.
- *Atención temprana a las necesidades educativas especiales.*
  La importancia de la prevención y de los métodos de estimulación precoz en el proceso de desarrollo de los individuos, así como la atención a la educación infantil.
- *Interculturalidad y educación especial.*
  La presencia en la escuela de alumnos procedentes de otras culturas y las dificultades que manifiestan en su inclusión en el ámbito escolar y social, es potencialmente un campo de estudio del que la educación especial no se ha abstenido.

Pensamos y compartimos la idea de que los planteamientos investigadores caminan hacia la escuela inclusiva como comunidad de intereses y ámbito en la que se puede llevar a cabo esa investigación contextualizada. En este sentido se expresa

García Pastor (1997, p. 140) cuando afirma que «las formas de investigación colaborativa, el trabajo en y sobre la comunidad podrían relacionarse con estas nuevas perspectivas vinculadas al cambio educativo, apoyado en las ideas de la importancia de lo «local» frente a lo más distante, de lo particular frente a lo general». El movimiento inclusivo ofrece unas condiciones óptimas para la docencia e investigación, a juzgar por las afirmaciones de Arnáiz y Ortiz (1997, p. 197) «... de todo lo dicho anteriormente se desprende que el principio fundamental de la escuela inclusiva es que todos los niños deberían aprender juntos cuando sea posible, y que las escuelas ordinarias deben reconocer y responder a las diversas necesidades de sus alumnos, y teniendo al mismo tiempo apoyos y servicios constantes para responder a estas necesidades. Las escuelas inclusivas son las «más efectivas» a la hora de construir solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros».

Finalmente, el autor del proyecto de la UNESCO (1995b) sobre la atención a las necesidades educativas especiales, el profesor Ainscow, nos ofrece frente al punto de vista que denomina individual, dominante en muchos centros, el punto de vista curricular, que abre el camino hacia escuelas dinámicas de trabajo colaborativo y que producen el cambio hacia la inclusión. Este enfoque de la inclusión, fundamentado en el punto de vista curricular, centra su interés en comprender las dificultades de los niños a través de su participación en las experiencia escolar, pretendiendo ayudar a una variedad más amplia de alumnos y a sus profesores. Se basa en cuatro supuestos:

- Cualquier niño puede experimentar dificultades en la escuela.
- Las dificultades educativas pueden sugerir medios de mejorar la práctica docente.
- Estos cambios permiten ofrecer mejores condiciones de aprendizaje para todos los alumnos.
- Los profesores deben gozar de apoyo cuando intenten cambiar su práctica.

Los esfuerzos habría que dirigirlos en nuestros días hacia dos propuestas de trabajo:

- Cómo ayudar a los profesores a organizar sus aulas para que puedan ayudar a todos los alumnos a aprender.
- Cómo reestructurar las escuelas de manera que los profesores puedan dirigir sus esfuerzos hacia un mismo lugar.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILERA, M. J. y OTROS: *Evaluación del Programa de Integración Escolar.* Madrid, CIDE, 1990.

AINSCOW, M.: «Education for all: making it happen». Trabajo presentado al *International Special Education Congress.* Birmingham, Inglaterra, 1995.

– *Necesidades especiales en el aula.* Madrid, Narcea-UNESCO, 1995b.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P.: «El programa de desarrollo individual en educación especial». En VV.AA. *Teoría y práctica de la Educación Especial.* Universitat de les Illes Balears, Seminaris y Congresos, pp.13-21, 1986.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. y ORTIZ GONZÁLEZ, M. C.: «El derecho a una educación inclusiva». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional.* Madrid, Pirámide, pp. 191-206, 1997.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P.; ILLÁN ROMEU, N.: «Exploración de la realidad de la educación especial en la región de Murcia: Entre la evaluación y la acción educativa». En ABARCA PONCE, M. P. (Coord.) *La evaluación de programas educativos.* Madrid, Escuela Española, pp. 204-212, 1989.

BECK, J. y OTROS: «Strategies for functional community bases instruction and inclusion for children with mental retardation», en *Teaching Exceptional Children,* 26, 2, (1994), pp. 44-48.

BULLOCK, L. y CLIFTON, R.: «Relationship individualized instruction to placement of exceptional children», en *Exceptional Children,* 47, 3, (1980), pp. 224-225.

CANALS, G. y DOMENECH, M.: *Proyecto Aura. Una experiencia de integración laboral.* Milan, Barcelona, Fundación Catalana Síndrome de Down, 1991.

CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J.: *Integración y escuela para todos. Estudio de caso.* Tesis Doctoral. Inédita. Almería, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 1999.

CHAZAM, M.: The attitudes of mainstream teachers towards pupils with emotional and behavioural difficulties, en *European Journal of Special Needs Education,* 9, 3, (1994), pp.261-274.

CIDE: *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en la educación en España.* Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Centro de investigación y Documentación Educativa, Área de Estudios e Investigación 1998.

DE MIGUEL DÍAZ, M.: «Líneas de investigación en educación especial». En MOLINA, S. (Dir.) *Enciclopedia Temática de Educación Especial.* Madrid, CEPE, pp. 62-85, 1986.

DENGRA, R., DURÁN, R. y VERDUGO, M. A.: *Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales.* Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial, pp. 46-88, 1991.

DOMINGO, H.: «Las actitudes de los profesores ante la integración escolar y la formación teórico-práctica (Revisión bibliográfica). En Zabalza, M. A. y ALBERTE, J. R. (Cords.) *Educación especial y formación del profesorado.* Actas de las Jornadas Internacionales sobre Educación Especial y Formación del Profesorado. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 269-285, 1991.

DOMINGO SEGOVIA, J.: «El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coords.) *Educación especial I. Uns perspectiva curricular, organizativa y profesional».* Madrid, Pirámide, pp. 147-168, 1997.

FORTES RAMIREZ, A.: *Teoría y práctica de la integración escolar: Los límites de un éxito.* Málaga, Aljibe, 1994.

GARCÍA PASTOR, C.: « La Educación Especial como disciplina de las Ciencias de la Educación: Situación actual y apuntes para el futuro». En ICE (Ed.) *Teoría y práctica de la Educación Especial.* Palma de Mallorca, ICE, 1988.

— *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos.* Salamanca, Amarú, 1992.

— *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar.* Barcelona, EUB, 1993.

— «Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. En *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional.* Madrid, Pirámide, pp. 120-143, 1997.

GARCÍA PASTOR, C. y ÁLVAREZ ROJO, V.: «La transición de la escuela al trabajo para alumnos con necesidades educativas especiales dentro del marco de un programa ecológico de orientación vocacional». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y OTROS *Educación especial e integración de alumnos con desventajas.* Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 147-168, 1998.

GARCÍA PASTOR, C. y RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.: *La integración vista por sus protagonistas.*

Estudio sobre la integración en la provincia de Sevilla. Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, 1994.

GARCÍA PASTOR, C. y VILLAR ANGULO, L. M.: «Proyecto de investigación para la modificación de actitudes y la adaptación de la enseñanza para integración de niños deficientes en centros ordinarios de enseñanza». En GARCÍA PASTOR C. (Ed.) *Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 101-121, 1987.

GARCÍA VIDAL, J.: *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, EOS, 1996.

GONZÁLEZ MANJÓN, D.: *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga, Aljibe, 1993.

GRESHAM, F. M.: «Los errores de la corriente de integración: el caso del entrenamiento para las habilidades sociales con niños deficientes», en *Revista de Educación, Número Extraordinario*, (1987), pp. 173-192.

GUERRERO LÓPEZ, J. F.: *Introducción a la investigación etnográfica en Educación Especial*. Salamanca, Amarú, 1990.

— *Introducción a la investigación científica en educación especial*. Salamanca, Amarú, 1991.

GURALNICK, M. J. y OTROS: «Parents perspectives of peer relationships and friendship in integrated and specialized programs»; en *American Journal on Mental Retardation*, 99, (5), (1995), pp. 457-476.

HART, M.: «Diversity at secondary level», en *British Journal of Education*, 19 (1),(1992), pp. 32-34.

HAYNES, M. C. y JENKINS, J. R.: «Reading instruction in special education resource rooms», en *American Educational Research Journal*, 23, (1988), pp.161-190.

HEGARTY, S. y EVANS, P.: *Research and evaluation methods in special education*. Windsor, Nfer-Nelson, 1988.

HERNÁNDEZ SERRANO, V.: «Centro especial de trabajo y centro ocupacional en Cataluña». En CABEZÓN HERRERO, J. (Ed.) *Formación e inserción laboral de jóvenes con necesidades especiales*. AEDES-Euskadi, pp. 101-106, 1991.

ILLÁN ROMEU, N.: «Estudio de los factores relacionados con programas de integración», en *Anales de Pedagogía*, 6, (1988), pp. 37-51.

— *La integración escolar y los profesores*. Valencia, Nau Llibres, 1989.

JACKLIN, A. y LACEY, J.: «The integration process: A developmental model», en *Support for Learning*, 8 (2), (1993), pp. 51-57.

JURADO, P.: *La transición escuela-vida adulta: integración y alternativas curriculares*. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coords.). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, pp. 293-308, 1997.

JURADO, P. y SANAHUJA, J. M.: «La investigación en Educación Especial. Una necesidad de la intervención educativa». En JURADO, P. (Coord.) *Necesidades Educativas: Presente y futuro*. Barcelona, Lofe Artes Gráficas, pp. 396-404, 1996.

LEÓN GUERRERO, M. J.: «El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y formación». En ZABALZA, M. y ALBERT, J. (Eds.) *Educación especial y formación de profesores*. Santiago, Tórculo, pp. 169-182, 1991.

— *El profesor tutor ante la integración escolar*. Granada, FORCE/Adhara, 1994.

— Proyecto docente. Documento inédito. Universidad de Granada, 1995.

LÓPEZ MELERO, M.: «La intervención psicopedagógica en una escuela de la diversidad». Universidad de Málaga, *Congreso Internacional de Psicología y Educación*. Madrid, 1991.

— «Algunas claves necesarias para la elaboración del proyecto educativo de

una escuela en/para la diversidad. En COMES, G. y GISBERT, M. (Coords.) *La necesidad de una escuela para la diversidad.* Tarragona, Universidad Rovira y Virgili, pp. 40-60, 1993.

— «Una organización escolar para una nueva escuela». En SALVADOR MATA, F.; LEÓN GUERRERO, M. J. y MIÑAN ESPIGARES, A. (Eds) *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional.* Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 7-22, 1995.

— «La Educación Especial: ¿hija de un Dios Menor en el mundo de las Ciencias de la Educación?». En JURADO, P. (Coord.) *Las necesidades educativas: Presente y futuro.* Barcelona, Lofe Artes Gráficas, pp. 16-24, 1996.

MADDEN, N. y SLAVIN, R.: «Effects of cooperative and the social acceptance of mainstreamed academically handicapped students», en *Journal of Special Education,* 17 (2), (1983), pp. 171-182.

MCLAUGHLIN, M. y OTROS: «Special Education Teacher Preparation: A Synthesis of Four Research Studies», en *Excepcional Children,* 55 (3), (1988), pp.215-221.

MEC *Evaluación de la integración escolar.* Madrid, MEC, Dirección General de Renovación Pedagógica, 1988.

— *Libro blanco para la reforma del sistema educativo.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1989.

— *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.* Madrid, 1990.

— *La educación especial en el marco de la LOGSE.* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

MUNTANER GUASP, J. J. y ROSSELLÓ RAMÓN, M. R.: «Las adaptaciones curriculares individualizadas». En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A (Coord.) *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional.* Madrid, Pirámide. pp. 262-273, 1997.

MUNTANER, J. J.: «Reforma educativa y educación especial», en *Revista de Educación Especial,* 8, (1991), pp. 9-24.

ORCASITAS, J. R.: «La investigación en el campo de la Educación Especial y de la educación de deficientes mentales en particular. Revisión de fuentes 1960-1993». Universidad del País Vasco. Documento policopiado, 1994.

ORTIZ GONZÁLEZ, C.: *Pedagogía terapéutica, Educación Especial.* Salamanca, Amarú, 1988.

OWENS, R. G.: *La escuela como organización.* Madrid, Santillana, 1987.

PALLISERA DÍAZ, M. y FULLANA NOEL, J.: «La integración escolar en Cataluña: Un estudio cualitativo sobre las necesidades de formación del profesorado», en *Bordón,* 44 (3). pp. 299-309, 1992.

PARRILLA, A.: *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación.* Madrid, Cincel, 1992.

— *Proyecto docente.* Documento inédito. Universidad de Sevilla, 1993.

— «La formación de los profesores de la educación especial y el cambio educativo». *XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial.* Dpto. de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 80-99, 1996.

PÉREZ GÓMEZ, A.: «La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas». En GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ A. (Eds.) *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid, Morata, pp. 398-425, 1992.

POPLIN, M.: «Toward an holistic view of persons with learning disabilities», en *Learning Disabilities Quaterly,* 7, (1984), pp. 220-294.

REYNOLDS, C. J.: «Putting the individual into aptitude-treatment interaction», en *Exceptional Children,* 54 (4), (1988), pp. 324-331.

— «Educating Teacher for Special Education Students». En HOUSTON, W. (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Edu-*

cation. New York, McMillan, pp. 423-436, 1990.

REYNOLDS, M. C.; WANG, C. y WALBERG, H. J.: The necessary restructuring of special and regular education, en *Exceptional Children*, 53, 1987, pp. 391-398.

RIGO, E.: «El profesorado y la investigación universitaria en Educación Especial en las Secciones de Ciencias de la Educación». En ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (Ed.) *Temas actuales de Educación Especial*. Salamanca, Servicio de publicaciones de la Universidad de Salamanca, 1991.

SANAHUJA GAVALDA, J. M.: *Proyecto docente*. Barcelona, Universidad Autónoma, Documento policopiado, 1995.

SÁNCHEZ HÍPOLA, M. P.: *Proyecto Docente*. Inédito. Universidad Complutense de Madrid, 1996.

SÁNCHEZ PALOMINO, A.: «Necesidades educativas especiales por deprivación sociocultural». En JURADO DE LOS SANTOS (Coord.) *Las necesidades educativas: presente y futuro*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, pp. 133-141, 1996.

— «Estrategias educativas de atención a la diversidad». En SÁNCHEZ PALOMINO y OTROS (Coord.), *Educación especial e integración de alumnos con desventajas*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, pp. 69-95, 1998.

— «El psicopedagogo y la atención a las necesidades educativas especiales en secundaria». En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) *Acción psicopedagógica en educación secundaria: Reorientando la orientación*. Málaga, Aljibe, pp. 171-197, 1999.

— *Educación Especial. Respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2000.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A.: *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, Pirámide, 1997 a.

— *Educación Especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid, Pirámide, 1997 b.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J.: «Integración y escuela para todos: algunas luces y sombras», en *Revista de Educación Especial*, 25, (1999), pp. 7-21.

SÁNCHEZ PALOMINO, A; CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J.; PULIDO MOYANO, R. y PADUA ARCOS, D. (Coords.): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería, 1999.

SÁNCHEZ PALOMINO, A; CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J. y PEÑAFIEL MARTÍNEZ, F. (Coords.): *De la integración a la escuela para todos*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 2001.

SCHULMAN, L. S.: «Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En WITTROCK, M. C. (Ed.) *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós / MEC, pp. 9-91, 1989.

STAINBACK, S. y STAINBACK, W.: «A rationales for Merger of Special and Regular Education», en *Exceptional Children*, 51 (2), (1984), pp. 102-111.

— *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1990.

— *Curriculum considerations in inclusive classrooms. Facilitating learning for all students*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., 1992.

TISDALL, G. y DAWSON, R.: «Listening to the Children: Interviews with children attending a mainstream support faciliting, en *Support for Learning* 9 (4), (1994), pp. 179-182.

TORRES GONZÁLEZ, J. A.: *La formación del profesor tutor como orientador*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, 1996.

— *Proyecto docente.* Documento inédito, 1997.

WANG, M. C.: *La atención educativa a la diversidad del alumnado.* Madrid, Narcea, 1995.

WANG, M. C. y WALBERG, H. J. (Eds.): *Adapting instruction to individual differences.* Berkeley, McCutchan, 1986.

WANG, M. C.; GENNARI, P. y WAXMAN, H. C.: «The adaptation learning environments model: Design, implementation and effects». En WAND, M. C. y WALBERG, H. J. (Ed.) *Adapting Instruction to Individual Differences.* Berkeley, McCutchan, pp. 191-235, 1985.

WARNOCK, M.: *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People.* London, Her Majesty´s Stationery Office, 1978.

— «Informe sobre necesidades educativas especiales», en *Siglo Cero* 130, (1990), pp.12-24.

WAXMAN, H. C., y OTROS: «Synthesis of research on the effects of adaptative education», en *Educational Leadership* 43(1), (1985), pp. 26-29.

EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE MATEMÁTICO: UN ANÁLISIS COMPARATIVO (*)

Mª JOSÉ ROCHERA - ANA REMESAL - ELENA BARBERÁ (**)

RESUMEN. Dentro de un proyecto de investigación más amplio, realizado en 35 centros escolares de la Comunidad Autónoma Catalana, este artículo presenta algunos resultados correspondientes al análisis de las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos en el área de matemáticas en educación primaria y educación secundaria obligatoria. En él se presenta información sobre la descripción que realiza el profesorado del área acerca de a) determinados aspectos de sus prácticas evaluativas (funciones y momentos de la evaluación, la evaluación de los diferentes tipos de contenidos, los materiales y referentes utilizados, la importancia otorgada al área de matemáticas en la promoción de los alumnos, etc.); b) los principales problemas y dificultades que plantea la evaluación; y c) el conocimiento y valoración de las propuestas de la LOGSE sobre la evaluación.

ABSTRACT. This article is included in a broader research project carried out in 35 schools of the Catalan Autonomous Region and it presents some of the results corresponding to the analysis of assessment practice of pupils'learning in the subject of maths in compulsory primary and secondary education. In this work we give information on the description made by the maths'teaching staff about: a) some aspects of the assessment practice such as the functions and moments of assessment, the assessment of contents, the materials and referents used, the importance given to the maths area in pupils'promotion, etc.; b) the main problems and difficulties of assessment; and c) the knowledge and appraisal of LOGSE's proposals on assessment.

INTRODUCCIÓN

La puesta en marcha del nuevo sistema educativo en el Estado Español ha conllevado una serie de cambios que afectan a diversos factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela, entre ellos los relativos a las prácticas de evaluación que llevan a cabo los profesores en sus aulas. Entre los planteamientos novedosos sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos

(*) Este artículo recoge algunos resultados del proyecto *Actividad conjunta, estrategias discursivas en la comprobación y control de significados compartidos: la evaluación del aprendizaje en las prácticas educativas escolares*, subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica del MEC(PB95-1032). Investigador principal: César Coll. Miembros del equipo: Elena Barberà, Rosa Colomina, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Mª José Rochera, Isabel Solé y Enric Valls. Las ideas expresadas en él son además tributarias de las aportaciones realizadas por Mila Naranjo y José Ramón Lago.

(**) Universidad de Barcelona.

Fecha de entrada: 05-10-2002 Fecha de aceptación: 19-12-2002

que subyacen a las propuestas educativas de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se encuentran los siguientes (Coll y Onrubia, 1999): la evaluación ha de tener en cuenta de una manera equilibrada las diferentes capacidades expresadas en los objetivos educativos; el profesorado tiene un elevado grado de autonomía y responsabilidad en la planificación y desarrollo de actividades de evaluación y en la utilización de las informaciones derivadas a partir de las mismas; se contempla la evaluación inicial, sumativa y formativa desde una perspectiva pedagógica, limitándose la función acreditativa de la evaluación sumativa al término de la escolaridad obligatoria; la evaluación debe contemplar los contenidos procedimentales y actitudinales, además de los conceptuales; la participación de los propios alumnos y sus padres o tutores en las prácticas de evaluación se interpreta como el derecho a ser informados periódicamente al respecto, etc.

Siendo esta la situación, es relevante poder disponer de un retrato global sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos que lleva a cabo el profesorado de nuestro entorno. Una de las razones de este interés remite, sin duda, al hecho de que recabar información acerca de las prácticas de evaluación en relación con aspectos como el tipo de actividades que los profesores proponen a sus alumnos, los momentos en que los evalúan, los usos (sociales o pedagógicos) que otorgan a los resultados de la evaluación, el conocimiento –y grado de aceptación– que tienen acerca de las propuestas de la LOGSE sobre la evaluación, las dificultades que encuentran al poner en marcha las actividades de evaluación, etc... es, a nuestro entender, un punto de partida necesario para realizar propuestas de actuación concretas y contextualizadas (de formación, de asesoramiento, de elaboración de materiales e instrumentos de evaluación) que permitan mejorar dichas prácticas evaluativas.

Partiendo de estas consideraciones, desde hace ya algunos años, venimos desarrollando junto con otros compañeros, una investigación entre cuyos objetivos se encuentra el de obtener una descripción detallada de las actuaciones que los profesores de diversas áreas curriculares llevan a cabo para evaluar el aprendizaje de los alumnos. Más concretamente, y entre otras finalidades, el proyecto pretende: 1) identificar algunas prácticas relevantes de evaluación –estrategias, instrumentos, procedimientos, actividades– habitualmente utilizadas por los profesores de educación primaria y educación secundaria obligatoria en algunas áreas o ámbitos específicos del aprendizaje escolar: lengua –lectura y escrita–, matemáticas y ciencias sociales; 2) identificar y analizar las tensiones y conflictos entre la toma de decisiones de naturaleza pedagógica (regulación de la enseñanza; autorregulación del aprendizaje) y la toma de decisiones de orden social (acreditación, titulación) asociados a los resultados de la evaluación; y 3) formular propuestas de actuación que permitan, a través de un proceso formativo, utilizar los resultados del análisis de las prácticas evaluativas para impulsar su revisión y mejora.

En el marco más amplio de los objetivos del proyecto, este artículo presenta algunos resultados correspondientes al análisis de las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos en matemáticas en las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria. Más concretamente, se intenta recabar información sobre la descripción que realiza el profesorado acerca de determinados aspectos de sus prácticas evaluativas (las funciones y momentos de la evaluación, la evaluación de los diferentes tipos de contenidos, los materiales y referentes utilizados, la importancia otorgada al área de matemáticas en la promoción de los alumnos, etc.), así como acerca de los principales problemas y dificultades respecto de la evalua-

ción, y del conocimiento y valoración de las propuestas de la LOGSE sobre la evaluación.

En este caso, los planteamientos que propone la LOGSE concuerdan con las perspectivas internacionales sobre una evaluación constructivista en matemáticas (Grouws, 1992; NCTM, 1995; Bishop, 1996; Clarke, 1996; De Corte, Greer y Verschaffel, 1996), entre cuyos principios destacan el de utilizar la evaluación al servicio de un mejor intercambio de información entre alumnos, profesores, padres y administración educativa, y el de hacer al alumno más responsable y protagonista de su propio aprendizaje.

Existen en la bibliografía pocos estudios centrados en las prácticas de evaluación que el profesorado de la enseñanza obligatoria lleva a cabo para valorar el aprendizaje de sus alumnos en los términos planteados en nuestra investigación, es decir, estudios en los que los propios implicados describen y valoran dichas práticas evaluativas y las dificultades que perciben a la hora de realizarlas. Los trabajos que contienen datos detallados son, por un lado y con claro predominio, amplios informes realizados tanto en el Estado Español (INCE, 1996), como más allá de nuestras fronteras desde estudios internacionales (Lapointe y cols., 1992; Robitaille y cols., 1993). Su particularidad respecto a los resultados que presentamos es que se basan en tareas estandarizadas focalizadas, sobre todo, en la valoración del rendimiento de los alumnos y en variables de trascendencia social pero que no están dirigidas a conocer con precisión las propuestas diarias elaboradas por los diferentes profesores que participan en el estudio y en sus consecuencias psicopedagógicas. También existen, por otro lado, muchos trabajos centrados en enfoques generales de evaluación pero que no contienen datos referenciales y que hacen recomendaciones sobre los criterios globales de selección de tareas y decisiones relativas a la evaluación o procedimientos evaluativos (consultar Kilpatrick, 1993; Webb, 1993; Rico, 1997; por ejemplo). Incluso, otro tipo de estudios se centra en el diseño y desarrollo de tareas específicas de evaluación ligadas a propuestas teóricas concretas pero desde una posición externa a la práctica escolar diaria, como es el caso de la escuela holandesa seguidora de Freudenthal (Van den Heuvel-Panhuizen, 1996). En una dirección distinta a todos estos estudios, en el trabajo que presentamos se trata de conocer mejor las prácticas de evaluación, a través de las descripciones que de ellas hacen los profesores, para poder, de acuerdo con determinadas ideas y principios constructivistas actuales y en la línea de las propuestas de la LOGSE, promover formas de evaluación más coherentes con la idea de una evaluación inclusiva, respetuosa y acorde con la diversidad del alumnado.

Desde esta perspectiva inclusiva y adaptativa a la diversidad de alumnos y alumnas, se considera la función pedagógica de la evaluación como la más relevante en la educación obligatoria. Esta función se concreta en utilizar las informaciones que proporcionan los resultados de la evaluación al servicio de la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las consecuencias de un uso pedagógico de la evaluación son dobles: por una parte, se potencia el valor formativo de la evaluación dirigido a una mejora de los procesos de enseñanza; por otra parte, se potencia el valor formador de la evaluación dirigido a una mayor autorregulación, control y responsabilidad del aprendizaje (Coll y Onrubia, 1999).

El valor formativo de la evaluación se concreta en el ofrecimiento de ayudas ajustadas por parte del profesor a los procesos de construcción de significados y de atribución de sentido que realizan los alumnos cuando llevan a cabo el aprendizaje. Las informaciones que proporciona la evaluación son fundamentales para orientar las ayudas y apoyos del profesor en la dirección

adecuada, promoviendo cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con las necesidades que plantean los alumnos. Estas informaciones deben recogerse a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y utilizarse al servicio de una regulación proactiva –cuando se lleva a cabo al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje–, interactiva –cuando ocurre durante el proceso–, y retroactiva –cuando se lleva a cabo al final del mismo– (Mauri y Miras, 1996).

El valor formador de la evaluación se materializa en una asunción progresiva de autonomía por parte del alumno impulsando la regulación de sus procesos de aprendizaje en varias direcciones. Por un lado, se fomenta el desarrollo de estrategias metacognitivas del aprendizaje, si se potencia la planificación, revisión y mejora del propio proceso de aprendizaje. Por otra, se favorece la motivación intrínseca hacia el aprendizaje si se favorece la construcción de patrones que atribuyen tanto las causas de los éxitos como de los fracasos de los aprendizajes a variables internas, variables y controlables (por ejemplo, al esfuerzo o a las estrategias de estudio) y si se posibilita que el alumno aumente su interés por conducir su propio aprendizaje, por representarse los objetivos y criterios de la evaluación y por aumentar su sentimiento de capacidad en la resolución de las tareas de aprendizaje (Coll y Onrubia, op. cit.). En definitiva, se trata de potenciar en los alumnos la construcción de conocimientos y la atribución de sentido, haciéndoles cada vez más responsables y autónomos en sus propios aprendizajes.

En este contexto, cabe señalar que es necesario fomentar la función pedagógica de la evaluación sumativa, ya que tradicionalmente ésta se ha utilizado sobre todo desde una perspectiva acreditativa y social. Uno de los instrumentos que más se han utilizado desde esta perspectiva social son las pruebas escritas (Colomina, Onrubia, Naranjo, en prensa). En cambio, es posible y deseable potenciar su uso pedagógico optimizando, a partir de las informaciones obtenidas de las mismas, la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje. Este uso puede facilitarse cuando se extiende el foco de la evaluación desde las propias pruebas escritas a la situación de evaluación en un sentido amplio, contemplando no sólo los resultados de la prueba escrita sino la preparación de la misma y el posible uso pedagógico de dichos resultados (Onrubia, Colomina y Remesal, 2000; Rochera, Naranjo y Barberà 2000). Otra posible vía de fomentar la función pedagógica de la evaluación pasa sin duda por el análisis y eventual modificación de las características de las propias pruebas escritas. En suma, conocer mejor las prácticas evaluativas que realizan los profesores de matemáticas constituye un punto de partida necesario para impulsar y potenciar la adopción de medidas y criterios acordes con los principios constructivistas y las propuestas de la LOGSE.

MÉTODO

Centros escolares y profesores de la muestra

En el proyecto han participado 35 centros educativos de la Comunidad Autónoma Catalana. 18 de los centros son de educación primaria (EP) y están ubicados en las distintas provincias de esta comunidad (11 centros de la provincia de Barcelona, 3 centros de la provincia de Gerona, 3 centros de la provincia de Tarragona y 1 centro de Lérida). 11 de estos centros de EP son de titularidad pública, los 7 restantes son centros privados concertados. Los centros difieren asimismo en la ubicación concreta, habiendo en la muestra centros urbanos, semi-urbanos y rurales, y en el nivel socioeconómico de la población a la que atienden. Un total de 240 profesores de educación primaria de estos centros

respondieron a un cuestionario sobre sus prácticas evaluativas.

Los 17 centros restantes son centros de educación secundaria obligatoria (ESO). Estos centros se distribuyen según características similares a los centros de EP: 13 centros están situados en la provincia de Barcelona, 3 en la provincia de Taragona y 1 en la provincia de Lérida. 10 de los centros son de titularidad pública, los otros 7 son centros privados concertados. Participan en el estudio centros de tamaños diferentes y con ubicación concreta también diferente (urbana, semi-urbana y rural). Un total de 157 profesores de ESO participan en el estudio, de los cuales 48 son profesores del área de matemáticas.

Procedimiento de recogida de datos

En la primera fase del proyecto de investigación que llevamos a cabo se solicitó a los profesores participantes que respondieran a un amplio cuestionario sobre sus prácticas evaluativas. El cuestionario presentado a los docentes fue diseñado *ad hoc* por el equipo de investigadores. El cuestionario se refería a diversos aspectos relativos a la evaluación. Por un lado, se solicitaba de los profesores una descripción de sus prácticas evaluativas habituales, por otro se requería de ellos una valoración de distintos puntos: las propuestas de la LOGSE referentes a la evaluación y las dificultades encontradas en la práctica diaria de la misma. El cuestionario estaba formado por diferentes tipos de ítems, la mayor parte de los cuales eran preguntas cerradas a las que los profesores debían responder según una escala de puntuación de 1 a 5. La puntuación iba acompañada, no obstante, de diferentes valores cualitativos; en ciertas ocasiones la escala oscilaba entre «muy adecuado (5)» y «nada adecuado (1)»; en algunas otras entre «muy problemático (5)» y «nada problemático (1)»; en otros casos la valoración se movía entre «casi siempre (5)» y «casi nunca (1)»; por último, en otros casos la valoración fluctuaba entre «muy importante (5)» y «nada importante (1)». El cuestionario también incluía, en menor número, preguntas abiertas en las que se solicitaban descripciones o valoraciones a los profesores (ver tablas I, II y III en anexo como extracto a título de ejemplo).

Como complemento del cuestionario, se solicitó también a los profesores que adjuntaran una copia de dos pruebas escritas de evaluación que hubiesen utilizado realmente durante el primer trimestre del curso y que considerasen típicas y representativas de su práctica habitual, así como una copia de un informe de evaluación dirigido a las familias de los alumnos para informar de sus resultados.

Miembros del equipo investigador se desplazaron a los diversos centros para presentar personalmente los cuestionarios a los profesores, así como para resolver posibles dudas o preguntas de los profesores relativas a su cumplimentación, y para recoger los cuestionarios una vez respondidos, las pruebas escritas y los informes.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Los resultados que presentamos se organizan en torno a tres grandes apartados, que corresponden a su vez a los apartados en que se dividían los cuestionarios. En primer lugar, está la descripción de las prácticas evaluativas más frecuentemente empleadas por los profesores en el área de matemáticas. En segundo lugar, presentamos los problemas y dificultades identificados por los profesores de matemáticas como más relevantes en la evaluación de sus alumnos; por último, las expectativas de cambio de los profesores sobre sus prácticas evaluativas, en el contexto de las propuestas del nuevo sistema educativo.

En cada caso, se presentan los resultados del profesorado de EP y de ESO por separado, seguidos de algunos comentarios

de comparación allí donde más relevantes son los resultados. En todos los ítems comentados se aportan los datos de las cinco respuestas más frecuentes de ambos colectivos. Se llevó a cabo una comparación de medias mediante el estadístico t de Student utilizando el paquete estadístico CIA (Gardner y Altman, 1989) con un intervalo de confianza de 95%. Con ayuda de la aplicación de este paquete estadístico se obtienen intervalos diferenciales de medias que se interpretan como significativos cuando no engloban el valor cero, y, por consiguiente, tanto más significativos cuanto más alejados queden de este valor central, independientemente de que se trate de valores negativos o positivos, ya que la lectura final se realiza en valores absolutos.

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los alumnos: aproximación descriptiva

Entendemos aquí las prácticas de evaluación como todas aquellas medidas que los profesores ponen en marcha para emitir un juicio valorativo sobre el conocimiento de un grupo de alumnos. En el cuestionario tomamos en consideración no sólo las actividades de evaluación propiamente dichas, sino también otros factores como serían los usos o funciones que los docentes otorgan a los resultados de dichas actividades, los referentes o fuentes utilizados para componer dichas actividades, o incluso las creencias del profesorado sobre la evaluación de un ámbito de contenido concreto, en este caso las matemáticas (Coll, Barberà y Onrubia, en prensa). Seguidamente presentamos los resultados obtenidos respecto a algunos de estos factores.

Usos y momentos de la evaluación

Uno de los puntos importantes, práctica y teóricamente, en cuanto a las prácticas evaluativas es el uso que se hace de la información recogida por medio de ellas. En relación con este uso que los profesores de matemáticas hacen de los resultados obtenidos en la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos encontramos que los más frecuentemente señalados por los profesores de EP son, por orden de frecuencia decreciente (la escala de valoración oscilaba en este caso desde «muy frecuente»(5) hasta «nunca»(1)): la toma de decisiones sobre si es conveniente repasar los contenidos evaluados o si se puede continuar con la programación establecida (x=4,30; S=0,77); la realización de informes para las familias (x=4,24; S=0,80); la concienciación de los alumnos de lo que han aprendido y de lo que aún no han aprendido (x=4,08; S=0,84); la planificación de actividades o tareas de recuperación o refuerzo para los alumnos que no han alcanzado los aprendizajes esperados (x=4; S=0,80); y la valoración de la manera en que se han planteado la enseñanza y aquello que es evaluado (x=3,94; S=0,83).

Por su parte, los profesores de ESO declaran usar los resultados de la evaluación más habitualmente, por este orden y según las respuestas recogidas, para: otorgar una calificación a los alumnos (x=4,60; S=0,61); tomar decisiones sobre la promoción o no promoción de los alumnos (x=4,43; S=0,78); concienciar a los alumnos del aprendizaje que han realizado y del que aún les queda por realizar (x=4,12; S=0,90); decidir itinerarios formativos de iniciación, ampliación o refuerzo (x=4,34 S=1); y para valorar la manera de cómo han planteado la enseñanza de los contenidos evaluados (x=4,40 S=0,74).

Con las respuestas obtenidas se puede, no sin la debida precaución, comprobar algunas diferencias entre las dos etapas educativas: si bien las respuestas permiten afirmar que uno y otro colectivo hacen un uso pedagógico de los resultados de la evaluación, éste se manifiesta con mayor frecuencia entre el profesorado de EP y

apreciamos, en cambio, una mayor tendencia al uso acreditativo de los resultados por parte del profesorado de ESO. Así, mientras los profesores de ambas etapas afirman concebir y emplear la evaluación como un instrumento de regulación del aprendizaje y de la enseñanza, encontramos un uso significativamente mayor de la evaluación como medio para valorar la enseñanza de aquello que se evalúa en el colectivo de EP (0,72 – 0,20). A su vez, detectamos un mayor uso de la evaluación para la toma de decisiones respecto a la promoción de los alumnos en el caso del profesorado de ESO (1,05 – 0,33), así como una frecuencia significativamente mayor del uso de la evaluación para distinguir a los alumnos con más capacidad de los que tienen más dificultades para aprender (1,26 – 0,50).

Por otra parte, en cuanto a la importancia de las matemáticas a la hora de tomar decisiones de promoción de los alumnos se da en este caso una diferencia significativa en favor de la EP (0,43 – 0,85), que, por tanto, otorga a las matemáticas mayor peso a la hora de decidir la promoción de los alumnos (escala de valoración oscilante entre «mucho»(5) y «nada»(1)).

Del análisis de los resultados relativos a los momentos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en que los profesores evalúan el conocimiento de sus alumnos se desprende que las prácticas evaluativas tienen lugar, en el caso de EP, por frecuencia de mención (la escala de valoración oscilaba entre «casi siempre»(5) y «casi nunca»(1)): al principio del curso (x=4,38; S=0,84); cada vez que se acaba de trabajar un tema o un conjunto de temas (x=4,33; S=0,80); al final del curso (x=4,19; S=1,08); al final del ciclo (x=4, 03; S=1,22); y cuando se intuye que los alumnos pueden tener dificultades e intentan identificarlas (x=3,73; S=0,94).

En cuanto al profesorado de ESO nos encontramos con los siguientes cinco momentos de evaluación más señalados: al finalizar un crédito (x=4,45; S=1,03); al finalizar un tema o un conjunto de temas (x=4,39; S=0,82); al principio de curso (x=3,89; S=1,07); al comenzar un crédito nuevo (x=3,84; S=1,03); y al final del ciclo (x=3,75, S=1,51).

También en este caso se confirma la tendencia diferencial apuntada entre los profesores de EP y los de ESO. A este respecto, y aunque la evaluación sumativa es, en términos generales, la opción dominante, los profesores de EP parecen hacer más uso de una evaluación diagnóstica que los profesores de ESO, bien a principio de curso (0,22 – 0,76), bien a principio de tema (0,30 – 0,98). También se detecta un uso significativamente mayor de la evaluación cuando se intuye que los alumnos tienen dificultades con la materia por parte del profesorado de EP (0,50 – 1,10).

Actividades de evaluación

Entendemos por actividades de evaluación «los fragmentos o partes de las secuencias didácticas en los que la actividad conjunta –planificada o efectivamente desarrollada– del profesor y sus alumnos está presidida por el motivo común y –al menos, parcialmente– compartido de mostrar los conocimientos que éstos últimos tienen o han adquirido sobre unos determinados contenidos. En las situaciones o actividades de evaluación, los objetivos concretos que persiguen el profesor y los alumnos pueden ser y son de hecho a menudo diferentes, pero las actuaciones que llevan a cabo –o que está previsto que lleven a cabo– comparten una misma orientación general: mostrar los conocimientos que han adquirido o que tienen los alumnos» (Coll, Barberà y Onrubia, en prensa).

En cuanto al profesorado de EP, la frecuencia de uso de las actividades de evaluación propuestas en el cuestionario, por orden decreciente, es la siguiente (con escala de valoración oscilante entre «muy frecuente»(5) y «nunca»(1)): observación de los alumnos mientras hacen un trabajo o

actividad individual (x=4,38; S=0,67); trabajos individuales hechos en clase (x=4,37; S=0,76); sesiones de preguntas y respuestas con la participación de todo el grupo-clase (x=3,98; S=0,92); observación de los alumnos mientras hacen una actividad en grupo (x=3,77; S=0,90); y pruebas escritas individuales (x=3,50; S=1,07).

En el caso de ESO, la ordenación queda como sigue: observación de los alumnos mientras hacen un trabajo o actividad individual (x=4,19; S=0,76); pruebas escritas individuales (x=3,94; S=0,73); trabajos individuales hechos en clase (x=3,73; S=0,82); trabajos individuales hechos fuera de clase (x=3,60; S=0,89); y sesiones de preguntas y respuestas (x=3,52; S=0,99).

El grado de utilización de las diversas actividades muestra diferencias significativas entre EP y ESO en el uso de pruebas escritas individuales, siendo el uso que se hace de ellas mayor en el caso de ESO (0,76 – 0,12); trabajos individuales hechos en clase (0,41 – 0,89); como instrumento de evaluación, mientras no se encuentran diferencias estadísticamente significativas en el uso de la observación, de las sesiones de preguntas y respuestas ni en los trabajos individuales hechos fuera de clase (los tradicionalmente llamados «deberes»).

La evaluación de los diversos tipos de contenidos

La frecuencia de utilización de diversos tipos de actividades de evaluación usadas para evaluar de manera sistemática los aprendizajes de los alumnos se concreta de manera diferente entre los profesores de EP y ESO cuando la pregunta se refiere a la evaluación de los diferentes tipos de contenido (conceptuales, procedimentales y actitudinales).

Así, para evaluar de manera sistemática contenidos conceptuales, los profesores de EP valoran como más adecuados (la escala de valoración era en este caso de «muy adecuadas»(5) a «nada adecuadas»(1)): los trabajos individuales hechos en clase (x=4,46; S=0,65); la observación de los alumnos mientras realizan trabajos individuales (x=4,21; S=0,89); las sesiones de preguntas y respuestas en el aula (x=4,14; S=0,83); las pruebas escritas individuales (x=4,02; S=0,98); y la observación de los alumnos mientras hacen alguna actividad grupal (x=3,99; S=0,93).

Los profesores de ESO, por su parte, prefieren las siguientes actividades a la hora de evaluar los contenidos conceptuales: pruebas escritas individuales (x=4,50; S=0,62); los trabajos individuales de alumnos hechos en la clase (x=4,27; S=0,70); observación de los alumnos mientras hacen un trabajo individual en la clase (x=4,27; S=0,79); las sesiones de preguntas y respuestas en la clase (x=4; S=0,71); y trabajos hechos en casa (x=3,58; S=0,92).

En las respuestas obtenidas referentes a la valoración de las diferentes actividades o situaciones para evaluar los contenidos conceptuales encontramos diferencias significativas en cuanto a la apreciación de adecuación de las pruebas escritas individuales, siendo esta valoración más alta entre los profesores de matemáticas de ESO (0,77 – 0,19); igualmente obtenemos una valoración más alta por parte de este colectivo en el caso de los trabajos individuales hechos o acabados fuera del horario escolar (1,23 – 0,59), si bien estas actividades no se hallan entre las cinco más altamente valoradas señaladas anteriormente. En el caso de EP, en cambio, hallamos una valoración significativamente más alta en el caso de los trabajos grupales hechos en clase (0,35 – 0,89), la observación de los alumnos mientras realizan dichas actividades grupales en el aula (0,35 – 0,93) y las pruebas orales individuales (0,09 – 0,82), si bien estas dos actividades o situaciones tampoco figuran entre las cinco mejor valoradas por el colectivo de EP.

Para evaluar los contenidos procedimentales, los profesores de EP prefieren, por orden: observar a los alumnos mientras

hacen algún trabajo individual (x=4,69; S=0,56); trabajos individuales hechos en clase por los alumnos (x=4,5; S=0,69); observar a los alumnos mientras hacen algún trabajo grupal en el aula (x=4,33; S=0,74); trabajos grupales hechos en clase (x=3,97; S=0,83) y sesiones de preguntas y respuestas en clase (x=3,81; S=0,99).

Los profesores de ESO, por su parte, mencionan las siguientes actividades como sus preferidas para evaluar los contenidos procedimentales: observación de los alumnos en el aula mientras hacen un trabajo (x=4,54; S=0,62); los trabajos de los alumnos realizados en el aula individualmente (x=4,50; S=0,55); las pruebas escritas individuales (x=4,33; S=0,72); sesión de preguntas y respuestas en la clase (x=3,71; S=0,97) y los trabajos hechos en casa (x=3,56; S=0,82).

En el caso de los contenidos de tipo procedimental hallamos una valoración significativamente más alta de la observación a los alumnos mientras hacen algún trabajo grupal en el aula (0,59 – 1,07), así como de los trabajos grupales propiamente dichos (0,53 – 1,05); en cambio, observamos una preferencia significativamente mayor por las pruebas escritas individuales (1,00 – 0,34) y los trabajos hechos en casa (1,30 – 0,62).

Por último, concerniente a los contenidos actitudinales, entre los profesores de EP se valora más positivamente como instrumentos de evaluación: observación de los alumnos mientras realizan alguna tarea grupal (x=4,64; S=0,63); observación de los alumnos mientras realizan una actividad individual (x=4,55; S=0,79); trabajos grupales hechos en clase (x=4,36; S=0,75); las sesiones de preguntas y respuestas en la clase (x=4,23; S=0,91) y trabajos individuales hechos en clase (x=3,94; S=1,03).

En cuanto al profesorado de ESO, obtenemos las siguientes respuestas como los instrumentos o situaciones más valorados para evaluar los contenidos actitudinales: observación de los alumnos mientras hacen algún trabajo o actividad individual (x=4,64; S=0,63); trabajos individuales hechos en clase (x=4,25; S=0,86); observación de los alumnos mientras hacen algún trabajo o actividad grupal (x=4,06; S=0,95); sesión de preguntas y respuestas en la clase (x=3,95; S=0,99) y, por último, trabajos o producciones grupales hechos en clase (x=3,72; S=0,93).

Debemos señalar en este caso una mayor apreciación de la observación de los alumnos mientras realizan alguna tarea grupal (0,36 – 0,80) y los trabajos grupales propiamente dichos realizados en el aula (0,39 – 0,89) en el caso del profesorado de EP; mientras que se percata una preferencia de las pruebas escritas individuales (1,17 – 0,45), los trabajos individuales hechos o acabados fuera del horario escolar (1,17 – 0,45), así como de los trabajos grupales hechos fuera del horario escolar (1,33 – 0,65) por parte del colectivo docente de ESO.

Referentes y materiales empleados en la evaluación

Los criterios referentes que los profesores toman para evaluar a sus alumnos son, mayoritariamente, en el caso de EP (la escala de valoración oscilaba en este caso entre «muy importante»(5) y «nada importante»(1)): nivel inicial del que parte el alumno (x=4,50; S=0,50); objetivos establecidos en la propia programación (x=4,33; S=0,60); nivel medio de clase (x=3,73; S=0,96); objetivos oficiales que define la Administración Educativa (x=3,53; S=0,90) y nivel medio de cursos de otros años (x=2,81; S=1,01).

En el caso de los profesores de ESO que contestaron el cuestionario obtenemos las siguientes respuestas: objetivos de la propia programación (x=4,54; S=0,61); nivel del que parten los alumnos (x=4,27; S=0,87); el nivel medio del grupo clase (x=3,91; S=0,92); objetivos oficiales que

define la Administración Educativa (x=3,74; S=1,03); y el nivel medio de otras clases del mismo curso (x=3,08; S=0,88).

Tan sólo existe diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la utilización de los objetivos de la propia programación como criterio referente para la evaluación, dándose mayor uso de éstos entre el profesorado de ESO (0,41 – 0,03).

En cuanto a los materiales que los profesores utilizan como referentes a los que ceñirse a la hora de evaluar, cabe resaltar los siguientes: programación concreta del grupo clase (x=4,71; S=0,48); la programación del ciclo (x=4,26; S=0,71); proyecto curricular del centro (x=3,88; S=0,96); el libro de texto (x=3,35; S=1,02) y el diseño curricular del departamento de enseñanza (x=3,31; S=0,87).

Los materiales utilizados preferentemente como referente en la evaluación son, en el caso de ESO: la propia programación del grupo clase (x=4,64; S=0,56); la programación del departamento del área (x=4,33; S=0,83); el proyecto curricular del centro (x=4,18; S=0,98); el diseño curricular del departamento de enseñanza (x=3,77; S=0,90) y el libro de texto (x=3,27; S=1).

En este caso, sólo hallamos diferencia estadísticamente significativa en el uso del disseny curricular por parte de los profesores de EP y ESO como material de referencia para la evaluación, dándose esta diferencia en favor del profesorado de ESO (0,70 – 0,16).

Grado de dificultad general de la evaluación y aspectos más problemáticos en las prácticas evaluativas

Según las respuestas obtenidas, los profesores de ambas etapas educativas no valoran como especialmente problemática la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos (las respuestas de los profesores se sitúan, en promedio, muy cerca del punto medio de la escala de valoración). No se encuentran diferencias significativas entre la valoración de los profesores de EP y los de ESO en cuanto a la dificultad general de la actividad evaluativa en su conjunto. Ahora bien, adentrándonos en sus diferentes componentes nos encontramos que, de manera más detallada, los aspectos valorados como más problemáticos en el proceso de evaluación en el profesorado EP son (en una escala de valoración oscilante entre «muy problemático»(5) y «nada problemático»(1)): los criterios de correción y calificación de los trabajos y producciones de los alumnos con necesidades educativas especiales (x=3,73; S=0,92); los procedimientos, estrategias y actividades para evaluar los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales (x=3,69; S=0,91); la toma en consideración de la diversidad de los alumnos en la planificación de situaciones o actividades de evaluación y la determinación de criterios calificativos (x=3,53; S=0,99); el uso de los resultados de la evaluación para la toma de decisiones sobre la promoción del alumnado (x=3,27; S=1,09) y, finalmente, los procedimientos, estrategias e instrumentos para observar y registrar el comportamiento de los alumnos mientras hacen algún trabajo o actividad (x=3,02; S=1,05).

En el colectivo de ESO obtenemos las siguientes respuestas como aspectos más problemáticos dentro de la evaluación: procedimientos, estrategias y actividades para evaluar los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales (x=3,81; S=1,09); los criterios de corrección y calificación de los trabajos o producciones de los alumnos con necesidades educativas especiales (x=3,55; S=1,09); la participación de los alumnos en el proceso de evaluación (x=3,44; S=0,95); integrar en la calificación de conjunto del área los resultados de la evaluación de los alumnos en los diferentes créditos (x=3; S=0,97) y, en quinto lugar, los procesos de toma de deci-

siones y acuerdos sobre la evaluación a nivel de centro (x=3; S=1,07).

Tanto en el caso de los profesores de EP como en los de ESO se observa una considerable preocupación por la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales, tal como se desprende de los resultados del cuestionario. Sólo se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre el profesorado de ambas etapas en dos aspectos, si bien ninguno de los dos se halla entre los cinco más frecuentes en ninguna de las dos etapas, a saber: el uso de los resultados de la evaluación para hacer conscientes a los alumnos de lo que han aprendido y de lo que aún no saben y para mejorar su propio aprendizaje (0,75 – 0,15), y la participación de los alumnos en su propio proceso de evaluación (0,91 – 0,25). Ambos aspectos son valorados como más problemáticos por el profesorado de ESO, si bien hay que tener en cuenta que sus puntuaciones absolutas se sitúan alrededor del valor central de la escala.

Grado de acuerdo con las propuestas de la reforma educativa en marcha[2]

Los profesores que responden a los cuestionarios muestran en general un alto grado de acuerdo con las propuestas de la reforma sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos. Este acuerdo es mayor en los aspectos estrictamente pedagógicos –por ejemplo, el carácter global e integrador, continuo y formativo de la evaluación– y, más moderado en lo referente a las cuestiones formales y administrativas –por ejemplo, los documentos y requisitos formales a emplear en el proceso de evaluación.

Más concretamente, el profesorado de EP señala un considerable grado de acuerdo en los siguientes puntos (la escala de valoración se movía en este caso desde «totalmente de acuerdo»(5) a «nada de acuerdo»(1)): la evaluación continua de los alumnos (x=4,74; S=0,45); el uso de los resultados de la evaluación para revisar la práctica docente (x=4,46; S=0,64); el carácter formativo de la evaluación de los aprendizajes (x=4,45; S=0,68); la evaluación global e integradora de los alumnos (x=4,44; S=0,68) y la comunicación del resultado de la evaluación de los alumnos a sus padres o tutores (x=4,3; S=0,89).

En el caso de ESO, por otro lado, recogemos las siguientes respuestas como los puntos en que existe un mayor acuerdo con las propuestas de la reforma: la comunicación de los resultados de la evaluación de los alumnos a sus padres (x=4,87; S=0,34); la comunicación del resultado de la evaluación a los alumnos (x=4,78; S=0,41); la comunicación al alumnado de los criterios de evaluación generales del centro del área y de cada crédito (x=4,73; S=0,49); el uso de los resultados de la evaluación para revisar, si fuera necesario, la práctica docente (x=4,57; S=0,62) y la evaluación individualizada de los alumnos (x=4,47; S=0,69).

La valoración de los profesores de EP y de ESO presenta diferencias significativas en los siguientes aspectos: el uso de los resultados de la evaluación para tomar decisiones sobre la promoción o no promoción de los alumnos y también para tomar decisiones relativas a la diversidad del alumnado (0,86 – 0,24), la comunicación de los resultados a los alumnos (1,04 – 0,48), así como a los padres y tutores (0,84 – 0,30), los documentos formales de evaluación y otros requisitos formales que se han de cumplir en el proceso de evaluación (1,13 – 0,45), las categorías propuestas para reflejar los resultados de la evaluación

(2) Téngase en cuenta que en el momento en que se pasaron los cuestionarios el nuevo sistema educativo promulgado por la LOGSE se hallaba en proceso de implantación y por ello nos referimos a la reforma educativa.

en los documentos oficiales (1,67 – 0,89). En todos los casos, el profesorado de EP señala un grado de acuerdo menor en las propuestas de la reforma que el de ESO, aunque las puntuaciones promedio se mantienen, en todos los casos excepto uno, por encima del punto medio de la escala de valoración.

Factores obstaculizadores y propuestas para la mejora de las prácticas de evaluación

El profesorado de EP indica como principales obstáculos para la implementación de las propuestas de la nueva reforma educativa, por este orden (con escala de valoración oscilante entre «mucho»(5) y «nada»(1)): el número excesivo de alumnos por aula (x=4,07; S=1,12); la formación insuficiente del profesorado para llevarla a cabo (x=3,95; S=0,98); la falta de asesoría especializada (x=3,92; S=0,86) y la organización y funcionamiento inadecuado de los centro educativos (x=3,86; S=1,1).

El profesorado de matemáticas de ESO que responde al cuestionario señala como principales obstáculos: el número excesivo de alumnos por aula (x=4,56; S=0,87); el horario y las condiciones de trabajo poco satisfactorias (x=4,06; S=1,21); la exigencia de conseguir un aprendizaje por parte de los alumnos que haga posible su acceso a la enseñanza superior y la presión que esta exigencia genera (x=4,06; S=0,81); la organización y funcionamiento inadecuados de los centros educativos (x=3,95; S=1,22) y la falta de asesoramiento especializado (x=3,78; S=0,96).

En este aspecto encontramos diferencias estadísticamente significativas en dos de las respuestas que los profesores encuestados identificaban como obstaculizadores del proceso de reforma en el ámbito de la evaluación. Estas diferencias están en relación con la ratio de alumnos, caso en que los profesores de ESO muestran una valoración significativa más alta (0,82 – 0,14), y con la formación del profesorado para hacer frente a los problemas de la evaluación, con una valoración significativamente mayor entre el colectivo de EP (0,15 – 0,79).

Para hacer frente a las dificultades que puede suponer la puesta en práctica de las propuestas de la reforma sobre la evaluación de los aprendizajes, los profesores de EP consideran que se han de priorizar las siguientes actuaciones (con escala de valoración oscilante entre «mucha prioridad»(5) y «ninguna prioridad»(1)): incrementar el tiempo de dedicación del profesorado a la coordinación y al trabajo colectivo del profesorado (x=4,3; S=0, 84); elaborar y difundir instrumentos específicos para la evaluación (x=4,28; S=0,74); llevar a cabo actividades específicas de formación del profesorado sobre evaluación del aprendizaje (x=4,28; S=0,81); elaboración y difusión de materiales didácticos y curriculares con propuestas concretas de actuación (x=4,2; S=0,78) y disminución del número de alumnos por aula (x=4,02; S=1,04).

Los profesores de ESO por su parte proponen: disminución del número de alumnos por aula (x=4,54; S=0,79); elaboración y difusión de técnicas e instrumentos específicos para la evaluación (x=4,27; S=0,71); elaboración de materiales didácticos y curriculares con propuestas concretas de evaluación (x=4,14; S=0,82); incremento del tiempo dedicado a la coordinación y trabajo en equipo del profesorado (x=4,14 S=0,92); y formación específica del profesorado en el tema de evaluación (x=3,83; S=1,09).

Con respecto a estas actuaciones, las diferencias significativas que aparecen entre ambos colectivos se corresponden con las encontradas con relación a los factores obstaculizadores considerados como más importantes. Así, los profesores de EP dan más importancia que los de ESO, con una diferencia significativa, a las actividades específicas de formación del profesora-

do (0,18 – 0,72). Por su parte, los de ESO priman la reducción del número de alumnos por aula (0,84 – 0,20).

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los resultados de nuestro estudio parecen apuntar, en conjunto, hacia algunas diferencias relevantes en las prácticas de evaluación habitualmente desarrolladas en el área de matemáticas por los profesores de educación primaria y los de educación secundaria obligatoria, pero también hacia aspectos comunes a las dos etapas educativas. En cuanto a los rasgos comunes encontramos que en ambas etapas se manifiesta en las respuestas recogidas un acuerdo considerable con ciertos principios teóricos sobre lo que debería ser una evaluación basada en los planteamientos de la LOGSE. Así, se acepta que la evaluación debería ser global e integradora, formativa y al servicio de una optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cabe señalar que paralelamente se incurre en una cierta contradicción ya que las prácticas evaluativas sobre las que informan los profesores no siempre encajan con estos principios, como demuestra, por ejemplo, un uso predominantemente social de las pruebas escritas al servicio de la acreditación de los alumnos. También hay una coincidencia grande entre ambos colectivos a la hora de situar las mayores preocupaciones en torno a la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales o dificultades de aprendizaje y, en general, a la relación entre evaluación y atención a la diversidad de los alumnos.

En cuanto a las diferencias halladas encontramos, primeramente, que los profesores de los dos colectivos señalan diferentes factores de obstaculización del cambio de las prácticas de evaluación, así como diferentes vías de resolución. En el caso de EP se reclaman necesidades de formación y asesoramiento específico, mientras que los docentes de ESO se refieren a las condiciones de trabajo y a la organización de los centros.

En segundo lugar, hallamos diferencias que remiten, por un lado, a algunas características de las situaciones, actividades e instrumentos de evaluación que unos y otros emplean, y por otro, a las funciones y usos prioritariamente atribuidos a la evaluación. Veamos seguidamente cada uno de los aspectos por separado.

En referencia a la primera de las cuestiones señaladas, en las situaciones, actividades e instrumentos de evaluación empleados, parecen perfilarse al menos dos diferencias relevantes. En primer lugar, los profesores de ESO que responden al cuestionario parecen apoyar la evaluación en situaciones o actividades que conllevan la realización de algún tipo de producto, objeto de evaluación, por parte de los alumnos, en mayor medida que el profesorado de EP participante en el estudio: tanto las pruebas escritas como los trabajos individuales realizados en la clase o fuera de ella aparecen como instrumentos de evaluación más empleados en el caso de ESO que en EP; inversamente, en EP parece tener más peso la observación de los alumnos mientras realizan algún tipo de actividad individual o en grupo. Esta diferencia en las preferencias por cada una de las situaciones de evaluación mencionadas nos lleva a comprobar que en el caso de ESO prima una evaluación del producto final realizado por los alumnos, mientras que la evaluación del proceso de realización tiene un mayor peso en el caso de EP.

En segundo lugar, los profesores de EP señalan una utilización algo más elevada de situaciones grupales de evaluación en comparación con el colectivo de ESO, a pesar de que siempre hablamos de un contexto en el que la evaluación aparece como algo prioritariamente individual. Vale la pena apuntar a este respecto que la escasa importancia global atribuida a las actividades

grupales de evaluación parece indicar que los profesores priman fundamentalmente la evaluación de los contenidos de carácter conceptual y procedimental, dado que las actividades individuales se señalan como especialmente adecuadas para evaluar estos contenidos, mientras que en el caso de los contenidos actitudinales aumenta la importancia que se atribuye a las situaciones grupales de evaluación, que, sin embargo, aparecen sistemáticamente entre las menos utilizadas, especialmente en ESO.

Tomadas en su conjunto ambas diferencias parecen indicar una mayor tendencia a implementar situaciones y actividades de evaluación más acordes con los planteamientos sobre la evaluación de la LOGSE en el caso de la educación primaria que en el caso de la educación secundaria: utilización de la evaluación durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y no únicamente en momentos puntuales; evaluación de los tres tipos de contenidos y no únicamente alguno de ellos, como puede ser los conceptuales o procedimentales. Ahora bien, el hecho de encontrar algunas diferencias en cuanto a las actividades y situaciones de evaluación no es indicativo por sí solo de una mayor o menor proximidad a los planteamientos evaluativos de la LOGSE, y debe ser complementado con otros aspectos, especialmente los que hacen referencia al uso preferentemente pedagógico y/o social al servicio del cual se ponen dichas actividades y situaciones de evaluación.

En lo referente a las funciones y usos de la evaluación, varios de los resultados señalados parecen indicar que los profesores de EP hacen una aproximación a la evaluación que prima su función pedagógica, mientras que el profesorado de ESO se muestra más preocupado por las funciones acreditativas de la evaluación. A ello apunta directamente el hecho de que los profesores de EP señalan como uso prioritario de los resultados de la evaluación el decidir si es conveniente modificar la programación establecida, mientras que los de ESO señalan como usos prioritarios los de otorgar una calificación a los alumnos y tomar decisiones sobre la promoción o no promoción de los alumnos a cursos superiores. También resulta significativo a este respecto que los profesores de EP utilicen con mayor frecuencia que los de ESO actividades de evaluación previas al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (a principio de curso, al comenzar cada nuevo tema), concediendo, por tanto, a la evaluación una función diagnóstica y de regulación proactiva de esos procesos.

Las diferencias entre ambas etapas en cuanto a los tipos de situaciones, actividades e instrumentos de evaluación más utilizados también apuntan en este último sentido: los profesores de EP recurren en mayor medida a la observación de los alumnos, tanto durante la realización de tareas individuales como grupales –situaciones ambas que apuntan un valor formativo, de regulación interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje–, mientras que los profesores de ESO utilizan en mayor medida las pruebas escritas –situaciones que habitualmente conllevan una mayor carga sumativa, y están tradicionalmente vinculadas a la certificación pública del nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos–. El hecho de que los profesores de ESO afirmen que una de las dificultades más importantes para modificar sus prácticas evaluativas es la presión de los niveles superiores de enseñanza, y en particular el Bachillerato, con la consecuente necesidad de una mayor importancia del programa oficial de la asignatura como referente de la evaluación, refuerza igualmente la interpretación de que los componentes acreditativos de la evaluación resultan especialmente relevantes para el profesorado de ESO. Ahora bien, no siempre se utilizan las pruebas escritas con una finalidad acreditativa. Así, otros estudios que amplían el foco de evaluación desde la prueba escrita a la acti-

vidad de evaluación en su globalidad, teniendo en cuenta lo que sucede con anterioridad y posterioridad a la realización de la prueba escrita, demuestran que es posible poner los resultados de la evaluación mediante este tipo de instrumentos al servicio de la mejora de los procesos educativos, y especialmente de la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos.

Todo parece apuntar a la manifestación de las dos «culturas» sobre la evaluación de los aprendizajes (Coll, Barberà y Onrubia, en prensa; Mauri y Miras, 1996). Por un lado, la también denominada por otros autores como «la cultura del test» (Wolf, Bixby, Glenn y Gardner, 1991), es decir, una «forma de hacer» en cuestiones evaluativas que prima la objetividad y la neutralidad a la hora de planificar y desarrollar las actividades y tareas evaluativas, con una clara preferencia por pruebas escritas, con tareas de respuesta única, que ha de realizar el alumno en un tiempo limitado, de forma individual y aislada. Predomina en este caso la función social, acreditativa, de la evaluación. Opuesta a esta «cultura del test» habría una cultura de la evaluación con función predominantemente pedagógica, de regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que se buscan la pertinencia, la relevancia y la contextualización de las actividades de evaluación; así, se llevan a cabo preferentemente tareas que aceptan procesos de resolución y soluciones múltiples, que exigen del alumno la aplicación de los conocimientos y habilidades alcanzados a situaciones complejas más cercanas a la vida cotidiana.

No obstante, es necesario matizar estos resultados. Tal como se indicaba en la introducción del artículo, relacionar unívocamente la evaluación inicial con la función pedagógica de tipo diagnóstico y regulador del aprendizaje, y la evaluación sumativa con la función acreditativa es una tentación demasiado arriesgada en la que no quisiéramos caer. La relación entre el momento en que se realiza la evaluación y el uso que se haga finalmente de los resultados no es, ni mucho menos, lineal. Es por ello que quisiéramos subrayar la precaución con la que ineludiblemente debemos considerar los resultados anteriormente comentados.

A nuestro juicio, el diseño y desarrollo de actuaciones específicas (de formación del profesorado, de asesoramiento a los centros, de elaboración y difusión de materiales de evaluación...) dirigidas a la mejora de la calidad de las prácticas evaluativas en una y otra etapa debe apoyarse en el conocimiento y consideración de estos rasgos actuales, tanto comunes como diferenciadores. Desconsiderar estas opiniones expuestas por los profesores puede impedir, de hecho, cualquier posibilidad de cambio en la actuación real de los mismos. Es importante señalar las limitaciones intrínsecas que un instrumento como el utilizado tiene, a fin de contemplar los resultados con la precaución requerida. Dichos resultados reflejan la opinión o la realidad vivida por los profesores participantes en la investigación. Ello plantea, por lo demás, la necesidad de ampliar y matizar nuestro conocimiento de esas prácticas, empleando eventualmente métodos de investigación y análisis que vayan más allá de la obtención de información puntual y de la aproximación esencialmente cuantitativa que hemos empleado en este trabajo. A este tipo de estudio, de carácter más cualitativo, contextual y dinámico, estamos dirigiendo, precisamente, nuestros esfuerzos en el momento actual, en el marco del proyecto global de investigación al que hacíamos referencia al inicio del artículo.

BIBLIOGRAFÍA

BISHOP, A. J. y OTROS (Eds.): *International Handbook of Mathematics Education.* Dordrecht, Kluwer, 1996.

CLARKE, D.: «Assessment». En A. J. BISHOP y OTROS (Eds.), *International Handbook*

of Mathematics Education, pp. 327-370. Dordrecht, Kluwer, 1996.

COLL, C; BARBERÀ, E. y ONRUBIA, J. (en prensa): La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje.*

COLL, C. y MARTÍN, E.: «La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto», en *Signos, 18*, (1996), pp. 64-77.

COLL, C. y ONRUBIA, J.: « Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad». En C. COLL (coord.): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*, pp. 141-166. Barcelona, ICE/Horsori, 1999.

CORTE, E.; GREER, B. y VERSCHAFFEL, L.: «Mathematics». En D. C. BERLINER y R. C. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. New York, Macmillan, 1996.

GARDNER, M. J. y ALTMAN, D. G.: *CIA. Confidence Interval Analysis. Statistics with confidence.* London, British Medical Journal, 1989.

INCE: *Evaluación en la educación primaria.* Informe preliminar, INCE, 1996.

KILPATRICK, J.: «The chain and the arrow: from the history of mathematics assessment». En M. NISS (Ed.). *Investigations into assessment in Mathematics Education* pp. 31-46. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1993.

LAPOINTE, A. E; MEAD, N. A. y ASKEW, J. M.: *Learning Mathematics. International Assesment of Educational Progress (IAEP).* New Jersey, Educational Testing Service, 1992.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS: *Assessment Standard for School Mathematic*, NCTM. Virginia, Reston, 1995.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R. y REMESAL, A.: «Does the preparation of written examinations increase the pedagogical potentiality of assessment in mathematics?» Comunicación presentada en la 1st Biannual Conference of the EARLI Assessment SIG. Maastricht, Netherlands, 13-15 de septiembre de 2000.

RICO, L. (coord.): *La educación matemática en la enseñanza secundaria.* Barcelona, ICE/ Horsori, 1997.

ROBITAILLE, D. F. y OTROS: *TIMSS. Third International Mathematics and Science Study. Monography nº1, Curriculum Frameworks for Mathematics and Science.* Pacific Educational Press/ UBC, Vancouver, 1993.

ROCHERA, M. J.; NARANJO, M. y BARBERÀ, E.: «Taking benefits from results in mathematical written exams in the classroom: a way to improve assessment». Comunicación presentada en la 1st Biannual Conference of the EARLI Assessment SIG. Maastricht, Netherlands, 13-15 de septiembre de 2000.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M.: *Assessment and Realistic Mathematics Education.* Freudenthal Institute, Utrecht, 1996.

WEBB, N. L.: «Visualizing a theory of the assessment of students knowledge of mathematics. En M. NISS (Ed.) *Investigations into assessment in mathematics education,* pp. 253-264. Dordrecht, Kluwer Academic Publisher, 1993.

WOLF, D.; BIXBY, J.; GLENN, J. y GARDNER, H.: «To use their minds well: investigating new forms of student assessment», En *Review of Research in Education*, 17, (1991), pp.31-74.

ANEXO

TABLA I

Ejemplo de pregunta cerrada de descripción de las prácticas evaluativas del cuestionario de EP

4. LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN Y VALORACIÓN SISTEMÁTICA DE LOS APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS SE PUEDEN HACER SERVIR PARA MUCHAS COSAS. SEÑALE LA frecuencia con la que utiliza los resultados de la evaluación en su práctica docente para las actuaciones y/o decisiones que se mencionan:

	Muy frecuente	**Bastante frecuente**	**A veces**	**Poco frecuente**	**Nunca**
Tomar decisiones sobre la promoción/no promoción de los alumnos.	5	4	3	2	1
Hacer conscientes a los alumnos de lo que han aprendido y de lo que todavía no han aprendido.	5	4	3	2	1
Decidir si es conveniente repasar los contenidos evaluados o si se puede continuar con la programación establecida.	5	4	3	2	1

TABLA II

Ejemplo de pregunta cerrada de valoración de actividades de evaluación del cuestionario de EP

9. VALORE EL GRADO DE ADECUACIÓN DE LOS TIPOS DE SITUACIONES, ACTIVIDADES Y/O PRODUCCIONES ELABORADAS POR LOS ALUMNOS QUE SE MENCIONAN A CONTINUACIÓN PARA PODER EVALUAR Y VALORAR de una manera sistemática los aprendizajes relativos a contenidos actitudinales o de valores.

	Muy adecuadas	**Bastante adecuadas**	**Algo adecuadas**	**Poco adecuadas**	**Nada**
Observación de los alumnos mientras hacen algún trabajo o actividad individual.	5	4	3	2	1
Trabajos/producciones individuales hechos en clase.	5	4	3	2	1
Deberes hechos en casa.	5	4	3	2	1

TABLA III

Ejemplos de preguntas abiertas del cuestionario de EP

17. DESCRIBA BREVEMENTE una situación/actividad de evaluación típica y representativa de las que utiliza habitualmente para evaluar y valorar los aprendizajes de sus alumnos en el ámbito de matemáticas.

35. Del conjunto de propuestas que sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos hace la LOGSE, señale tres que, a su entender, pueden tener una repercusión positiva más grande sobre la mejora de la calidad de la educación primaria.

38. Señale tres aspectos, factores o elementos relacionados con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos no contemplados en la LOGSE que, a su entender, deberían ser objeto de atención y propuestas de cambio o modificación.

LA TUTORIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS Y LA SOCIALIZACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO

JAVIER BARQUÍN RUIZ (*)

Resumen. El período de prácticas durante la realización de la carrera docente se convierte en un proceso de fuerte socialización e internalización de actitudes frente a la docencia. El presente trabajo recoge los resultados de una investigación llevada a cabo con la colaboración de profesores supervisores de las Escuelas de Formación Universitaria, de maestros y maestras que ejercen como tutores en los centros y de estudiantes que opinan sobre su fase de prácticas. A partir de un perfil socioprofesional de los implicados y de los juicios de estos sobre el desarrollo de las prácticas, los datos evidencian que, tras su paso por las aulas y debido al contacto que mantienen con sus tutores y tutoras, se han producido una serie de cambios en su percepción de la tarea docente. A partir de esa información se sugieren vías de acción para diseñar y desarrollar un plan de estudios que apueste por dar mayor importancia a los momentos de inmersión de los futuros docentes en la realidad educativa.

Abstract. The period of practices during the teaching university course becomes a process of strong socializing and familiarization with attitudes regarding teaching. This work gathers the results of a research carried out with the collaboration of professors that supervise Universitary Training Schools, teachers that work as tutors in schools, and students that talk about their practice period. Given the socioprofessional background of the people involved in this study, and their points of view on the practice development, the facts show that after passing through the classrooms, and due to their contact with tutors, there are several changes in their perception of the teaching task. Given this information, we suggest ways of action to design and develop a syllabus with an emphasis on the immersion of future teachers in the educational reality.

INTRODUCCIÓN

Cada año recibimos sin poder disimular la envidia las muestras de satisfacción del alumnado que está realizando sus prácticas en los centros o acaba de volver de ellas. Y no es para menos si consideramos el tedio y la falta de sentido que atribuyen a la formación teórica. Pero, al escuchar el relato de lo que han visto en los centros y de las prácticas que han vivido en las aulas, a menudo nos asalta también la perplejidad y, en no pocas ocasiones, una creciente preocupación por la tendencia a asumir como válidos unos modelos de enseñanza con los que antes se mostraban en desacuerdo, intelectual y visceralmente. Esta preocupación está motivada tanto por el hecho de que la capacidad de reflexión y análisis crítico parezcan haber huido repentinamente de su alcance, como por la constatación de la incapacidad de la formación

(*) Universidad de Málaga.

Fecha de entrada: 24-11-2000 Fecha de aceptación: 19-11-2001

universitaria para dar vitalidad el espíritu crítico y la capacidad de respuesta.

Los datos de las investigaciones sobre la formación inicial del profesorado indican que, en ese período de inmersión en la realidad de las aulas, la figura clave es la de la maestra o el maestro que trabaja en ellas y que tutoriza las prácticas. La literatura es unánime al reconocer la importancia del período de prácticas en la formación, pero también lo es a la hora de constatar los problemas que implica y que Marilyn Cochran-Smith (1999, p.533) resume en tres: la promoción del aislamiento, la conveniencia práctica y la dependencia del conocimiento tradicional y la costumbre.

Los datos que a continuación ofrecemos forman parte de un amplio estudio, cuyo trabajo de campo realizamos entre 1991 y 1994, sobre la fase de prácticas del alumnado en los centros de Formación del Profesorado de Andalucía[1]. Aunque la investigación tuvo en cuenta a todos los protagonistas de las prácticas (estudiantes, tutores y supervisores), nuestro estudio se va a centrar fundamentalmente en la figura del tutor y va a estructurarse en cinco partes. La primera abordará el sentido de las prácticas y la socialización del futuro profesorado. En la segunda, trataremos de conocer quiénes son y cómo ven su labor los profesores tutores. En tercer lugar, exploraremos la naturaleza de la relación entre el alumnado en prácticas y las maestras y los maestros que han realizado las labores de tutorización en las escuelas. En la cuarta parte, ejemplificaremos las relaciones mantenidas con uno de los casos específicos que se estudiaron. Y finalizaremos exponiendo posibles líneas de trabajo que consideramos oportunas para continuar avanzando en este campo de estudio.

LAS PRÁCTICAS Y LA SOCIALIZACIÓN DEL FUTURO PROFESORADO

Aunque no disponemos de conocimientos suficientes sobre los efectos de las prácticas de enseñanza (Guyton y McIntyre 1990, p. 514), lo que es indudable es que las experiencias en las escuelas son muy importantes para las futuras y los futuros docentes, hasta el punto de que las consideran como el elemento esencial y prioritario de su formación (Pérez Serrano, 1987; Rodríguez, 1993). Tan prioritario como para estimar siempre insuficiente el tiempo que pasan en los centros; idea que comparten también supervisores y tutores (Barquín, 1993).

Sin restar valor y, sobre todo, sinceridad a tal demanda, habría que resaltar que el sentido de las prácticas no es sólo ni fundamentalmente «estar» en los centros, sino tener un tipo específico de experiencia en ellos. Como ya señalara José Contreras (1987, p. 221), el sentido del *practicum* no está sólo en «hacer prácticas», sino en que las y los estudiantes realicen «aprendizajes prácticos»; esto es, posibilitar que vayan construyendo su pensamiento práctico, aquél que gobernará en el futuro tanto su interpretación de la realidad como su intervención educativa.

Con frecuencia, los «aprendizajes prácticos» que el alumnado desarrolla durante su período de prácticas no contribuyen a reforzar los elementos reflexivos y analíticos que se consideran deseables, sino que sucede más bien lo contrario, ya que suelen afianzar las dimensiones más conservadoras del trabajo docente. Suele decirse, en este sentido, que las prácticas tienen un importante efecto socializador, y que favorece la dimensión acomodaticia y reproductora de este proceso. Aunque autores

(1) La investigación, dirigida por Ángel I. Pérez Gómez, estuvo financiada por la DGICYT (PB-90-0813). Para llevarla a cabo se utilizaron distintas metodologías: estudios de caso y cuestionarios aplicados a supervisores de las Escuelas de Magisterio, tutores/as y estudiantes de prácticas de la Comunidad Andaluza. Algunos de los informes resultantes figuran en la bibliografía.

como Kenneth Zeichner y Jennifer Gore (1990, p. 343) han criticado esta visión funcionalista de la socialización y proponen que se contemple la importancia de su carácter contradictorio y dialéctico, lo cierto es que los estudios disponibles vienen a reforzar esa visión reproductora y acomodaticia de la socialización durante el *practicum*.

Tres son las fuerzas principales de socialización que se indican en la literatura sobre el tema (Blanco, 1999, p. 382):

- La *biografía* de las y los futuros docentes, en la que hay que considerar su experiencia vital como estudiantes, sus expectativas e ideas sobre lo que significa ser docente y su compromiso personal con la enseñanza.
- La influencia de las personas con *poder evaluador*, entre quienes destacan de modo importante aquellas que realizan funciones de supervisión y tutorización. El sentido de las evaluaciones de estos agentes suele estar centrado en el aula, ya sea en los aspectos de planificación –en el caso de los supervisores– o en las actuaciones –en el de los tutores–. (Rodríguez, 1993).
- La influencia de la *cultura de la enseñanza* y la *estructura burocrática* de las escuelas.

Como hemos indicado, la investigación no es concluyente sobre los efectos de las prácticas en las y los estudiantes, de tal manera que quizá lo más prudente sea concluir –con Hoy y Woolfolk (1990, p. 296)– que «sospechamos que las prácticas de enseñanza tienen efectos tanto positivos como negativos sobre los futuros profesores y que muchas de sus consecuencias son sutiles y difíciles de desentrañar». Algunas revisiones, sin embargo, han indicado que el contacto con la realidad tiene efectos nocivos sobre los futuros docentes (Contreras, 1987), en el sentido de que anula –o no estimula en absoluto– las ideas renovadoras adquiridas en las aulas universitarias.

La investigación que nuestro equipo realizó, y que tomó en consideración los datos relativos a la evolución del pensamiento pedagógico del alumnado en prácticas, viene a confirmar la complejidad de desentrañar los efectos de la estancia en los centros escolares, así como la necesidad de matizar su importancia. Los datos globales indican que existe una modificación positiva en las actitudes de las y los estudiantes (esto es, sus ideas son más progresistas globalmente consideradas) después de haber realizado las prácticas (Barquín, 1993).

Antes de las prácticas, los ítems más puntuados por el alumnado remiten a tres aspectos: *una visión paidocéntrica, el apoyo a los expertos* y *la evaluación personalizada*. En ellos, se destaca la importancia del alumno y la atención que debe prestar el docente a la metodología activa, el debate, la preocupación por los problemas de los niños, etc. Se trata de fomentar la participación en el aula y, en caso de que sea necesario, actuar también más que como un mero técnico e implicarse en la formación moral, sexual, etc. de sus alumnos. El enseñante ha de contemplar la situación personal de las niñas y los niños, sobre todo en el momento de la evaluación.

Las actitudes más conservadoras quedan recogidas en varias cuestiones. Existe una *falta de confianza en la función social de la escuela* y su capacidad para compensar las desigualdades; quizá por ello se apoya una libertad de enseñanza que se asienta sobre la base del ideario del centro, aunque por otro lado se rechace la presencia de lo político. O sea, piensan que el centro puede «definirse» ideológicamente, pero no los profesores. En los apartados más relacionados con la didáctica se muestran partidarios de un cierto *control sobre el alumno* y una relativa *desconfianza hacia la participación del alumnado* en la selección de contenidos.

En el análisis comparativo entre las opiniones de estudiantes en prácticas antes y después de dicho período, tanto en la puntuación media general como en ciertas cuestiones se aprecia un incremento de actitudes más abiertas después de las prácticas. En siete de ellas se obtienen resultados más favorables y sólo en una parece que las actitudes se vuelven más cerradas. Esta última es la referente a las opiniones sobre el ideario del centro, y cabe la posibilidad de que haya habido una confusión entre el ideario y ciertos elementos del proyecto curricular de centro. Las cuestiones en que aparecen actitudes más abiertas que al comienzo de las prácticas son: la no obligatoriedad de la religión, la flexibilidad de la programación, la ruptura del academicismo en los contenidos, la valoración de la universalidad y el equilibrio entre su valor lógico y psicológico, la función del libro de texto y la amplitud del papel del docente.

Pero estos datos hay que matizarlos mucho y es necesario profundizar en ellos para ver con más detenimiento lo que ocurre.

- Las prácticas tienen un cierto *efecto homogeneizador* en las actitudes pedagógicas del alumnado, de tal modo que al final de este período todos se parecen más entre sí que al comienzo.
- Parece que las prácticas *afectan más negativamente* (en el sentido de que no se observa ningún avance hacia posiciones más progresistas o, incluso, en algunos casos se adoptan posturas más conservadoras) a quienes destacaban por la apertura de ideas y actitudes antes de realizar las prácticas.
- La «pérdida» de *ideales* de quienes tenían unas ideas más progresistas antes de las prácticas es menor que el «avance» de quienes partieron de posiciones menos abiertas, pedagógicamente hablando.
- No todas los aspectos del pensamiento pedagógico se ven alterados en la misma medida. Sufren más modificaciones los relacionados con los *contenidos escolares* y *las estrategias de enseñanza*, esto es, aquellos más directamente ligados al trabajo en el aula; por el contrario, los que menos cambios experimentan son los que tienen que ver con las relaciones escuela-sociedad y con las consecuencias sociales de la labor docente.

Así pues, aunque el echo de realizar las prácticas conlleva cambios en el pensamiento de las y los estudiantes, la naturaleza de éstos es difusa y variada; algo que lleva a considerar la importancia tanto de los planes de formación, como de la influencia de los contextos en los que las prácticas se realizan. Esto vendría a corroborar la crítica realizada a buena parte de las investigaciones sobre la socialización del alumnado en prácticas, en el sentido de que no se ha atendido realmente a la experiencia de las y los estudiantes a lo largo de este período.

En nuestra investigación, hemos acompañado a estudiantes en prácticas a lo largo de su estancia en un centro escolar para, mediante observaciones prolongadas y entrevistas, analizar y tratar de entender qué ocurre en realidad durante este período, qué cambios se producen en sus ideas, qué agentes intervienen en su evolución y, en definitiva, cómo se produce su socialización.

LAS TUTORAS Y LOS TUTORES DE PRÁCTICAS

Feiman-Nemser y Buchman (1989) han indicado que las tutoras y los tutores constituyen modelos que de algún modo «representan» y materializan para las y los estudiantes lo que es la enseñanza. Es importante, pues, tener más conocimiento sobre ellas y ellos.

¿Quiénes son las personas que tutorizan las prácticas? ¿Cuáles son sus ideas sobre la enseñanza? ¿De qué naturaleza son sus prácticas escolares? ¿En qué tipo de orientaciones metodológicas se socializan los futuros docentes que están bajo su atención? ¿Por qué tutorizan prácticas? ¿Qué tipo de relación mantienen con las y los estudiantes en prácticas? Trataremos de acercarnos a esta realidad a través de la información ofrecida por 220 tutoras y tutores de prácticas de Andalucía (Blanco, 1993). En primer lugar, exponemos, a continuación, un resumen de los aspectos más relevantes.

TABLA I

VARIABLES		TUTORES
TIPO DE CENTRO	RURAL	7,2% (N=14)
	URBANO	92,8% (N=181)
Nº DE UNIDADES (MEDIA)		21 Unidades
DES. TÍPICA		8 Unidades

TABLA II

PLAZA EN PROPIEDAD	
Sí	77,8% (N = 151)
No	22,2% (N = 43)

TABLA III

Años en el centro (media)	6,87
Des. Típica	5,17
Años de docencia (media)	16
Des. Típica	9,41
Año de fin de carrera	1973
Des. Típica	9,81
Porcentaje de mujeres	67%

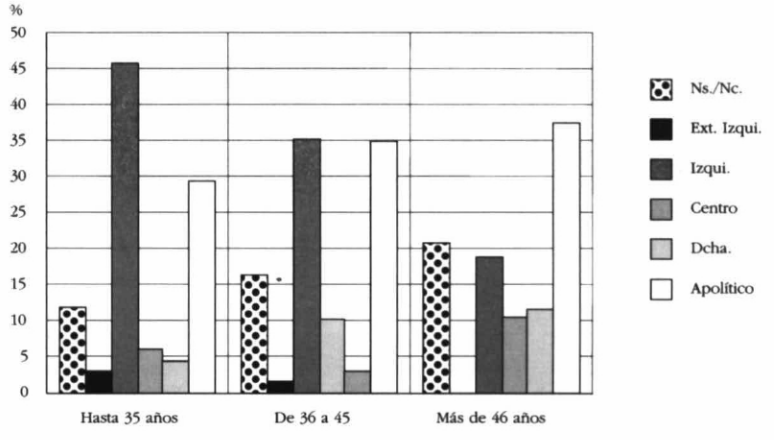
ESTUDIOS PADRES	
Primarios	61%
Secundaria	21%
Superiores	17%

Las preferencias *políticas* de los tutores oscilan entre la izquierda y las posturas «neutras», si bien los de más edad se decantan por opciones más conservadoras. En el gráfico I se relaciona edad e ideología.

La *titulación* varía dependiendo del momento en que realizaron sus estudios, la más común –sobre todo entre los de más edad– es de carácter general, sin ninguna especialización. En pocos casos (12%), los

GRÁFICO I

Tutores. Grupos de edad y adscripción política



tutores han cursado, además, una licenciatura universitaria –aunque, según los datos del CIDE (1998), duplican la media nacional–; y aún menos son doctores –6 tutores, de los cuales 5 son varones. A estas cifras habría que añadir el 12% que ha realizado otro tipo de estudios, entre los que destaca abrumadoramente Pedagogía Terapeútica.

A la hora de calificar su *estilo metodológico*, suelen inclinarse por términos como enseñanza individualizada, participativa, interdisciplinar... Y se refieren con mucha menos frecuencia a opciones del tipo tradicional/moderna. En la tabla IV se recogen sus respuestas:

TABLA IV
Líneas metodológicas de los/as tutores/as

OPCIONES MÁS ELEGIDAS		OPCIONES MENOS ELEGIDAS	
Moderna	2,8%	**Tradicional**	2,4%
Participativa	19,1%	**Expositiva**	3,5%
Individualizada	7,5%	**Convencional**	1,0%
Colectiva	6,7%	**Apoyada en libros texto**	7,0%
Socializada	6,7%		
Creativa	8,7%	**Autoritaria**	0,1%
Experimental	3,1%	**Interdisciplinaria**	3,8%
Crítica	3,8%	**Técnica**	0,4%
Globalizada	12,0%	**Memorística**	0,2%
Artística	1,4%	**Centrada en los resultados**	1,7%
Reflexiva	6,6%		
Centrada en los procesos	8,1%		
Porcentaje total.....	79,8%	**Porcentaje total.....**	20,1%

Total respuestas 916 (N = 205)

Sólo la mitad de quienes están realizando *tareas de tutorización* ha solicitado participar en esta actividad y dice haberlo hecho porque deseaba colaborar en la formación de los futuros docentes. El resto, aunque no la ha rechazado, cabe suponer que la ha aceptado de modo pasivo, quizá como una parte más de sus obligaciones profesionales. La opinión más extendida entre los tutores de la muestra es que, aunque sería deseable, no es necesaria una formación específica para las tareas de tutorización, que deberían ser realizadas por todo el profesorado que lo deseara. De esto se entiende que, por el hecho de ser docentes, consideran que poseen un conocimiento necesario y útil para quienes se inician en la profesión.

En cualquier caso, ni quienes han decidido ser tutores ni quienes lo han aceptado consideran que el tutorizar estudiantes altere o entorpezca su trabajo. Eso, a pesar de que es en el aula donde se centra casi toda la actividad del alumnado en prácticas. Lo que les interesa, y lo que las tutoras y tutores consideran que es adecuado, gira en torno al *conocimiento de los alumnos y de las formas de trabajo y materiales utilizados en las clases*, y en esta misma línea se encuentran las orientaciones que los tutores les proporcionan. En muy escasa medida participan en otras actividades del cen-

tro (salvo en algunas de carácter extraescolar: fiestas, excursiones...), sobre todo en relacionadas con la gestión y la actuación de órganos colegiados. Los intereses, tanto de estudiantes como de tutores se centran –tal y como está documentado en la literatura sobre tutorización– en asuntos muy prácticos relativos a la enseñanza de contenidos específicos, así como cuestiones relativas al control y la gestión del aula (Booth, 1993).

En este contexto, las tutoras y los tutores parecen considerarse a sí mismos como modelos (Franke y Dahlgreen, 1996), como ejemplos de los que aprender. Y, aunque sin duda constituyen materializaciones importantes de lo que es la enseñanza, esta idea también implica dar por supuesto y no discutir su competencia profesional, y no plantearse la necesidad de analizar la práctica, sino de describirla. En tal caso, es muy probable que el aprendizaje del estudiante se subordine a la experiencia de quien le tutoriza, y también es muy probable que cuando existen intercambios de ideas entre estudiantes y tutores, estos se centren más en la forma que la enseñanza adopta que en su contenido, esto es, se ponga más énfasis en describir y justificar lo que se hace que en analizarlo y en ahondar en el conocimiento que subyace a la práctica.

En las prácticas de los estudiantes en formación, *los tutores valoran* como parece coherente con todo lo dicho anteriormente, también el trabajo en el aula. Se incide, sobre todo, en su *capacidad para comunicarse con los alumnos* y el *control de la situación* que logran. Y, lógicamente, son éstos los que más peso adquieren a la hora de la evaluación, que generalmente suele ser positiva (y con nota alta) y se centra, sobre todo, en las actuaciones didácticas de las y los estudiantes en prácticas y en el interés que demuestran.

Con todo lo anterior, no sorprende que *las relaciones* que tutores y estudiantes en prácticas establecen sean caracterizadas como cálidas y afectivas, en primer lugar, y sólo muy en segundo plano como relaciones profesionales. En la literatura se refleja que los estudiantes solicitan y valoran de los tutores su apoyo, en ocasiones descrito en términos de su capacidad para empatizar y darles ánimos, así como también su accesibilidad (Booth, 1993). Las tutoras y los tutores, en este caso, funcionan como «guías locales» (Feiman-Nemser y Parker, 1993), que facilitan la entrada de los estudiantes en la profesión, les informan de lo que hacen y resuelven los problemas que les surgen.

Las *tareas de seguimiento del practicum* y *las de coordinación* del mismo son prácticamente inexistentes. Hay una abrumadora mayoría de tutores que apenas tiene algún contacto con los supervisores, quienes raramente visitan al alumnado, ya sea en las aulas o en el centro. Tampoco se realizan, con una frecuencia razonable, reuniones específicas de coordinación entre supervisores y tutores, ni reuniones de seguimiento a las que pueda incorporarse el alumnado en prácticas. En estas circunstancias, es comprensible que las tutoras y tutores digan desconocer, en muy alto grado, el sentido que el programa de formación asigna a este período de prácticas y que no tengan apenas oportunidad de intervenir en su diseño.

Disponen, por tanto, de una información muy escasa sobre el programa de prácticas en el que participan, y, cuando ésta les llega, es a través de los directores de sus centros o de los comentarios de los propios estudiantes. El que sea frecuente que los tutores tengan ideas poco claras respecto a su papel y a lo que se espera de ellos no impide analizar las consecuencias que de ello pueden derivarse. Como Daniel Martin (1997) documenta, puede muy bien ocurrir que, al no existir un conocimiento explícito de cual es su papel en el *practicum*, la tutorización adopte formas muy diversas, ligadas, sobre todo, al modo particular de cada tutor de entender la enseñanza y su tarea. Sin dejar de considerar la

importancia de atender a los elementos contextuales y singulares de cada situación y cada tutor, lo que este autor plantea es que hacer de ello una condición conlleva suponer que no hay ninguna posibilidad de desarrollar un programa de tutorización que se articule en torno a unas líneas claras de intervención a las que las tutoras y los tutores se ajusten. Algo que impediría pensar en un proyecto con una dirección y un sentido común y colectivo, intencional y desarrollado de modo planificado aunque flexible.

EL ALUMNADO EN PRÁCTICAS

Si hubiéramos de realizar el «retrato» del estudiante que va a realizar sus prácticas de enseñanza nos encontraríamos con una mujer de 21 años, soltera, que hizo sus estudios en un centro público, que no trabaja y vive en el domicilio familiar, cuyos padres han cursado estudios primarios y que tiene un nivel adquisitivo bajo (Rodríguez, 1993).

Ampliemos algo más la imagen. Si bien es común que la extracción social del alumnado sea la clase media-baja, este rasgo es más acentuado en las mujeres que en los varones. Este dato es importante, puesto que viene a indicar que la elección de carrera no sólo está determinada por *razones de género*, sino también por el *origen social*. Ambos factores son los que definen, mayoritariamente, al alumnado. Al contrario de lo que en ocasiones se ha indicado, en nuestra muestra no existe la contraposición entre las mujeres de diferentes estratos sociales y los varones de clase social baja. Conviene indicar también que el origen social del alumnado es más humilde que el de quienes les van a tutorizar; aunque exista una mayor proximidad que en el caso de los supervisores universitarios, que proceden de familias de clase media-alta.

Esto no quiere decir que, en determinados aspectos, no haya diferencias –a veces no significativas estadísticamente, pero no por ello carentes de significado– entre las mujeres y los varones que realizan las prácticas. Así, por ejemplo, son tres veces más los varones que trabajan que las mujeres que tienen un empleo. Y, por el contrario, frente al 19% de alumnos que han estudiado en centros privados religiosos, hay un 33% de alumnas que ha cursado sus estudios en ellos. Estos dos hechos indican que existe una menor autonomía económica de las estudiantes y un mayor control ideológico y de expectativas personales y profesionales.

En lo ideológico, hay que destacar que un 56% de los estudiantes se considera apolítico y aparecen más conservadores que otras investigaciones (Ortega y Varela, 1984). Los futuros docentes se muestran, en porcentajes muy elevados, de acuerdo con el matrimonio religioso (64%), se manifiestan contrarios al aborto (48%), así como al divorcio (10%), las relaciones sexuales libres (14%) y la homosexualidad (8%). El sesgo de género es también evidente en este aspecto: las mujeres son más conservadoras que los varones en temas como el matrimonio religioso o el aborto, mientras que muestran actitudes antibelicistas en mayor medida que ellos.

En general, *las actividades* que realizan en las aulas conducen a un aprendizaje pasivo y estático; más de dos tercios de los alumnos dedican su tiempo a escuchar atentamente al tutor y a servirle de apoyo, y sus objetivos básicos son aprender actividades didácticas, observar y, por último, llevarse bien con las niñas y los niños.

Todo ello se ve confirmado por la situación física que ocupan por lo general las y los estudiantes en prácticas en las aulas –sentados en la mesa, al lado del tutor, paseando por la clase o entre el alumnado. Esta situación resalta, de manera bien física, su estatus respecto al tutor y frente a las niñas y niños, ante quienes tienen menos autoridad y control.

No obstante, la relación que mantienen con la tutora o el tutor es más y mejor valorada por los estudiantes en prácticas que las que mantienen con el profesorado supervisor.

Las relaciones con quienes les tutorizan se caracterizan por una mezcla de confianza y respecto, cuyo equilibrio depende de la libertad que den a los estudiantes para realizar actividades personales –que incrementan la confianza– o las limitaciones que pongan a su intervención –con lo que se incrementa lo que definen como «respeto»–.

TABLA V

	PROF. EU	PROF. EGB
De confianza	37%	62%
De autoridad	4,5%	0,9%
De respeto	42%	19,5%
Otras (confianza/respeto)	10,5%	13,8%
Ns./Nc.	7,1%	4,8%

A pesar de reconocer que existen problemas, los alumnos realizan una valoración muy positiva de sus prácticas, y consideran que este período modifica de forma activa sus ideas y sus actuaciones, aunque no del mismo modo en todos los casos. En unas ocasiones se produce una adaptación y se adoptan posturas más realista, mientras que en otras se evoluciona en una dirección más innovadora; e incluso hay quien considera que se ha vuelto más tradicional o que no ha experimentado ningún cambio. Creemos que la observación de diferentes actividades, las posibilidades que ofrece el trabajo en el aula, la creatividad que desarrollan muchas maestras y maestros, y la capacidad de gestionar un trabajo que al alumnado se le muestra complejo permiten a una parte del alumnado adoptar una visión innovadora de la enseñanza. Para los demás, la experiencia de su socialización en el papel de docente con un determinado modelo de funciones que, como los datos nos indican, habría que calificar como tradicional (Rodríguez, 1993, p. 54) les permite adaptarse y considerar la labor que habrán de realizar en el futuro de forma más realista.

Sea como fuere, y aquí parece radicar el principal motivo de la *valoración positiva* de las prácticas, esta experiencia les proporciona un *contacto directo con la profesión* y les ayuda a tener *instrumentos para actuar* en un medio complejo, aunque tengan muchas dificultades para cuestionarse el modelo educativo que esa experiencia les está transmitiendo o lo ambiguo que resulta su papel como estudiante en prácticas.

Pese a las contradicciones y las paradojas presentes en una experiencia tan rica y tan compleja como las prácticas de enseñanza, los datos disponibles indican que hay notables deficiencias en la planificación y realización de las mismas. Resulta evidente que no se ha resuelto un problema fundamental: entender que la enseñanza es un trabajo donde es fundamental actuar con comprensión.

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE UNA FUTURA PROFESORA: EL CASO DE Mª ÁNGELES

Mª Ángeles era una estudiante que estaba realizando las prácticas de su tercer y último curso de carrera. Desde marzo hasta junio de 1992 se realizaron observaciones, entrevistas y análisis de documentos con el fin de conocer en profundidad su experiencia y sus vivencias[2] (Sepúlveda, 1994). ¿Cuál era, según ella, la finalidad de las

(2) El estudio de caso, uno de los ocho que completaron esta fase de la investigación, fue realizado por Mª. Pilar Sepúlveda. Los nombres de la estudiante y la tutora son ficticios.

prácticas? Establecer las conexiones necesarias entre los conocimientos teóricos y la práctica y contrastar lo aprendido; pero también creía que este período le permitiría poner a prueba sus capacidades y actitudes para dedicarse a la enseñanza. Aunque valoraba el conocimiento teórico, concedía mucha más importancia a las prácticas –para las que pedía más tiempo– ya que creía que las experiencias vividas durante estos meses eran las que le iban a capacitar para intervenir de forma competente en situaciones diversas.

Mª Ángeles había elegido este centro de manera voluntaria porque tenía referencias de su modo de trabajar; pero también fue importante el hecho de que estuviera cerca de su casa y que hubiera otros compañeros haciendo las prácticas en él porque, ante el miedo a sentirse rechazada o sola, prefería –según indicó– ir acompañada.

Esta estudiante consideró que su período formativo era una experiencia en la que tenía la posibilidad de observar y ayudar a su tutora, María, quien le había ayudado y orientado con sus explicaciones. También contó con el apoyo y la colaboración de todo el equipo de Educación Especial, ámbito en el que es especialista. No obstante, es cierto que, en ocasiones, se vio frenada en sus iniciativas de cambio metodológico cuando sus propuestas diferían del modelo predominante en el centro.

A pesar de que, desde el comienzo de las prácticas, María le asignó el trabajo con una alumna, Ana, por lo que su participación fue muy activa –lo que es poco frecuente para estos estudiantes–, Mª. Á. sabía que su papel dentro del aula era provisional y que, incluso cuando intervenía, lo hacía –por así decirlo– de manera «delegada»; esto es, sabía que desarrollaba conductas y actividades «permitidas» por la tutora. Las relaciones con ella fueron cálidas y afectuosas.

María, la tutora, desarrollaba esta tarea porque quería contar con la presencia de algún estudiante en su clase. Consideraba que su tarea consistía en familiarizar a la estudiante con la dinámica real de una clase, con las actividades que se realizan y las dificultades con las que se iba a encontrar al trabajar con niñas y niños de Educación Especial. Además de permitirle actuar bajo su dirección, María trata de que Mª, Ángeles viese que la enseñanza es una actividad planificada y que todas las actuaciones que se realizan tienen un sentido. Pretendía dirigir a la estudiante de un modo que favoreciese que, cuando actuara, lo hiciera conscientemente. En este sentido, puede decirse que, al contrario de lo que es frecuente en otras situaciones, el permitir que la estudiante en prácticas interviniera con Ana no era una forma de «desentenderse» de ella. En definitiva, Mª. Á. tuvo la ocasión de aprender dentro de un marco establecido y pudo socializarse en esa estructura.

Como ya hemos indicado, la socialización es un proceso complejo en el que se produce una serie de intercambios en los cuales entran en relación creencias, intenciones y valores que, a su vez, van configurando el pensamiento y las estrategias del alumnado en prácticas. Tras haber permanecido un tiempo en el centro observando a la estudiante durante su formación práctica, comprobamos que ésta había pasado por diferentes etapas o momentos, tal como comenta Iannacone (1963), más tarde Wehlage (1981) y posteriormente recoge Contreras (1987). Estas fases fueron las siguientes: iniciación u observación; obediencia o sumisión –es decir, un proceso de internalización bien asumido o no–; y, finalmente, una tercera fase de evolución en la que se pudo identificar con las conductas y planteamientos expresados por la tutora.

Mª. Ángeles pasó por un primer período de *iniciación* y *observación* centrado básica y principalmente en los primeros momentos de su incorporación al centro, pero que volvió a repetirse al final de su estancia en el centro, coincidiendo con la llegada de un chico con espina bífida. La

estudiante se mostró crítica con lo que vio a su alrededor y con la actuación de su tutora, y esta fase sirvió para favorecer la reflexión de Mª. Ángeles sobre la experiencia vivida.

> A. M... ese niño de espina bífida que ha venido sólo la última semana, a mi me daba cosa porque, aunque eran sólo las dos últimas semanas... Dice María «ya no voy a hacer nada.... y si puede hacer fichas...»; pero es más cómodo, no sé... cuando yo sea maestra si me viene un niño las dos últimas semanas diré: mira ahí te quedas y te doy un puzzle y entretente... pero todo esto te hace reflexionar ¿esta postura tan cómoda hay que tomarla o hay que ser un poco más flexible?» (Entrevista Mª. Á., pp. 117-118).

En segundo lugar, pasó por una etapa de *ansiedad*, caracterizada fundamentalmente por una gran *inseguridad*: qué hacer con los chavales, cómo intervenir, qué hacer con la teoría... La estudiante lo expuso así:

> En la Escuela Universitaria no nos enseñan ejercicios y actividades para niños con determinadas características. Así, por ejemplo, en didáctica de las Matemáticas nos dicen que cojamos un ábaco, pero ¿aquí eso cómo se va a llevar a cabo? La teoría no tiene en cuenta los centros escolares y las realidades especiales educativas. (Entrevista M.A., p. 76)

En esta fase experimentó lo que algunos autores denominan «el *schok*» de la realidad –entendido como una sensación de impotencia ante la nueva situación y el papel que debía asumir en él– al tener que enfrentarse con la realidad cotidiana de la clase. En su caso, pudo deberse a que se encontraba pobremente equipada en algunos aspectos relacionados con las habilidades necesarias para la enseñanza. Mª. Á. expresó su descontento con la naturaleza eminentemente teórica del programa de formación del profesorado, que –según ella– no daba a la práctica la relevancia que tiene para las actuaciones y el desenvolvimiento real en clase, en definitiva, para el desarrollo profesional en el aula. En esta etapa, su interés se centró en sobrevivir como profesora, controlar la clase y gustarle a los alumnos. También hizo referencia a las limitaciones y frustraciones en las situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se produjo una tercera fase de *internalización identificada*, en donde la estudiante aceptó y aprobó los modelos de comportamiento practicados por la tutora, aunque hay que matizar que, en ocasiones, introdujo cambios respecto a sus sugerencias. En ello influyó la experiencia práctica que tuvo el año anterior cuando trabajó con chicos autistas. Parece que Mª Á. optó bien por el ajuste internalizado, bien por la sumisión o la redefinición, en función del tipo de interacción que se estuviera produciendo entre los factores personales, institucionales y ambientales. No obstante, pudimos comprobar –observando las estrategias empleadas por Mª, Á.– que optaba frecuentemente por compartir la definición de la situación que realizaba la tutora, y asumirla como la más idónea para esas circunstancias.

> ... casi al final de las prácticas vi que, como me había dicho María, la mejor solución era la de hablarle muy flojo y despacio, cogerla de la mano suavemente y sacarla del aula unos segundos y volverla a entrar como si no hubiera pasado nada, podíamos seguir trabajando (Memoria de prácticas).

¿Quiénes influyeron en la socialización de Mª. Ángeles? Del estudio y de las propias valoraciones de la estudiante se deduce que hay un amplio núcleo de fuentes de influencia, lo que concuerda con los resultados de algunas investigación (McNamara, 1995). En el caso de Mª. Ángeles cabe destacar, como elementos relevantes en su proceso formativo durante las prácticas, los siguientes aspectos:

- La *profesora tutora*, que ejerce su influencia, quizá la más relevante, desde dos polos diferentes: su capacidad

evaluadora y su labor de orientación, ayuda y apoyo. Mª. Ángeles interiorizó algunos patrones de actuación de la tutora porque le parecieron adecuados, pero en otras ocasiones los aceptó sin mucho convencimiento, porque era consciente de que la nota estaba en juego y de que, además, «el aula no era suya», es decir, no tenía la responsabilidad sobre el trabajo realizado. Por otra parte, no puede obviarse que el poder que la evaluación confiere influyó de manera evidente a la hora de que la estudiante realizara su ajuste a la realidad en la que estaba inmersa, puesto que ideó y puso en práctica modos de actuación que le permitieron sobrevivir con éxito a la experiencia.

- La *logopeda*, que, además de haber sido la persona encargada del aula de educación especial hasta el curso anterior –con lo que sus juicios eran de gran ayuda para Mª. Ángeles– también era su amiga y vivía cerca de su casa.
- Las *educadoras*, que se ocupaban de algunos chicos y chicas al terminar las clases, y que tenían mucho contacto con ellos y disponían de información relevante.
- La *profesora de autismo*, que ejerció su influencia sobre todo durante los recreos, un momento importante de intercambios informales.
- Hay un elemento que no es personal, sino *biográfico;* y está relacionado con el bagaje intelectual y cultural de la alumna, y con los conocimientos adquiridos tanto en la Escuela Universitaria como en otros contextos.
- El *profesorado del centro*, ya que, aunque no trabajó directamente con ella, le ofreció la oportunidad de conocer la imagen que el equipo tenía de la educación especial en el centro.
- Los *padres* de las chicas y chicos, en la medida en que ejercieron presión sobre ella. La preocupación por sus hijos les lleva a adoptar actitudes que no son frecuentes en otras circunstancias, tales como el desear quedarse en el aula mientras los chicos y la profesora trabajan.
- Las *compañeras y compañeros de prácticas,* que proporcionaron sobre todo apoyo emocional, y fueron un referente a la hora de comentar situaciones, dificultades y experiencias.
- En este caso, al tratarse de una práctica inmersa en un proceso de investigación, la *profesora* que realizaba ésta ejerció también cierta influencia a través de los constantes intercambios, las entrevistas... que llevaron a Mª. Ángeles a reflexionar sobre aspectos que antes no se había planteado.

En su proceso de socialización, pues, las influencias fueron muy diversas y no es fácil determinar la relevancia de cada una de ellas. Cabe resaltar, por su significado, la no-presencia del supervisor. La ausencia de relación y coordinación entre éste y la tutora puede explicar esta situación. El supervisor justificaba la ausencia de intervención sosteniendo que era una forma de no obstaculizar las relaciones con el centro y evitar posibles conflictos, en definitiva, una manera de no poner en peligro la «disponibilidad» del colegio en años venideros. Esta justificación es, además de debatible, difícilmente aceptable en este caso, puesto que no había razón alguna para temer un conflicto. Se trata, más bien, o de una extensión de experiencias previas del supervisor o bien de una precaución poco defendible. Lo que esta situación pone de manifiesto es una práctica que hemos podido confirmar: la escasez, cuando no inexistencia, de relaciones y coordinación entre tutores y supervisores (Angulo, 1994).

Copeland (1979) criticó la idea de que el profesor tutor sea quien más influencia directa tiene en que las y los estudiantes abandonen las ideas desarrolladas en la universidad. En su opinión, es el sistema ecológico del aula, el ambiente en que se realizan las prácticas, lo que origina estos efectos. No cree, por tanto, que se trate de un aprendizaje por observación del modelo de actuación que supone la tutora o el tutor.

Algo similar había planteado Lacey (1977) al mostrar que los futuros docentes desarrollan estrategias, sistemas de ideas y de acciones que se consideran adecuados al contexto específico en que se interviene. Lacey indica que, a medida que las y los estudiantes comienzan a implicarse más en el trabajo de las aulas, se enfrentan con situaciones de difícil solución, con contradicciones y fracasos personales. Esto, unido a su precario estatus institucional, sin una identidad definida, y el contexto evaluador en que se encuentra, hace comprensible que el alumnado se sienta impelido a adoptar estrategias caracterizadas por la conformidad.

Esta interpretación ayuda a comprender que el factor fundamental de socialización no está determinado sólo por la medida en que las y los estudiantes se ajustan a las exigencias institucionales, sino por el modo en que aprenden a establecer estrategias que les permiten salir airosos de esa confrontación con el menor riesgo posible.

Quizá desde estos planteamientos resulte más fácil entender la evolución de Mª. Ángeles. A medida que avanzaba el período de prácticas, la estudiante mostraba más decisión y, progresivamente, aumentó el número de actitudes y comportamientos imitados de la tutora. Con ello, logró el gobierno y control de la clase sin introducir modificaciones en el ritmo de ésta, de modo que las niñas y niños sabían cómo tenían que responder y comportarse. Pero, al mismo tiempo, esto le permitió mitigar el temor y la inseguridad inicial ante los alumnos, y pasar de una situación de constante alerta a sentirse más relajada. No conviene olvidar, en este sentido, la poderosa influencia del contexto y la cultura escolar, ni tampoco que para los alumnos en prácticas ésta es la ocasión de ponerse a prueba, no sólo ante quienes tienen capacidad para sancionarles, sino también ante sí mismos. Tal como Mª. Ángeles lo expresaba, las prácticas son el momento de «comprobar si es capaz de enseñar, de ser profesora, de perder el miedo, saber desenvolverse con los niños y mantener la relación con ellos».

APRENDIENDO DE LA PRÁCTICA

El origen histórico del término y de la función de tutorización (*mentoring*) es la relación mentor-protegido: Odiseo, el legendario héroe griego, le confió a Mentor la custodia y guía de su hijo Telémaco mientras él estaba ausente. A Mentor se le reconoce sabiduría, integridad y valores personales; y de Telémaco se exige, como protegido, «hacer honor a las diferencias en madurez y circunstancias que les separan. La relación entre mentor y protegido era profundamente personal y mutuamente respetuosa, incluso siendo esencialmente asimétrica» (Little, 1990, p. 298). ¿Qué queda de estos orígenes? Sin duda, unas importantes reminiscencias simbólicas y –quizá– también un referente a recuperar, pero que se ajusta poco a las situaciones que hemos tenido la oportunidad de investigar y a otras recogidas en la literatura sobre el tema.

Suelen distinguirse dos funciones posibles, aunque no igualmente habituales, para las tutoras y tutores: una, el *apoyo social*, que facilita las cosas a las y los estudiantes en prácticas; y, dos, el *apoyo profesional*, que incrementa el conocimiento y hace avanzar la práctica (Little, 1990). La literatura considera deseable esta última, aunque sin dejar de reconocer la dificultad de crear –o encontrar– *contextos*

de tutorización que favorezcan una relación enriquecedora para tutores y estudiantes, y apoyen el pensamiento práctico y reflexivo. Daniel Martin (1997, p.183) ha subrayado que el asesoramiento que ofrecen los tutores es, en general, incapaz de promover la reflexión, puesto que suele centrarse en cuestiones inmediatas y prácticas, en el aquí y ahora. Igualmente, es frecuente que los intercambios comunicativos entre tutores y estudiantes sean de carácter prescriptivo, es decir, los tutores indican al estudiante qué ha de hacer –o cómo a de hacerlo–, por lo que hay muy pocas oportunidades de intercambiar ideas. Parece que se pone mucho énfasis en ser «correctos» o «educados» en estas conversaciones, lo que con frecuencia suele lograrse evitando poner de manifiesto los desacuerdos o ignorándolos directamente.

Así, y tal como aparece en nuestra investigación, el modelo dominante de tutorización es el que Franke y Dahlgren (1996) llaman de aprendizaje de modelos, en el que lo más importante es el conocimiento que se tiene de las acciones y las técnicas de enseñanza; es decir, la atención se sitúa en lo que se hace y en informar –de manera descriptiva– sobre ello, pero no deja espacio para considerar las razones de las actuaciones, así como tampoco las teorías y el conocimiento que subyacen a las prácticas. Se podría decir que las tutoras y tutores intervienen como «guías locales» (Feiman-Nemser y Parker), facilitando la entrada de los estudiantes en la profesión, explicándoles las prácticas y normas de la escuela, compartiendo con ellos materiales y procedimientos de trabajo y resolviéndo los problemas que surgen. Su papel, entonces, es sobre todo lograr que las y los estudiantes se sientan cómodos y puedan aprender a desarrollar su trabajo. Por eso, esperan desempeñar este papel durante un período limitado de tiempo, puesto que su intervención irá siendo menos necesaria a medida que el estudiante adquiera confianza y logre suficiente control sobre su trabajo.

Sin duda, esa es una labor importante, como lo es el apoyo emocional que suele llevar aparejado. Pero es insuficiente porque, como Feiman-Nemser y Parker (1993, p. 700) destacan, «la esperanza de la tutorización descansa no en su contribución al bienestar emocional o la supervivencia de los novicios, sino en su capacidad para favorecer una orientación investigadora hacia la enseñanza y el compromiso para desarrollar criterios compartidos para juzgar la buena práctica».

¿Cómo puede entenderse la persistencia de una función de tutorización tan poco adecuada para satisfacer tales propósitos? Sin duda, hay que dirigir la mirada y la atención a los contextos institucionales en los que trabajan los tutores y en los que se desarrollan las prácticas (Little, 1990; Martin, 1997; Phelan et al., 1996; Zeichner, 1990). Se ha subrayado, en este sentido, la importancia de tener en cuenta las expectativas formales, las condiciones de trabajo, la formación y el modo de seleccionar a quienes van a realizar funciones de tutorización, puesto que constituyen elementos clave que pueden crear un conjunto de restricciones y oportunidades para configurar el modo en que los tutores definen y desarrollan su función.

En este sentido, conviene recordar que el papel de los tutores satisface requerimientos políticos e institucionales (Little, 1990), de tal modo que –con frecuencia– la relación de tutorización se ha introducido en contextos fuertemente conservadores, dentro de programas que no pretenden romper los hábitos institucionales ya definidos. Así, es fácil constatar en la investigación que es más frecuente que los tutores se vean limitados por las circunstancias institucionales en las que trabajan que apoyados por ellas para realizar su labor. También es frecuente que, al mismo tiempo que se valora la experiencia profesional de los tutores, su sabiduría, como el elemento clave que se les demanda, esa experiencia no es tenida en cuenta ni política ni educativa-

mente. Su participación en la configuración de los programas de formación suele ser nula, y muy pocas ocasiones se requiere su participación para elaborar los programas de prácticas; tampoco es frecuente que haya un reconocimiento institucional a su labor, ya sea en forma de tiempo o de recursos adicionales que puedan revertir en su propia formación o desarrollo profesional.

Lo que sabemos sobre tutorización no es concluyente, pero es suficiente para tomar conciencia de la dificultad de organizar propuestas capaces de movilizar el pensamiento reflexivo y romper el círculo de socialización reproductora y acrítica, aunque también disponemos de evidencias de que es factible. Para que sea posible desarrollar una tutorización que apoye el pensamiento reflexivo y el fomente el pensamiento práctico, es necesario que las relaciones que se establezcan entre tutores y estudiantes, y entre tutores y supervisores vayan más allá de la corrección o la cordialidad. Las relaciones de respeto sólo son posibles desde el reconocimiento de la competencia de cada una de las partes, y si se considera que es viable participar en un proyecto compartido, que es imposible sin la existencia de un programa común, conocido y discutido en términos de equidad, que cuente con la participación activa de quienes han de desarrollarlo. Estas condiciones difícilmente pueden darse sin un decidido apoyo institucional que favorezca su desarrollo o, incluso, que lo exija. Desgraciadamente, la investigación también viene subrayando las enormes dificultades de las reformas emprendidas; y con las que se pretende proporcionar a supervisores y tutores posibilidades reales de intercambio y colaboración, así como mejorar las condiciones –ya sea de formación, tiempo u otras– para atender adecuadamente a las y los estudiantes en prácticas.

Hay, no obstante, algunos principios –como los que articularon la propuesta de prácticas de la Facultad de Educación de Málaga– que nos siguen pareciendo relevantes para promover el pensamiento reflexivo y, por tanto, reconducir la socialización del alumnado en un sentido crítico y no reproductor. Estos principios son:

- Cuidar y fortalecer la *relación dialéctica* entre la vertiente teórica de la formación y la práctica, para evitar los riesgos que se derivan tanto del academicismo estéril, como de una práctica acrítica y reproductora. Para ello, es necesario establecer una organización temporal que facilite tal relación.
- Apoyar la enseñanza en *procedimientos flexibles* que den prioridad al desarrollo de habilidades que permitan reflexionar sobre la evaluación de actuaciones.
- *Ampliar el marco* de las prácticas para evitar que queden circunscritas al aula.
- *Establecer principios pedagógicos* para la adscripción del alumnado a los centros, de modo que se de prioridad a las posibilidades de aprendizaje por encima de criterios de conveniencia (cercanía al domicilio, facilidad para acceder al centro,...).

Y, en cuanto a la necesidad de mejorar el proceso de tutorización, hay algunas *recomendaciones* sobre el desarrollo de las prácticas que siguen conservando plena validez (Blanco, 1999, pp. 394-397):

- Los *seminarios de supervisión* como el lugar para vincular teoría y práctica o, con más propiedad, para reflexionar sobre la práctica utilizando la teoría como medio para «ver» la práctica de modo más analítico. Esto lleva aparejada la necesidad de continuar perfilando la figura y la labor del supervisor, de manera que pueda garantizarse su capacidad y su compromiso con una enseñanza reflexiva.
- *Potenciar las funciones de tutorización* y no apartar a quienes realizan

este trabajo de las decisiones sobre la formación del futuro profesorado. Y, al mismo tiempo, tratar de garantizar que su contribución apoya la concepción global de formación del programa de enseñanza en el que las prácticas se incluyen.

- Más allá de las decisiones y concepciones personales, hay *que cuidar la dirección y la fluidez de las relaciones institucionales.* Esto significa que deben continuar mejorándose las relaciones entre la escuela y la universidad; la coordinación y la confluencia de intereses son, por ahora, un terreno pantanoso en el que naufragan muchas buenas intenciones y que también sirve de excusa ante la inacción.

Todo ello reforzaría la idea de que hay que considerar conjuntamente la formación inicial y la permanente; es decir, de que es necesario entender que el *practicum* debe ser una oportunidad para el aprendizaje de las y los estudiantes, pero también para el aprendizaje de supervisores y tutores. Esto implica revisar la tríada tradicional y reemplazarla «por una relación de asesoramiento y guía en la que la meta del *practicum* se reorienta hacia la renovación y el cambio en lugar de hacerlo hacia la transmisión de habilidades predeterminadas». (Phelan, McEwan y Pateman, 1996, p. 336).

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, J. F.: *La perspectiva de los supervisores sobre las prácticas.* Informe de investigación, Universidad de Málaga, 1994.

BARQUÍN, J.: *La evolución del pensamiento pedagógico de los estudiantes en prácticas. La fase de prácticas como elemento homogeneizador en la carrera docente.* Informe de investigación, Universidad de Málaga, 1993.

BLANCO, N.: *La opinión de los tutores de prácticas.* Informe de investigación, Universidad de Málaga, 1993.

— «Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial», en PÉREZ GÓMEZ, A. I.; BARQUÍN, J.; ÁNGULO, J. F. (Coords.): *Desarrollo Profesional Docente: Política, Investigación y Práctica.* Madrid, Akal, 1999.

BOOTH, M.: «The effectiveness and role of the mentor in school: the students' view», en *Cambridge Journal of Education*, 23, 2 (1993), pp. 185-197.

CIDE: *La presencia de las mujeres en el sistema educativo.* Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, Madrid, 1988.

COCHRAN-SMITH, M.: «Reinventar las prácticas de magisterio», en PÉREZ GÓMEZ, A. I.; BARQUÍN, J.; ÁNGULO, J. F. (Coords.): *Desarrollo Profesional Docente: Política, Investigación y Práctica.* Madrid, Akal, 1999.

CONTRERAS, J.: «De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza», en *Revista de Educación*, 282 (1987), pp. 203-231.

COPELAND, W.: «Student teachers and cooperating teachers: An ecological relationship», en *Theory into Practice*, 18, 3 (1979), pp. 194-199.

FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMAN, M.: «Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado», en VILLAR, L. M. (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores.* Alicante, Marfil, 1988.

— «Describing teacher education: A framework and illustrative findings from a longitudinal study of six studens», en *The Elementary School Journal*, 89, 3 (1989), pp. 365-377.

FEIMAN-NEMSER, S.; PARKER, M.: «Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers», en *Inter. Journal of Educational Research.* Vol. 19, 8 (1993), pp. 699-718.

FRANKE, A.; DAHLGREN, L.: «Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education», en *Teaching and Teacher Education*, 12, 6 (1996), pp. 627-641.

GUYTON, E.; MCINTYRE, D.: «Student teaching and school experiences», en HOUSTON, W. (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan Publ. Co., 1990.

HOY, W.; WOOLFOLK, A.: «Socialization of student teachers», en *American Educational Research Journal*, 27, 2 (1990), pp. 279-300.

IANACONNE, L.: «Student teaching: a transitional stage in the making of a teacher», en *Theory into Practice*, 2 (1963), pp. 73-80.

LACEY, C.: *The socialization of teachers*. London, Methuen, 1977

LITTLE, J.: «The mentor phenomenon and the social organization of teaching», en *Review of Research in Education*, 16 (1990), pp.297-351.

MARTIN, D.: «Mentoring in one's own classroom: an exploratory study of contexts», en *Teaching and Teacher Education*, 13, 2 (1997), pp. 183-197.

MCNAMARA, D.: «The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: An exploratory study», en *Teaching and Teacher Education*, 11, 1, (1995), pp. 51-61.

ORTEGA, F. y VARELA, J.: *El aprendiz de maestro*. Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1984.

PÉREZ SERRANO, M.: «Las prácticas de enseñanza a debate: opinión de los alumnos, los profesores de las Escuelas Universitarias y los maestros de EGB en ejercicio», en *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 0, (1987), pp. 111-124.

PHELAN, A.; McEwan, H. y PATEMAN, N.: «Collaboration in student teaching: learning to teach in the context of changing curriculum practice», en *Teaching and Teacher Education*, 12, 4 (1996), pp. 335-353.

RODRIGUEZ, C.: *La* opinión *de los estudiantes en prácticas*. Informe de investigación, Universidad de Málaga,1993.

SEPÚLVEDA RUIZ, M. P.: *Las prácticas de enseñanza de una futura profesora. Venturas y desventuras de su paso por la cultura de un centro*. Informe de investigación, Universidad de Málaga,1994.

WEHLAGE, G.: «Can TEACHER be more reflective about their work? A coommentary on some research about teachers», en TABACHNICK, B. et al. (Eds.): *Studying Teaching and Learning. Trends in Soviet and American Research*. Nueva York, Praeger, 1981.

ZEICHNER, K.: «CHANGING directions in the practicum: looking ahead to the 1990s», en *Journal of Education for Teaching*, 16, 2 (1990), pp.105-132.

ZEICHNER, K.; GORE, J.: «Teacher socialization», en HOUSTON, W. (Ed.): *Handbook of research on teacher education*. New York, Macmillan Publ. Co., 1990, pp. 329-348.

informes y documentos

RAFAEL LÓPEZ ATXURRA Y MARÍA ÁNGELES DE LA CABA
Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el curriculum del conocimiento del medio (Primer ciclo)

NURIA LLEVOT CLAVET
El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural

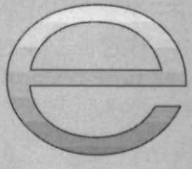
IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ
Experiencias de evaluación de instituciones universitarias: el caso de Argentina

JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ
Educación Especial e integración escolar a través del desarrollo normativo: un estudio comparado de la pluralidad estatal

IGNASI BRUNET E INMA PASTOR
Formación e inserción laboral en el municipio de Reus: una perspectiva crítica

IVÁN MOLINA JIMÉNEZ
La alfabetización popular en El Salvador, Nicaragua y Costa Rica: niveles, tendencias y desfases (1885-1950)

ANABEL MORIÑA DÍEZ
El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial



CONTENIDOS ORIENTADOS AL DESARROLLO SOCIOPERSONAL EN EL CURRÍCULUM DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO (Primer ciclo)[1]

RAFAEL LÓPEZ ATXURRA (*)
MARÍA ÁNGELES DE LA CABA (*)

Resumen. El objetivo general de esta investigación es ver hasta qué punto los contenidos de los libros de texto responden a las intenciones de educar para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales planteados por la Reforma educativa. Se ha estudiado la producción en lengua vasca de tres editoriales españolas (seis libros de primer ciclo: tres de primero y tres de segundo) con presencia en el ámbito autonómico vasco en la década de los noventa. Se ha utilizado una metodología tanto cuantitativa, para la descripción de frecuencias, como, sobre todo, cualitativa a fin de identificar la estructura de conocimientos de las categorías de análisis y los elementos que lo componen. Observamos que se tiende a dedicar más páginas a los contenidos relacionados con la descripción de grupos sociales que a los contenidos relacionados con el yo o los valores. En el enfoque predominan, en general, los aspectos descriptivos, normativos y rutinarios frente a otros enfoques más funcionales, participativos, críticos y creativos, obviándose, normalmente, las cuestiones problemáticas.

Abstract. The general aim of this research is to see to what extent the text books´ contents correspond with the intentions of educating for the development of sociopersonal skills and values expressed in the Educational Reform. We have studied the production in Basque Language of three Spanish publishing companies (six primary school books: three of first year, and three of second year) with presence in the Basque autonomous area in the 1990's. We have used a quantitative methodology for the description of frequencies, and, above all, a qualitative methodology in order to identify the knowledges'structure of the analysis'categories and elements. We have observed that there are more pages dedicated to contents concerning the description of social groups than to contents regarding the ego and the values. The predominant aspects in the books'approach are, in general, the descriptive, normative, and routine aspects usually avoiding problematic questions, instead of other, more functional, participating, critical, and creative aspects.

INTRODUCCIÓN

Los libros de texto, instrumentos de uso común en las aulas, ofrecen un modo de acceso a la cultura social vigente. Lógicamente, éstos tienen como referencia los objetivos delimitados por la legislación educativa. Por ello, estudiar si los libros de texto reflejan adecuadamente los objetivos educativos es una preocupación lógica

(*) Universidad del País Vasco.

(1) Este trabajo es parte de un proyecto de investigación subvencionado por la UPV (024.354-HA 158/98).

Fecha de entrada: 04-09-2000 Fecha de aceptación: 06-02-2001

que ha dado lugar a una importante línea de investigación, aportando modelos y pautas de análisis (Clemente, 1983; Area,1983; Rosales, 1986; Selander, 1990; Johnsen, 1996).

Las últimas reformas educativas tratan de dar respuesta a la necesidad de preparar a las personas para vivir en una sociedad democrática, compleja y multicultural, facilitando la apertura de las líneas clásicas de investigación, que habían estado centradas en el análisis de contenidos disciplinares. De hecho, las cuestiones de desarrollo sociopersonal (autonomía, autoconocimiento, competencia social, valores,...), prácticamente ausentes del currículum escolar, pasan a ocupar un lugar importante. Asimismo, las investigaciones educativas se interesan por estudiar si los libros de texto van introduciendo estas nuevas temáticas (Moreno, 1986; Martínez,1987; Garreta y Careaga, 1987; Heras, 1987; Calvo, 1989; Mesa, 1990; Sleeter y Grant, 1991; Argibay, Celorio y Celorio, 1991; Moore,1992; Alegret, 1993; Valbuena, 1993; Navarro, 1997; Mouzoune, 1998; Lungo, 1998; Ducret, 1998; Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998).

En este marco podemos situar la presente investigación. En primer lugar analizamos los objetivos de la actual reforma educativa española (en concreto, las que están vigentes en la Comunidad Autónoma Vasca). A continuación, una vez identificados los aspectos de desarrollo personal y social que destaca la legislación, el trabajo se centra en analizar cómo se abordan dichos contenidos en los libros de texto.

LOS CONTENIDOS SOCIOPERSONALES EN LOS OBJETIVOS DE LA REFORMA

Tras un análisis pormenorizado de los objetivos de etapa y área del conocimiento del medio se pueden señalar los siguientes contenidos orientados al desarrollo sociopersonal:

- *Ámbito personal.* El desarrollo de la autonomía personal es una de las capacidades que la reforma destaca en los objetivos generales de etapa (primero y segundo) y de área (primero). Así, el desarrollo corporal, la salud, la higiene, el bienestar y la calidad de vida se erigen en valores personales de referencia. Además, se destaca la capacidad de «tomar iniciativas» en las actividades habituales, de cuya práctica se derivaría la autonomía personal.

El autoconocimiento y la autoestima son otros aspectos con un papel destacado. «Conocer el propio cuerpo» constituye un eje central en el primer objetivo de etapa. Sin embargo, en el primer objetivo de área, se va más allá de la referencia al «conocimiento del cuerpo humano» y se destacan otros aspectos a conocer por parte del alumno/a, tales como la variable «sexo» o las «posibilidades y limitaciones» que ofrece el cuerpo. Además, el autoconocimiento aparece, también en su dimensión psicológica, con una mención escueta del término personalidad.

- *Ámbito social.* Las menciones al tema social se presentan de forma genérica en los objetivos de etapa, pero adquieren mucha más precisión en los objetivos generales de área (tercero), donde se plantea que el/la alumno/a ha de «reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios». Este conocimiento de las características y rasgos propios de los grupos sociales, tales como «pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, intereses», no sólo sirve para facilitar la inserción social sino también para potenciar la construcción de una identidad social plural.

- *Ámbito de los valores.* Por otro lado, además del conocimiento de los grupos sociales, los objetivos de la Reforma prestan atención al desarrollo de capacidades relacionadas con habilidades y valores sociales. Nos encontramos con una mención general (undécimo objetivo de etapa) a «la importancia de apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos» y con menciones específicas a valores de participación y responsabilidad, diversidad, o resolución democrática de los conflictos.

El valor interpersonal de participación, que figura en el tercer objetivo general de etapa y en el segundo correspondiente al área del conocimiento del medio, toma sentido en torno a los «principios básicos del funcionamiento democrático». Su formulación sugiere que los/as alumnos/as han de tomar parte en las decisiones, puesto que han de saber «colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo». En este sentido se destacan cuáles son las actitudes necesarias para la participación democrática:

- Aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan.
- Articular los objetivos e intereses propios con los de los otros miembros sabiendo valorar «las aportaciones propias y ajenas en función de objetivos comunes».
- Respetar puntos de vista distintos.
- Asumir las responsabilidades que correspondan.

A menudo la idea de responsabilidad, como valor interpersonal aparece ligado al proceso de participación en el seno de los grupos y dentro de un orden de libertad democrático. En concreto se habla de «asumir las responsabilidades que correspondan» en toda la secuencia de la acción social, que va desde su planificación hasta los resultados.

Los valores de tolerancia a la diversidad («aceptación y respeto por las diferencias») aparecen en un amplio espectro de dimensiones, que van desde el respeto a las diferencias físicas hasta el respeto a las diferencias psicológicas y culturales. El primer objetivo del área nos introduce en la perspectiva de las diferencias relacionadas con los aspectos más externos del individuo, tales como «edad, sexo» y «características físicas», con alguna mención a la aceptación de diferencias que tienen su raíz en la «personalidad». El tercer objetivo general de etapa hace mención a otras dimensiones, tales como la existencia de intereses diferenciados y el respeto a los «puntos de vista distintos» existentes en el seno del grupo, abriendo así el camino a la tolerancia y el respeto a la diversidad de creencias e ideas. En el cuarto objetivo de etapa se explicitan más otros rasgos socioculturales que son fuente de diversidad, tales como la «clase social», las «creencias», la «raza y otras características individuales y sociales»; por su parte, en el sexto se hace referencia al campo de «la diversidad lingüística y cultural» que se presenta «como derecho de los pueblos y de los individuos». Es importante destacar que la diversidad como valor no se presenta como mera aceptación o tolerancia de los otros que son distintos. En esta línea, el tercer objetivo de área se plantea en dos niveles: «respetando y valorando las diferencias con otros grupos» y, además, «rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho».

Los valores de colaboración y resolución de conflictos tienen también presencia en los objetivos de la Reforma. La colaboración se plantea como instrumento de resolución de problemas (noveno objetivo) y el conflicto se considera desde dos perspectivas (cuarto objetivo de área). En primer lugar se manifiesta «como mecanismo democrático de reconocimiento de las diferencias», de modo que el conflicto expresa el valor de la pluralidad de

percepciones, vivencias y soluciones alternativas, en contraposición a la valoración de la sociedad como entidad unidimensional y homogénea. En segundo lugar, el conflicto se valora como un mecanismo democrático que se puede utilizar «como factor de cambio y superación en el seno de los propios grupos». Por lo tanto, el conflicto se presenta como un valor, cuya utilización provechosa puede ser fuente de innovación y mejora social.

Cabe mencionar, asimismo, que los objetivos abren una puerta a la exploración activa del mundo de los sentimientos, sin que en su formulación se precisen demasiado los elementos constitutivos de ese vasto territorio. En los objetivos de etapa, donde tiene una presencia clara, se plantean «las posibilidades de establecer relaciones afectivas» (segundo objetivo de etapa) y se hace referencia a la importancia de «establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas»; es decir, en el amplio campo de las formas, pautas y comportamientos de la relación interpersonal (cuarto objetivo de etapa). En cualquier caso, se deja un amplio margen para la interpretación de los términos que aparecen y de las situaciones potenciales objeto de atención educativa. Finalmente, destacar que también hay pequeñas menciones, en los objetivos de etapa, a la creatividad y la sensibilidad estética.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar cómo han recogido los libros de texto los contenidos sociopersonales en el currículum del conocimiento del medio del primer ciclo de primaria; es decir, ver hasta qué punto los contenidos explícitos, tal y como están planteados, responden a las intenciones de socializar y educar para el desarrollo de habilidades y valores planteados por la Reforma educativa.

La elección del conocimiento del medio en primaria viene justificada por varias razones. Por un lado, las Ciencias Sociales destacan como una de las áreas curriculares más ricas en posibilidades para introducir este tipo de contenidos. Por otro lado, nos parece que, desde un planteamiento preventivo, los cimientos se construyen en la educación primaria. En este sentido, creemos que es aquí donde mayor falta hace la investigación, pues, a nuestro entender, el libro de texto, aunque criticado, es uno de los recursos didácticos más importantes con los que cuenta el profesorado para llevar a cabo su labor educativa en el aula.

Más concretamente nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Identificar cuáles son las dimensiones relacionadas con el desarrollo sociopersonal.
- Analizar qué presencia global tienen dichas dimensiones sobre el total de contenidos.
- Delimitar los aspectos que conforman cada una de las principales dimensiones sociopersonales, así como qué frecuencia de aparición tienen y el lugar que ocupan.
- Analizar la presencia de los contenidos y valores sociopersonales a lo largo del primer ciclo para ver, en concreto, la continuidad que tienen.
- Analizar la estructura de conocimiento en relación con el desarrollo sociopersonal y la ciudadanía democrática.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Se ha estudiado la producción en lengua vasca de tres editoriales españolas con presencia en el ámbito autonómico vasco en la década de los noventa. En concreto, se ha tomado una muestra total de seis libros del conocimiento del medio del primer ciclo.

TABLA I
Muestra

Nivel	EDITORIALES ANALIZADAS		
	Anaya-Haritza, 1996	**Santillana-Zubia, 1997**	**Bruño, 1992**
I	132 pp.	153 pp.	269 pp.
II	137 pp.	153 pp.	272 pp.

En cuanto al procedimiento se ha seguido un doble proceso metodológico. En primer lugar, partiendo de los grandes temas o campos sociopersonales planteados por la Reforma se han identificado y recogido todos los contenidos relacionados con la socialización y el desarrollo sociopersonal que aparecen en los libros de texto. Un proceso más detallado de *análisis de contenido* (Bernard, 1974; López, 1982; Clemente, 1983; Rodríguez, 1983; Colas, 1989; Harmon, 2000) ha permitido establecer un conjunto ordenado de categorías, es decir, aquellas dimensiones y aspectos sociopersonales concretos que aparecen en los libros de texto. Estas categorías de análisis, tal como se ve en la siguiente tabla, se agrupan en tres grandes bloques o ámbitos: 1) personal, 2) valores interpersonales y 3) conocimiento de los grupos sociales de referencia. En segundo lugar, se ha utilizado el denominado «análisis espacial de contenido» (Johnsen, 1996), que consiste en analizar, hoja por hoja, cada uno de los libros de texto para calcular la cantidad dedicada a cada dimensión sociopersonal. En este segundo proceso se ha llevado a cabo una recopilación y cuantificación de los contenidos que aparecen por nivel educativo y por editorial, en base a las categorías establecidas, estimándose las frecuencias de aparición de ciertos contenidos sociopersonales frente a otros, así como la línea de continuidad existente a lo largo del ciclo.

TABLA II
Categorías generales de análisis: Dimensiones sociopersonales

ÁMBITO PERSONAL (YO)	VALORES INTERPERSONALES	GRUPOS SOCIALES de REFERENCIA
- AUTOCONOCIMIENTO (FÍSICO, SOCIAL Y PSICOLÓGICO) - AUTONOMÍA.	- RESPONSABILIDAD: - PARTICIPACIÓN - DIVERSIDAD: - RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS - TRATO SOCIAL	- FAMILIA, - ESCUELA, - AMIGOS, - MEDIO PROFESIONAL, - COMUNIDAD LOCAL, - MEDIOS de COMUNICACIÓN.

Finalmente, cabe destacar que se ha concedido mucha importancia a la descripción cualitativa de los contenidos, a fin de identificar la estructura de conocimientos y los elementos que componen las dimensiones analizadas. Todo ello nos dará una idea de los saberes relevantes relacionados con la formación personal y social orientada al logro de una ciudadanía plena.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

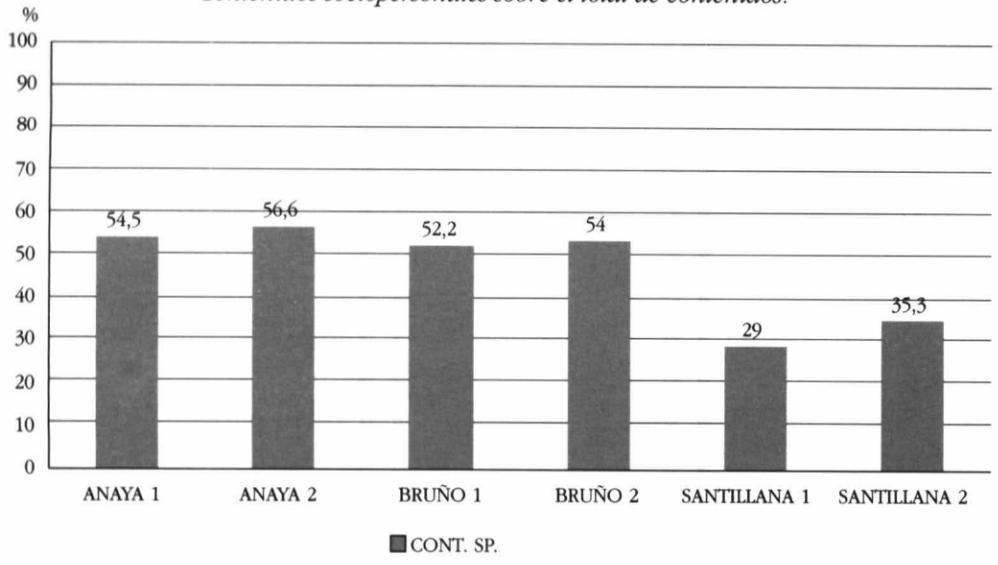
En el primer apartado se da una imagen global de la presencia porcentual de los contenidos sociopersonales en relación a la totalidad de contenidos del libro de texto. En el resto de los apartados se analizan, uno por uno, los principales contenidos sociopersonales. Para ello se comienza con un análisis de frecuencias, que pretende mostrar su nivel de presencia en relación al total de contenidos de la dimensión analizada (yo, valores, grupos sociales), así como su continuidad a lo largo del ciclo. Posteriormente, se sigue con un análisis cualitativo en la que se ofrece el tratamiento interno de los temas.

LA PRESENCIA DE LOS CONTENIDOS SOCIOPERSONALES EN TÉRMINOS GLOBALES

Tal y como se puede apreciar en el gráfico I, de las tres editoriales analizadas dos de ellas, Anaya y Bruño, conceden más de la mitad de las páginas a contenidos susceptibles de ser considerados desde el punto de vista del desarrollo sociopersonal, mientras que en el caso de Santillana los porcentajes son bastante menores, rondando en torno a un tercio.

GRÁFICO I

Contenidos sociopersonales sobre el total de contenidos.



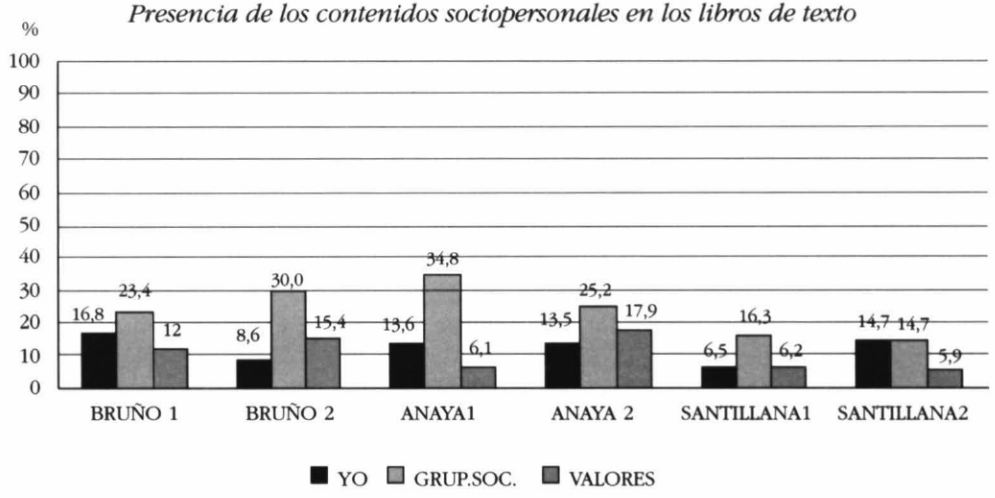
Por lo que se refiere a la continuidad, no se puede decir que los contenidos sociopersonales, en términos globales, tengan mayor tratamiento en un curso que en otro, puesto que los porcentajes de cada editorial son muy similares a lo largo del ciclo. Las diferencias son mínimas en el caso de Anaya (I: 54,5% y II:56,6%) y Bruño (I:52,2 % y II:54 %) siendo ligeramente mayores en Santillana (I:29 % y II:35,3%).

Sin embargo, el tratamiento de cada una de las dimensiones y aspectos sociopersonales no es homogéneo. Se tiende a presentar estos temas con más frecuencia

en uno de los dos cursos, dependiendo de la editorial en qué nivel aparece con más fuerza cada uno de ellos. Así, la frecuencia de aparición de los grupos sociales es mayor en el primer nivel de Anaya (I:34,8%. II: 25,2%) y Santillana (I:16,3%. II: 14,7%), mientras que en Bruño la tendencia es inversa (I: 23,4% y II:30%). Por lo que respecta a la posición que ocupan los otros contenidos sociopersonales, también depende de la editorial. En el caso de Bruño los contenidos relacionados con el tratamiento del yo tienen un lugar más relevante en el primer nivel (I:16,8% y II:8,6%), mientras que en Santillana el peso del yo es mayor en segundo (I: 6,5% y II: 14,7%). Por el contrario, Anaya dispone de estos contenidos con un número de páginas muy similar en los dos niveles (1: 13,6% y 2: 13,5%).

GRÁFICO II

Presencia de los contenidos sociopersonales en los libros de texto



En general, las editoriales conceden menos importancia, y por consiguiente le conceden menos espacio, a los valores, sobre todo en primero. De hecho, en el primer nivel de las tres editoriales analizadas ocupan el último lugar, aunque con un aspecto a destacar: en el caso de Bruño el porcentaje de páginas dedicadas a temas relacionados con valores (12%) dobla al porcentaje de las otras dos editoriales (Anaya: 6,1% y Santillana: 6,2%). En el segundo nivel los valores pasan a ocupar el segundo lugar dentro del conjunto de contenidos sociopersonales en dos de las tres editoriales; en el caso de Bruño con un ligero ascenso (15,4%) y en el caso de Anaya con un repunte muy marcado (17,9%). En el caso de Santillana estos contenidos siguen teniendo un carácter secundario en el 2º nivel (5,9%).

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS Y CONTINUIDAD DE LOS CONTENIDOS DEL YO

Los contenidos que hacen referencia al yo están configurados por dos grandes bloques: autoconocimiento y autonomía.

Los contenidos del *autoconocimiento*, que incluyen tres aspectos (el conocimiento de las características físicas, el

conocimiento del yo en sus dimensiones sociales y el de las características psicológico-emocionales), se abordan con mayor frecuencia que los contenidos relacionados con la autonomía (hábitos personales, toma de decisiones y creatividad). Esta tendencia, a favor del autoconocimiento, se manifiesta en todas las editoriales y destaca, especialmente, en Anaya y Santillana, que lo trabajan con un porcentaje bastante superior a las tres cuartas partes del total de contenidos del yo a lo largo de todo el primer ciclo. En el caso de Bruño los contenidos de autoconocimiento, tomados en conjunto, son más numerosos que los de autonomía pero, de todas las maneras, éstos últimos alcanzan porcentajes muy superiores a los que tienen las otras dos editoriales (Tabla III).

Dentro del autoconocimiento, lo social es el aspecto al que mayor número de páginas se dedica, excepto en Anaya 1 y Santillana 2, ya que en estos casos va por detrás del autoconocimiento físico. Por lo que se refiere a la continuidad a lo largo del ciclo, tan sólo Bruño aborda el autoconocimiento social con porcentajes similares en los dos niveles (I: 31% y II: 34%). Sin embargo, Anaya pone el énfasis en el segundo nivel (I: 11,1%-II: 46%), mientras que Santillana le dedica más atención en el primero (I: 60%-II: 15,5%). Esta disparidad también se observa en el autoconocimiento físico. En el caso de Anaya ocupa la casi totalidad de los contenidos del yo en el primer nivel (83,3%), reduciéndose su presencia en el segundo (32,2%). Por el contrario, Santillana lo aborda mucho más en el segundo nivel (I: 20%-II: 68,9%). A su vez, Bruño mantiene un cierto equilibrio a lo largo del ciclo, si bien se da un descenso de primero (25,4%) a segundo (17%). De los tres aspectos del autoconocimiento, el psicológico es el que menor relevancia tiene, y, en muchos casos, ni tan siquiera se trata. En Santillana no aparece y en Anaya se restringe al segundo nivel (10,9%). Tan sólo Bruño lo trabaja en los dos niveles, incrementándose (I: 5,5% y II:15%).

Finalmente, hay que destacar que la *autonomía* es contemplada a lo largo del ciclo por parte de todas las editoriales, pero de forma bastante desigual. Bruño es quien le dedica más atención en los dos niveles, con porcentajes superiores a un tercio de las páginas dedicadas al yo (I: 38,1% y II: 34%), seguido de Santillana que no llega a un cuarto del total (I: 20% y II:15,6%) y Anaya, con porcentajes aún menores (I: 5,6% y II: 10,9%).

TABLA III
El tratamiento del yo: autoconocimiento y autonomía

	Anaya 1	**Anaya 2**	**Bruño 1**	**Bruño 2**	**Santillana 1**	**Santillana 2**
Autoc. fisico	83,3%	32,2%	25,4%	17%	20%	68,9%
Autoc. social	11,1%	46%	31%	34%	60%	15,5%
Autoc. psicol.		10,9%	5,5%	15%		
Autonomía	5,6%	10,9%	38,1%	34%	20%	15,6%

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS CONTENIDOS DEL YO

- El tratamiento que la mayoría de las editoriales hacen del *yo físico* se limita, por un lado, a la descripción de las partes del cuerpo y por otro lado, al conocimiento de los sentidos y las sensaciones asociadas a éstos.
- La temática del *yo social* incluye cuestiones relacionadas con datos de identificación personal, actividades cotidianas, gustos y preferencias, limitaciones, identificación de

los cambios asociados a la edad, historia personal, y metas. El autoconocimiento de gustos y preferencias es el aspecto en el que más insisten todas las editoriales a lo largo del primer ciclo. En concreto, la identificación de preferencias en comidas-alimentos, juguetes y actividades de ocio tienen un lugar preferente, y en menor medida se plantean gustos y preferencias sobre otros aspectos tales como programas de TV preferidos, lugares locales queridos y escenarios utópicos imaginados. El *yo social* es planteado también mediante la historia personal y los cambios asociados a ella (corporales, en los vestidos y en las costumbres diarias), trabajando la evolución de las capacidades asociadas a la edad, o mediante actividades de construcción del árbol genealógico familiar o entrevistas a padres con el fin de estructurar el pasado y la historia personal. Por último, la cuestión de las metas o proyectos es planteada por una editorial mediante la imaginación de escenarios deseados, de modo que la construcción del yo social no se restringe únicamente a la recopilación de las evidencias empíricas del presente y a la recuperación de la memoria pasada sino que también supone proyectar el futuro.

- Dentro del autoconocimiento, el *yo psicológico* es el contenido menos trabajado por las editoriales. Unas veces se presenta mediante imágenes de rostros (alegre, serio, triste, enfadado) que se utilizan para aprender a reconocer los sentimientos. Otras veces se utiliza la identificación o asociación de colores con sentimientos (expresiones emotivas sentidas en un parque) o con estaciones del año (primavera).
- El segundo ámbito personal, la *autonomía*, se aborda desde la perspectiva de los hábitos personales y, en mucha menor medida, de contenidos de toma de decisiones y creatividad. En cuanto a los hábitos, la salud y la higiene del propio cuerpo son los aspectos más comunes en todas las editoriales. También se trabajan otros aspectos como los hábitos personales de vestido, consumo responsable del agua, horarios cotidianos, orden y cuidado de objetos, o los hábitos responsables para ver la televisión.

Por otro lado, los conocimientos y habilidades instrumentales (dato no computado en las frecuencias) amplían el campo de autonomía, intentando dar respuesta a la necesidad de desenvolvimiento personal en la sociedad contemporánea. Los libros de texto presentan habilidades relacionadas con las necesidades cotidianas, que incluyen el vestido (seleccionar ropa adecuada al tiempo, leer las etiquetas de las ropas o hacerlas, hacer patrón de ropa), la alimentación (preparar ensalada, hacer mermelada), la salud (reconocimiento de síntomas de enfermedades), el consumo (leer e interpretar el billete del tren), la movilidad espacial (situarse en el plano), la comunicación (escribir carta de navidad), el ocio (hacer juguetes, hacer collares y pulseras, hacer maquetas, hacer un barco). No todas las editoriales contemplan estos conocimientos y habilidades instrumentales en el mismo grado.

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS Y CONTINUIDAD DE LOS VALORES

Los contenidos relacionados con valores, además de ocupar un lugar menor, tienen un tratamiento desigual. La responsabilidad o la diversidad, por ejemplo, aparecen a menudo, mientras que otros, tales como la participación, la resolución de conflictos o el trato social tienen una presencia muy restringida, tal como se puede apreciar en la Tabla IV.

TABLA IV
Valores interpersonales

VALORES INTERP.	ANAYA 1	ANAYA 2	BRUÑO 1	BRUÑO 2	SANTILL.1	SANTIL.2
Responsabilidad	**75%**	**28,6%**	**47,3%**	**28,6%**	**31,6%**	
R. doméstica	25%		14,7%			
R. escolar			1,6%	2,4%		
R. local						
R. vial	12,5%			16,7%	31,6%	
Resp. cívica	37,5%		31%	9,5%		
Participación	**25%**	**16,3%**	**37,2%**	**21,4%**		
Trato social		**10,2%**				
R. conflictos				**16,7%**		
Diversidad		**12,2%**	**9,3%**	**26,2%**	**68,4%**	**100%**
Multicultural				23,8%	68,4%	83,3%
Person.distintas		12,2%		2,4%		16,7%
Propiedad			**6,2%**			
Amistad				**7,1%**		
Otros valores		**32,7%**				

La *responsabilidad* es uno de los valores al que más páginas le dedican las editoriales a lo largo del primer ciclo, siendo el que ocupa el primer lugar en Anaya y Bruño. Destaca su presencia en el primer nivel (Anaya: 75%, Bruño: 47,3% y Santillana: 31,6%). Sin embargo, los porcentajes bajan considerablemente en el segundo, llegando a desaparecer en Santillana, y manteniendo su primer lugar, a pesar de todo, en Anaya (28,6%) y Bruño (28,6%). La *diversidad*, en términos porcentuales, elaborados respecto al total de los contenidos de valor, ostenta el primer lugar, con unos porcentajes elevadísimos, en Santillana, el segundo lugar en Bruño 2, y el tercer lugar en Bruño 1 y Anaya 2. Hay una tendencia general en todas las editoriales a incrementar los contenidos relacionados con la diversidad del primer nivel (Anaya: 0%, Bruño: 9,3% y Santillana: 68,4%) al segundo (Anaya: 12,2%, Bruño: 26,2% y Santillana: 100%) hasta el punto de que en esta última constituye el único valor tratado. En cuanto al valor *participación*, éste no aparece en Santillana, mientras que tiene un lugar bastante destacado en las otras dos editoriales, ocupando el segundo o tercer lugar. En todos los casos los porcentajes son mayores en primero (Anaya: 25%, Bruño: 37,2%) que en segundo (Anaya: 16,3% y Bruño: 21,4%). Las habilidades y valores de *resolución de conflictos* aparecen tan sólo en Bruño 2 (16,7%), mientras que las habilidades y valores de *trato social* aparecen únicamente en Anaya 2 (10,2%).

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS VALORES

Los contenidos relacionados con el cumplimiento de tareas y normas configuran el dominio de la *responsabilidad* que presentan los libros de texto analizados. Este dominio se trabaja en diferentes ámbitos, entre los cuales destacan el local, el familiar y el escolar.

- La responsabilidad en el ámbito local es el valor al que más importancia prestan las editoriales y engloba dos temas: la responsabilidad vial y

la responsabilidad cívica. La vial se aborda como conocimiento y respeto a las normas de tráfico, y la responsabilidad cívica adopta varias perspectivas: 1) el respeto a las personas, que toma la forma de ayuda en la calle –ciegos...–, obediencia a los representantes de la autoridad (guarda urbano) o cumplimiento de las reglas de uso social; 2) el respeto y cuidado de los objetos, sobre todo en los medios públicos –echar las cosas a la papelera, cuidar los medios de transporte; 3) el respeto y cuidado del medio natural, que se presenta mediante escenas de ahorro de agua, electricidad y gas o consignas de reciclaje.

- La responsabilidad doméstica o familiar tiene un papel mucho menor en los libros de texto analizados y describe, la inmensa mayoría de las veces, contextos de colaboración en las tareas del hogar (limpiar, coser, planchar, ordenar, recoger las cosas, lavar, colgar y recoger la ropa, hacer las compras, hacer la comida, poner y recoger la mesa, hacer la cama, cuidar las plantas). En este sentido predominan las actividades que solicitan la identificación de las personas encargadas de las tareas o la simple descripción de viñetas con modelos por imitar. Cabe destacar que, afortunadamente, estos modelos que presentan los libros de texto sugieren un reparto de tareas bastante indiferenciado, en el que todos contribuyen. Excepcionalmente hemos encontrado una editorial con un enfoque que va más allá de lo descriptivo y que plantea la responsabilidad doméstica en el terreno del conflicto entre los deseos de juego y las prioridades de las tareas domésticas.
- La responsabilidad escolar tan sólo aparece en una editorial y con porcentajes muy pequeños. En el 1.er nivel se hace alusión a las normas de la escuela en los diferentes espacios y en el 2º nos encontramos alguna mención a la responsabilidad de tener ordenada el aula.
- La *diversidad*, que cubre tres campos –multicultural, género y personas distintas (sordomudos)–, es otro de los valores con presencia constante en las editoriales, aunque con un tratamiento peculiar según la editorial. Lo multicultural es el aspecto más tratado y, también, el que más diferencias de tratamiento tiene. En ocasiones se trata de una hoja al final de cada lección que se limita a una muestra de entornos, pueblos, monumentos y costumbres diferentes de lugares lejanos (formas de saludo, alimentos y comidas). En algún otro caso se concentra en una unidad didáctica globalizada que, desde una perspectiva más vivencial y próxima a la vida de los alumnos, trabaja las similitudes y diferencias, para acercarse desde ahí a otras realidades sociales (pobreza, situaciones de inmigración, etc.).
- Los contenidos que dan cuerpo a la *participación* hacen referencia a situaciones y actividades que giran en torno a retos y problemas que requieren la interacción en grupo, para llevar a cabo un proyecto común. El único ámbito de participación que aparece es el escolar, con proyectos y actividades de aula que abarcan una amplia gama: organización de una fiesta de clase, exposición de murales, debates o actividades de expresión musical y creativa.
- Las habilidades y valores de *resolución de conflictos* se presentan en situaciones donde afloran intereses divergentes, falta de respeto y agresión, que se canalizan mediante el entrenamiento para mejorar los

recursos personales y las interacciones de grupo. Este contenido aparece tan sólo en una editorial pero con una gran riqueza, en cuanto que abarca a toda la gama de las relaciones de las niñas y niños de esta edad. La resolución de conflictos tiene lugar en escenarios de casa, vecindario, así como de juego y trabajo en la escuela, desde una perspectiva preventiva. Habitualmente se parte de la presentación de viñetas en las que se pide identificar lo que es correcto e incorrecto para, posteriormente, debatir los problemas que conllevan, discutir derechos o establecer un conjunto de normas. En esta misma línea preventiva, se enseñan estrategias cognitivas para hacer frente a los conflictos, más concretamente de «pensamiento reflexivo» que incluye tanto la identificación del problema y su análisis desde las diferentes perspectivas de las partes implicadas, como la búsqueda y valoración de soluciones posibles, o de «razonamiento moral», mediante la exploración, clarificación y contraposición de puntos de vista.

- Las habilidades y valores de *trato social* también aparecen únicamente en una editorial que trabaja los siguientes aspectos: dar las gracias, formas de expresar cariño.

FRECUENCIAS Y CONTINUIDAD DE LOS CONTENIDOS QUE DESCRIBEN GRUPOS SOCIALES

Por lo que respecta a la frecuencia y continuidad de los contenidos, los aspectos descriptivos relacionados con la familia y la escuela están presentes a lo largo de los dos niveles en dos editoriales: Bruño (familia = I:16%; II:2,4%/ escuela = I: 11,1%; II: 2,4%) y Anaya (familia = I: 13%; II:5,8% / escuela = I: 13%; II: 5,8%). Santillana, a su vez, trata el tema de la familia en el primer nivel (4%), mientras que la institución escolar no se contempla. El tema de los amigos, por el contrario, tiene continuidad únicamente en Bruño (I: 6,3%; II: 3,1%), mientras que Anaya lo recoge en el segundo nivel (4%) y Santillana en primero (2,9%).

El conocimiento del medio o comunidad local tiene un papel destacado y una presencia equilibrada a lo largo del primer ciclo en todas las editoriales estudiadas, acercándose a un tercio de los contenidos dedicados a grupos sociales de referencia en el caso de Anaya (I: 32,7%; II: 31,9%) y Bruño (I: 31,8%; II: 33,1%) y siendo algo menor en Santillana (I: 20%; II: 35,6%).

El conocimiento de los medios de comunicación tiene una presencia notable a lo largo del primer ciclo en todas las editoriales, excepto en Santillana, que trata dicha temática exclusivamente en el segundo nivel. La importancia concedida a los medios de comunicación ronda en torno a un quinto del total de páginas dedicadas a describir los grupos sociales en primero (Anaya I: 21,7%, Bruño I: 22,2%) y se incrementa en el segundo nivel (Anaya II: 31,9%; Santillana II: 40%), excepto en Bruño (19,7%).

El conocimiento de los grupos profesionales es otro de los temas relevantes que abordan las editoriales a lo largo del primer ciclo. Anaya lo trata porcentualmente de forma equilibrada en los dos niveles, pero con un ligero aumento de primero a segundo (I: 19,6%; II: 21,7%). Bruño concede a esta temática un incremento porcentual muy destacable de un nivel a otro (I: 6,3%; II: 39,3%) hasta el punto de situarse como el contenido más relevante, por delante de medio local y medios de comunicación. Por último, Santillana concentra su atención en primero (72,%), de modo que esta temática absorbe casi las dos terceras partes del total de contenidos relacionados con los grupos sociales, mientras que en segundo se da un notable descenso porcentual (24,4%) en relación con el primer nivel.

TABLA V
Los grupos sociales de referencia

GRUPO SOCIAL de REFERENCIA	ANAYA 1	ANAYA 2	BRUÑO 1	BRUÑO 2	SANTILL. 1	SANTILL. 2
Familia	13%	5,8%	16%	2,4%	4%	
Escuela	13%	5,8%	11,1%	2,4%		
Amigos		2,9%	6,3%	3,1%	4%	
Med. Local	32,7%	31,9%	31,8%	33,1%	20%	35,6%
Med comunicac.	21,7%	31,9%	22,2%	19,7%		40 %
Gr. Profesional	19,6%	21,7%	6,3%	39,3%	72%	24,4%
General			6,3%			

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS CONTENIDOS RELACIONADOS CON LOS GRUPOS SOCIALES

- Los contenidos relacionados con el *grupo familiar* tratan de aportar conocimientos relacionados con el espacio doméstico, los miembros de la familia, las actividades realizadas, la historia familiar o el ocio y están teñidos de contenidos de valor que vertebran la convivencia familiar. En este sentido, la definición de los familiares, como personas que deben amarse y ayudarse, la colaboración en los quehaceres domésticos y la presentación de máximas (contexto para sentirse a gusto, ayudarse, conversar) son algunos de los modos en que se presentan los valores familiares. La historia familiar se aborda en dos de las tres editoriales, mediante la elaboración del árbol genealógico familiar. De todos modos, está más contextualizada y elaborada en una de ellas, que la presenta a través de una sucesión de acontecimientos (matrimonios, nacimientos) y de la apelación al uso de fuentes (fotografía).
- La *escuela* se aborda mediante la descripción del espacio escolar, la identificación de objetos, el reconocimiento de las actividades de trabajo (individual-grupal) y juego que se realizan en dicho entorno a lo largo de una secuencia horaria, así como mediante la descripción del grupo de iguales y de las personas que allí trabajan.
- El conocimiento de los otros (*iguales-amigos*) se aborda mediante tareas sencillas de descripción e identificación (rasgos físicos de niños, nombre de los compañeros y mediante preguntas que permiten conocer el mundo de actividades del otro (hábitos de ver televisión o de ocio). Frente a este conocimiento empírico, una editorial ofrece una vía más deductiva, mediante la presentación de textos en donde el valor de la amistad figura como un «regalo» a través del cual se logra la alegría y la felicidad. Este modelo, a su vez, sirve para la redacción en grupo de una canción en torno a la amistad.
- El conocimiento del *medio o comunidad local* se trabaja a través de la

descripción física de elementos vecinales o espacios locales: las características del pueblo o la ciudad, de sus calles y de sus casas; la identificación y descripción del tipo de construcciones, los espacios de referencia social (parque, iglesia), las infraestructuras y servicios (públicos-privados); la descripción de los ritmos y ambientes cotidianos a lo largo del día. Únicamente una editorial complementa la perspectiva descriptiva, predominante en las otras dos, con un enfoque más funcional, que pone el acento en las posibilidades que el medio local ofrece para el despliegue de las funciones y necesidades básicas del ser humano (alimento, vestido, juego, salud, conocimiento,etc.).

La identidad local del alumno se aborda mediante diferentes procesos de identificación: 1) la apreciación del patrimonio arquitectónico –edificios significativos, bellos o emblemáticos–, 2) el reconocimiento de las fiestas y rituales comunitarios –navidad, carnavales–, 3) el aprendizaje de saberes populares –canciones o productos gastronómicos– que se realiza de forma escueta en casi todas las editoriales, 4) la captación de la memoria histórica local mediante la búsqueda de una historia de la localidad o la descripción y comparación de los cambios producidos en el entorno vecinal en el transcurso del tiempo –50 años–, 5) la pertenencia espacial, que se plantea a través del conocimiento e identificación de los territorios que componen Euskal Herria, espacio en donde se realiza la localización del municipio, o mediante la presentación de datos que evidencian un sentido de pertenencia múltiple que aporta un conocimiento e identidad espacial local y 6) la ciudadanía crítica, que se aborda mediante la valoración de lo que a uno/una le gusta o disgusta en la localidad, de lo que cambiaría y de lo que mantendría.

- Los contenidos relacionados con los *medios de comunicación* muestran las diferentes tecnologías de la comunicación, haciendo hincapié en las de uso tradicional y más extendidas (televisión, prensa y teléfono). Asimismo, se recogen productos, como la publicidad, que tienen gran peso en la configuración de los comportamientos cotidianos. Las nuevas tecnologías como el fax e Internet tienen un reflejo menor en los textos, mientras que otros medios de comunicación usuales en la cultura infantil y configuradores de la misma, como pueden ser las videoconsolas, los CD-ROM o los gameboys, no se incorporan todavía. El desarrollo del contenido, a su vez, se realiza desde perspectivas diferentes tales como: 1) la enumeración e identificación de los medios; 2) su clasificación en torno a ciertos criterios –rapidez comunicativa, cantidad de público que accede, etc.-; 3) el análisis de los componentes internos de la estructura que poseen algunos medios de comunicación –prensa, televisión, publicidad-; 4) la selección del medio adecuado en determinadas situaciones vivenciales –lejanía, urgencia, riesgo, cortesía– y escenarios cotidianos; 5) la toma de conciencia en torno al uso que las personas hacen de los medios –consumo de tiempo, de dinero– y al influjo social de los medios –audiencia, personajes de los medios-; 6) la valoración crítica de los medios –especialmente la televisión y la publicidad–, así como de las noticias, observando la transformación y tergiversación que pueden sufrir; 7) y, por último, la elaboración activa de noticias, titulares, periódicos murales o spots publicitarios.
- El mundo del trabajo parece estar fuera de la experiencia social del

niño occidental, aunque las editoriales intentan aproximarlo mediante la identificación de los oficios que desempeñan los padres o de las profesiones que sostienen la actividad de la escuela. Dos editoriales dan un paso más y presentan escenas de trabajo doméstico, en donde están implicados los miembros de la familia. Así, el trabajo, además de implicar en este caso a los niños, se presenta como actividad fundamental para el desenvolvimiento social y personal. En esta línea, también se presenta a los profesionales como individuos que nos ayudan a cubrir nuestras necesidades cotidianas de alimento, vestido, salud, etc.

El conocimiento del mundo de las profesiones se realiza en la mayoría de los casos planteando la relación entre las profesiones, por una parte, y el reconocimiento de signos y atributos externos como la ropa, los instrumentos o los vehículos empleados en el trabajo correspondiente, por otra. Otros aspectos como los lugares de trabajo (relación entre oficios y tiendas, etc), el horario de trabajo o la secuencia temporal (temporada de pesca,...) complementan el conocimiento del mundo de las profesiones. Otro procedimiento indirecto consiste en partir de los objetos que nos rodean y en reconocer los oficios que se hallan detrás de dichos productos. También el ciclo de elaboración de ciertos productos (leche, pan, joya) sirve para observar la complejidad del mundo del trabajo y la intrincada red de oficios que están detrás de los productos que consumimos diaria u ocasionalmente.

La enumeración de profesiones abarca a todos los sectores de actividad económica (primaria, secundaria y terciaria), siendo muy prolija en algún caso, pero se tiende a agrupar los oficios en torno a un escenario: el supermercado, la escuela, un pueblo de la costa, la construcción de una casa. Por otra parte se tiende a elegir profesiones con gran raigambre, con tareas bien delimitadas (zapatero, carpintero, agricultor, pescador, albañil) y con vocación de servicio público (policía municipal, cartero, bombero, médico), que en el caso de una editorial se subraya con oficios asistenciales (ayuda a minusválidos, personas mayores).

CONCLUSIONES

Como tendencia general las editoriales dedican más páginas a los contenidos relacionados con la descripción de grupos sociales que a los contenidos relacionados con el yo o los valores. Esa tendencia en favor de los grupos sociales es clarísima, excepto en una editorial.

- *Ámbito personal*
  - El tratamiento que la mayoría de las editoriales hacen del autoconocimiento físico se centra más en el conocimiento descriptivo de los elementos corporales que en un verdadero autoconocimiento, ligado a la percepción o autoimagen. Por otra parte, dicho conocimiento físico ofrece cuerpos estándar y no contempla cuestiones relacionadas con las limitaciones o las diferencias corporales. Cabe destacar, asimismo, que las diferencias sexuales no aparecen de forma explícita en los libros de texto, salvo en una editorial, que trabaja estas diferencias como una parte del autoconocimiento.
  - En relación con las dimensiones del yo social, se hace énfasis en la descripción de las cosas que a uno le gustan, pero no se potencia la reflexión sobre las limitaciones o la planificación de metas. De hecho, tan sólo una editorial aprovecha situaciones típicas de la vida cotidiana para trabajar

este aspecto (rabieta de un niño al que no compran un juguete porque es muy caro). En este sentido, las editoriales deberían plantearse una mayor atención a estas cuestiones si no queremos quedarnos en los aspectos más superficiales.

- En el campo de la autonomía, la mayoría de las editoriales contemplan rutinas ligadas a hábitos que conforman la vida cotidiana, mientras que otras cuestiones que pueden dar más consistencia a la autonomía personal como la toma de decisiones, el establecimiento de metas, las habilidades de metacognición o la autorregulación apenas se trabajan.

- *Ámbito de relación*
  - Paradójicamente, se da más énfasis a la responsabilidad en el ámbito local que en el ámbito cercano de la familia y la escuela. Por otra parte, se restringe el sentido de la responsabilidad al cumplimiento de normas, mientras que el aspecto de cuidado y preocupación, apenas aparece o, si en algún caso extraordinario aparece, se limita a los objetos.
  - El tratamiento normativo y fragmentario de este valor precedente hace que no se plantee la responsabilidad ligada a la participación tal como plantean los objetivos de la reforma; de este modo se impide plantear la sucesión de actos responsables que se dan en los procesos de participación, desde los momentos iniciales de la proposición de alternativas hasta las consecuencias últimas derivadas de las acciones emprendidas. Por otra parte, las actividades previas de preparación o entrenamiento para la participación en grupo apenas se tienen en cuenta y tan sólo se observan en una editorial, con la delimitación de actividades de participación, construcción e identidad de grupo dándole un nombre, elaboración de las normas de grupo, juego cooperativo y actividades para aprender a contrastar puntos de vista.
  - Hay algunos valores especialmente destacados por la reforma, como la resolución de conflictos y las habilidades de trato social, que tienen un tratamiento secundario en los libros de texto. El valor de la diversidad, si bien puede tener porcentajes elevados de presencia, tiene un tratamiento epidérmico y más ligado a lo lejano (exótico) que a la comprensión de la diversidad en entornos próximos, evitando de ese modo, tanto en este caso como en los precedentes, las cuestiones problemáticas.
  - En el conocimiento de grupos de referencia las editoriales dan menos importancia a la descripción de los grupos sociales primarios y más cercanos (familia, escuela y amigos) que a la descripción de otros grupos o entornos sociales (medio local, medios de comunicación y grupos profesionales). Los tres primeros grupos sociales mencionados tienen mayor presencia en el primer nivel. La disminución de estos contenidos en el segundo nivel es compensada mediante un mayor peso de los otros tres entornos sociales.

El campo de cuestiones tratadas en cada una de estas temáticas es más o menos heterogéneo según cada editorial e inciden en ello el mayor o menor número absoluto de páginas relacionadas con cada temática o la distribución del contenido

en diferentes unidades didácticas de cada nivel. La riqueza o complejidad en el tratamiento de los temas viene influido en parte por el estilo temático o globalizado de la unidad didáctica, pero, sobre todo, por el enfoque descriptivo, funcional, crítico y creativo (imaginativo-utópico) por el que optan las editoriales. Predomina el enfoque descriptivo que, en el caso de algunas editoriales, se combina con alguno de los otros enfoques mencionados. Sin embargo, las editoriales tienden a que no aparezcan situaciones conflictivas, problemáticas o injustas ligadas a los intereses en liza en la interacción social, y tampoco aquellas situaciones nuevas debidas a los cambios sociales (paro, búsqueda de empleo, nuevos modelos familiares, violencia en TV) hurtando de este modo la posibilidad de comprensión de las nuevas realidades sociales vivenciadas por los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

ALEGRET, J. L.: *Cómo se enseñan los otros. Análisis de la presentación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los ochenta.* Barcelona, Universitat Autónoma de Barcelona, (tesis doctoral en microficha), 1993.

AREA MOREIRA, M.: *La evaluación del libro de texto: Diseño de un modelo de análisis para los textos escolares del ciclo inicial de EGB.* Universidad de Santiago de Compostela (tesis doctoral), 1983.

ARGIBAY, M.; CELORIO, G. y CELORIO, J. J.: *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales.* Bilbao, Servicio Editorial de la UPV, 1991.

BERNARD, J.: *Guía para la valoración de los textos escolares,* Barcelona, Teide, 1974.

CALVO, T.: *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares.* Madrid, Editorial Popular, 1989.

CLEMENTE LINUESA, M.: «Los sistemas de valores en los textos escolares: un modelo de análisis», en *Enseñanza,* 1 (1983),pp.159-174.

COLAS, M. P.: «El libro de texto en las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa», en *Enseñanza,* 7 (1989), pp.41-49.

DECRETO 237/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco.

DUCRET, B.: «La historia y la geografía al servicio de la convivencia en Sudáfrica», en *Perspectivas,* 38:2 (1998), pp. 281-292.

GARRETA, N. y CAREAGA, P.: *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB.* Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, 1987.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA: *Libros de texto y diversidad cultural.* Madrid, Talasa Ediciones, 1998.

HARMON, J. M.; HEDRICK, W. B.; FOX, E. A.: «A content analysis of vocabulary instruction in social studies textbooks for grades 4-8», en *The Elementary School Journal,* 100:3,(2000), pp. 253-271.

HERAS I. TRÍAS, P.: «El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña», en *La investigación en España sobre Mujer y Educación. Serie Debate,* 2, Madrid, Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer, (1987), pp.43-50.

JOHNSEN, E. B.: *Libros de texto en el calidoscopio. Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares.* Pomares-Corredor, Barcelona, 1996.

LÓPEZ, N.:*Cómo valorar libros escolares.* Madrid, Cincel, 1982.

LUNGO, M.: «La identidad centroamericana en la enseñanza de la historia y la geografía», en *Perspectivas*, 38:2, (1998), pp.253-268.

MARTÍNEZ, S.:*El currículum explícito y el currículum oculto en los libros de texto*. Madrid, Librería Pedagógica, 1987.

MESA PEINADO, M.: *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja Española, 1990.

MORENO, A.: *El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, La Sal. Ed. de les Dones, 1986.

MOUZOUNE, N.: «Las representaciones socioespaciales de los libaneses y los salvadoreños», en *Perspectivas*, 38: 2, (1998), pp.237-252.

MOORE, F.: *Education for Democracy: public life, public values, and power*, 1992

NAVARRO, J. Mª (Ed.): *El islam en las aulas. Contenidos, silencios, enseñanza*. Barcelona, Icaria, 1997.

RODRÍGUEZ, J. L.: «Evaluación de textos escolares», en *Revista de Investigación Educativa*, 1: 2, (1983), pp. 259-279.

ROSALES LÓPEZ, Carlos: *Orientaciones para la evaluación de textos escolares*. A Coruña, Coordenadas, 1986.

SELANDER, S.: «Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa», en *Revista de Educación*, 293, (1990), pp.345-354.

SLEETER, Ch.; GRANT, C.: «Race, class, gender and disability in current textbook» en APPLE, M. y CHRISTIAN-SMITH, L. (Eds.): *The politics of the textbook*. Londres, Nueva York, Routledge, pp.78-110, 1991.

VALBUENA, M.: «Las imágenes de los primeros textos del niño: lo masculino y lo femenino», en *Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria*. Valladolid, Secretariado de Publicaciones, Universidad de Valladolid, pp. 67-76, 1993.

EL MEDIADOR ESCOLAR EN QUEBEC: EL ÚLTIMO ESLABÓN EN LA CADENA DE LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

NÚRIA LLEVOT CALVET (*)

RESUMEN. El incremento de la diversidad cultural ha comportado que se elaboren diferentes actuaciones para aproximar posiciones y mejorar la comunicación entre progenitores y profesionales de la escuela, así como para facilitar la adaptación del currículum a la diversidad cultural. Una de las opciones tomadas, con cierto éxito pero también con errores, es el llamado mediador intercultural. Sin pretender que ésta sea la solución idónea en todas las situaciones y que represente la presencia de un nuevo profesional en los centros educativos, la experiencia de Montreal –y, como veremos, la de alguna otra ciudad de Canadá– y del conjunto de Quebec es ilustrativa de lo que puede representar esta figura. Y más cuando en algunas Comunidades Autónomas, por ejemplo Cataluña, aparecen espontáneamente o potenciadas por diferentes instituciones, estos «profesionales».

ABSTRACT. The increase in cultural diversity has meant the preparation of different measures to reduce the difference between positions and improve communication between progenitors and school professionals, as well as to facilitate the adaptation of the curriculum to cultural diversity. One of the options chosen, with a certain degree of success, but also with errors, is the so-called intercultural mediator. Without claiming that this is the ideal solution to all situations and bearing in mind that this represents the presence of a new professional in the education centres, the experience of Montreal –and, as we shall see, some other cities in Canada– and Quebec as a whole, is illustrative of what this figure could represent. This is even truer when, in some Autonomous Communities, such as Catalonia, these «professionals» appear either spontaneously or with the backing of different institutions.

INTRODUCCIÓN

La democratización de la escuela y lo que comporta en cuanto a la participación de los progenitores es un tema al que han prestado atención legisladores, administradores e investigadores, entre otros. En España, entre la Ley General de la Educación (1970), la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Docentes y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), se define la posibilidad de autonomía de los centros escolares, así como una participación más democrática en su gestión. Actualmente, los órganos colegiados formados por profesores, padres y alumnos son obligatorios en todos los centros educativos no universitarios (tanto públicos como privados concertados) y sus funciones son amplias y de carácter ejecutivo (Fernández Enguita, 1995). Pero la participación real dista mucho de estar a la altura del discurso imperante, concretamente:

(*) Departamento de Pedagogía i Psicología. Universidad de Lleida.

Fecha de entrada: 05-09-2000 Fecha de aceptación: 16-10-2001

«Los padres participan poco en la Asociación. Se afilia una proporción importante de ellos, en parte porque hacerlo suele ofrecer algunas ventajas a la hora de que sus hijos tomen parte en las actividades extraescolares, pero apenas un puñado acude a las reuniones. En cuanto a la participación en las elecciones, el porcentaje es muy bajo, generalmente menor al diez por ciento. Sus motivos son heterogéneos: preocupación por la enseñanza, militancia política, deseo de mostrar a sus hijos que se ocupan de ellos, experiencias anteriores de conflictos individuales con el centro, ganas de hacer algo, esperanzas de conseguir un trato individual o apoyo a la dirección». (Fernández Enguita, 1995, pp. 187-188).

Esta situación también afecta a las llamadas minorías étnicas, aunque como veremos también podemos encontrarnos con progenitores «excesivamente participativos» (Hohl, 1996a). Dichas minorías étnicas, además de compartir factores distanciadores o, al menos, no motivadores, con el resto de la población, deben enfrentarse a situaciones que las alejan más, si cabe, de la escuela —ver, por ejemplo, Fernández Enguita (1996), que se refiere a los gitanos. Estas barreras, según la Direction des Services aux Communautés Culturelles (1995), pueden agruparse en: lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales. Las detectadas en Quebec (sociedad comparada en ocasiones con Cataluña desde ambos lados del océano a pesar de las distancias existentes entre ellas) han activado la implantación de políticas en la dirección de una mayor participación y, en consecuencia, democratización de los centros educativos, así como de la adaptación del currículum a la diversidad cultural avanzando en lo que han denominado educación intercultural (Ouellet, 1991 y 1995; Helly, 1996).

En España, según el propio Ministerio de Educación y Ciencia (1993), las bases para una educación intercultural se hallan contenidas en la LODE y en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo). Al entender de A. García y J. Sáez (1998), la LOGSE, con los ejes transversales, pretende contribuir a la formación de ciudadanos tolerantes, respetuosos con la diversidad, comprometidos en la construcción de su sociedad y críticos con las demandas de ésta. Esto es lo que los autores llaman democracia moral. La vertebración de la transversalidad no es un asunto que sólo atañe a la administración educativa o al profesorado; los padres y el alumnado también deben verse implicados.

«Esta misma implicación múltiple supone una exigencia de participación que ha de tener su reflejo en todos y cada uno de los elementos que afectan a los currículos educativos; su letra y su espíritu, su plasmación en cada centro educativo concreto, en la formación de los formadores, en las relaciones sociedad-escuela. En definitiva, si ha de impregnar los modos de razonar y de percibir la realidad de los discentes, tendrá igualmente que tenerse en cuenta los *medios* para lograrlo así como los *efectos* personales y sociales de esa nueva columna estructuradora que nuestro sistema educativo necesariamente ha de tener» (García y Sáez, 1998, p. 165).

Insistiendo en la implicación de todos los agentes educativos y la adaptación del currículum a la diversidad existente, la tendencia actual hacia el interculturalismo, según M.A. Galino (1992) y J. Gairín (1992) –ver también García y Sáez (1998)–, debe conducir a reflexionar sobre: la necesidad de analizar y revisar el currículum; la participación de profesores, padres y agentes sociales en la elaboración del currículum intercultural; la necesidad de hacer del currículum un instrumento flexible del que pueda beneficiarse en su interacción todo el colectivo escolar, entre otros aspectos. También A. Jordán (1998), al referirse a los criterios que se deberían seguir para elaborar currículos interculturales, otorga un papel destacado a la relación familia-escuela. Partiendo de que es muy importante para los alumnos minoritarios que sus padres tengan una buena relación con el

centro educativo (por lo que puede suponer de éxito académico, autoconcepto positivo e integración escolar), considera necesario favorecer la comunicación en ambas direcciones. Para conseguir ésto las iniciativas pueden ser variadas: hacerles conocer el funcionamiento global de la escuela a través de trípticos en su lengua para que se familiaricen con la realidad social y educativa; incentivar la comunicación entre profesores o profesores tutores de los alumnos minoritarios con estas familias (saludando a las madres, mostrando afecto, etc.); favorecer la comunicación entre la familia y el profesorado a través de agentes socioeducativos que pueden hacer de mediadores (aunque esto lo acostumbra a hacer la asistencia social, algunas experiencias reconocen el éxito de madres y padres integrados y preparados para esta función).

Una de estas experiencias de mediación la encontramos en Quebec, donde nos centramos por haber tomado desde hace algunos años la dirección de la educación intercultural. En respuesta a la dificultad que tiene la organización escolar para adaptar el currículum y los servicios que presta a unos usuarios cada vez más diversos culturalmente y el interés por incentivar la participación de los progenitores en la escuela se ha potenciado en Quebec lo que han llamado *agents de liaison* y *agents de milieu*. El propósito de esta «figura» es mejorar las relaciones existentes entre escuela y progenitores, a la vez que pretende garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y democratizar los centros docentes incentivando su participación, así como avanzar en la adaptación del currículum a la diversidad cultural existente. Aunque desempeñan diferentes funciones (traducir las comunicaciones verbales y escritas; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, padres y de la organización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación; etc.) y se encuentran mal definidos, parecen tener probada su efectividad. Por este motivo, y dado que la diversidad cultural existente en nuestras aulas reclama intervenciones, parece interesante, superando los problemas que se han detectado y las distancias existentes entre ambos contextos, mirar hacia esa experiencia y analizar la necesidad de potenciar la instauración o, como veremos, mejor definición de una figura (sea o no a nivel profesional) que puede contribuir a aproximar los agentes educativos de la escuela a las familias y viceversa (Garreta y Llevot, 2000) de forma que, en la medida de lo posible, se acerquen posiciones, las diferentes posiciones. Además, todo este debate debe situarse en el conjunto de intervenciones que se realizan[1].

Esta figura no es exclusiva de Canadá ni de Quebec en particular ya que ha aparecido en países como Francia (sobre el cual en la actualidad estamos desarrollando un estudio; ver Delcroix et alii 1996; Cardinet, 2000), Italia (COME, 1999)... También en España y, concretamente, en Cataluña podemos encontrar personas que están realizando esta función. En un primer momento eran algunos gitanos quienes establecían un puente con la administración, mientras que en la actualidad está creciendo la presencia de africanos que también se ocupan de esta tarea. Eso sí, en general con los perfiles poco definidos –a pesar de los intentos que empiezan a hacerse para su formación– e incrementándose sus funciones a medida que surgen nuevas demandas y se valora positivamente su presencia.

La mediación intercultural es un recurso puente pensado para favorecer la comunicación y promover un cambio constructivo en las relaciones entre personas culturalmente diversas. El mediador sería un profesional (no todo el mundo

(1) Ver por ejemplo Masdeu (1998), Luna y Jaussi (1998), Llevot (2000), etc.

está de acuerdo en profesionalizar e instaurar definitivamente esta función) que colabora en la atención a las necesidades sociales de las comunidades inmigradas (y por qué no de otros colectivos culturalmente diferentes) y que orienta su acción a la prevención y resolución de los conflictos individuales, familiares o grupales que se dan en los ámbitos de la salud, de la educación, el bienestar social, la convivencia comunitaria, etc. para promover una comprensión recíproca sobre las diferentes maneras de vivir y de entender la realidad (Asociación Alcántara, 1998). La mediación sería una parte más del proceso de integración, ya que se trata de encontrar acomodaciones, adaptaciones e incluso creaciones de nuevas formas para la búsqueda de un nuevo acercamiento donde cada una de las partes da un paso hacia el otro sin atentar contra los fundamentos de las respectivas comunidades. En síntesis, la mediación intercultural debería propiciar: el reconocimiento del otro en su singularidad, el acercamiento y la búsqueda de códigos comunes entre personas diversas, la comunicación y la comprensión mutuas, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia, la búsqueda de estrategias alternativas para la resolución de conflictos y la participación comunitaria (Aula Provenza, 2000).

CANADÁ ANTE LA NECESIDAD DE MEJORAR LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LA ESCUELA

La escuela canadiense expresa en enunciados políticos de nivel gubernamental y escolar una voluntad, a veces tímida, pero real, de crear un medio educativo que prepare mejor a los jóvenes a vivir en una sociedad abierta y pluralista. Diversos estudios e informes publicados sobre la cuestión de la escuela pluriétnica[2] exponen claramente los problemas de ajuste de la organización escolar con la clientela diversificada, por una parte, y por otra sus nuevos objetivos educativos. La amplitud de los problemas presentados en la escuela, las presiones de los grupos representantes de diversas asociaciones étnicas, religiosas y culturales, así como una autocrítica del sistema escolar han llevado a los ministerios de educación y a las *Commissions Scolaires*[3] a buscar soluciones válidas para corregir esta situación[4].

En Quebec se presta especial atención a la participación de los padres en la escuela –así por ejemplo cada vez se les otorga más poder en los centros educativos como muestra la reforma que actualmente están llevando a cabo (Ministère de l'Éducation, 1996 y 1997)– y al estudio de los factores que intervienen en ella, así como las resistencias que genera el profesorado ante la diversidad étnica y cultural. Como hemos

(2) Mencionaremos, por ejemplo, los trabajos de Wilson (1984) sobre las relaciones interétnicas de los alumnos de secundaria, de Laperrière (1983) sobre la integración socioescolar de los alumnos inmigrantes de medio socioeconómico débil y el de Beauchesne y Hensler (1987) sobre la situación de la lengua y de la integración psicosocial de los alumnos de minorías étnicas de Montreal.

(3) Una *Commission Scolaire* es un cuerpo administrativo, legalmente constituido, del nivel medio de la organización del sistema educativo, donde los miembros, llamados comisarios o síndicos, son elegidos para organizar y regir las escuelas públicas de una municipalidad escolar. Todas las comisiones escolares administran las escuelas públicas que tienen bajo su jurisdicción (Garreta y Llevot, 2000).

(4) Por ejemplo, en *Toronto Board of Education* formaron un grupo de trabajo sobre las cuestiones multiculturales que han llegado a la conclusión de que la mejora de las relaciones entre la escuela y la comunidad es esencial, si se quiere servir correctamente al alumnado. Otros consejos o comisiones escolares canadienses han hecho análisis de sus programas escolares, realizando un diagnóstico parecido, que conduce a la creación de servicios de relaciones entre la escuela y la comunidad y los servicios de educación multicultural o intercultural. La derivación a los agentes encargados de establecer un enlace entre la organización escolar y los padres es una modalidad privilegiada para atender a este objetivo.

avanzado más arriba, con la intención de aproximar estos dos colectivos, ha surgido una figura «profesional» que, bajo diferentes nombres y grados de implicación, se dedica a la misión de la mediación y aproximación entre culturas. Tal interés se debe contextualizar con la dirección tomada en esta provincia canadiense, en línea en la educación intercultural y que se ha caracterizado, entre otras cuestiones, por el análisis de los recursos pedagógicos y las sucesivas revisiones de los materiales y la formación del profesorado, la lucha contra la discriminación y el racismo, etc. (Garreta y Llevot, 1999).

Las relaciones entre la escuela y la comunidad se consideran un factor de gran importancia en la educación del alumnado, así como también una buena educación exige el conocimiento del medio en el que vive el alumnado, al igual que su representación en la vida escolar. Estos principios, inspiradores de numerosas intervenciones gubernamentales, tienen como uno de sus objetivos más perseguidos el favorecer la participación de los padres en la vida escolar. Por citar un ejemplo, las medidas tomadas por las *Commissions Scolaires* en Montreal son: la oferta de cursos de francés para los padres en la escuela del barrio, la organización de proyectos especiales para favorecer la participación, el sustento pedagógico de los padres hacia sus hijos y la armonización de los valores de la escuela y la familia (se puede consultar Garreta y Llevot, 1999; Garreta, 2000). En uno de los trabajos de Janine Hohl (1996b) se señala que en Quebec, después de la reforma educativa de los años sesenta, se desarrolla progresivamente un discurso a favor de la participación de los padres en la escuela. Los padres, considerados la piedra angular en el funcionamiento de la institución escolar, adquirirán poder de decisión (participan de la estructura de los centros, en concreto en los *Conseils d'orientation*) y de consulta (en los *Comités d'école*)[5].

La participación de los padres de origen etnocultural diferente al quebequés-canadiense-francés presenta una gran diversidad de formas (McAndrew, 1989), está relacionada generalmente con el origen social de los progenitores y a su facilidad en comunicar su punto de vista al profesorado, a la directiva... Desde la perspectiva del profesorado, los padres inmigrantes no participan más que otros de medios desfavorecidos, a los que sólo pertenece una parte. Ahora bien, no hay que pasar por alto que unas veces se les reprocha que no colaboran y otras, en cambio, se les recrimina su excesivo entusiasmo por hacerlo. Por tanto, Hohl (1996a) considera simplista el creer que no todos participan, sino que depende de algunas variables. Para Janine Hohl, uno de los frenos de la interacción entre padres y educadores procede de la diferencia que existe entre los padres reales y el modelo de padres que quiere y que se construye la propia escuela. Centrándose en un colectivo de padres analfabetos (haitianos y salvadoreños) observó que éstos no conocían las reglas ni lo que se esperaba de ellos, y mucho menos la definición institucional de sí mismos. En el momento que tenían que enfrentarse a la cuestión educacional proyectaban sus imágenes preconstruidas y lo que esperaban de la escuela; pero era entonces cuando se hacía evidente la separación que se abría entre lo que realmente se les pedía y se esperaba de ellos y lo que este colectivo entendía que debía representar. Sus niveles de incomprensión del hecho escolar se centran en lo que es la escuela (funcionamiento, estructura, objetivos, etc.), en las dificultades escolares que tienen sus hijos, en la incapacidad de ayu-

(5) La participación de los padres en los centros educativos se realiza a través de los *Comités d'École* y los *Conseils d'Orientation* en las escuelas y a través de los *Comités de Parents*, le *Conseil des Commissaires* y el *Comité Exécutif*, además de otros comités, en el nivel superior (Garreta y Llevot, 2000).

darlos y muy a menudo en la reducción de la comunicación con el profesorado.

> «Face aux difficultés scolaires, l'école s'adresse pourtant fréquemment aux familles pour requérir un soutien direct à l'apprentissage, comme si les parents pouvaient tout 'naturellement' se substituer aux enseignants et réussir là où ces derniers échouent». (Hohl, 1996a).

Pero este alejamiento entre la visión tecnocrática del papel de los padres y las colaboraciones que realizan éstos en el centro escolar no implica que el discurso oficial sea poco importante o que no tenga ningún efecto. Al contrario, contribuye a desarrollar, especialmente en los contextos menos favorecidos, una visión de la familia y de los padres en términos de déficit, de inadecuación y poco interés por la escuela, fundada en imágenes estereotipadas del fracaso escolar. A partir de los estereotipos se construyen las exigencias que se realizan a los padres. El padre «ideal» debería apoyar y ayudar al desarrollo de los objetivos escolares, estar de acuerdo con las normas sociales y culturales... La convicción de que la escuela no tiene nada que hacer si la familia no asume «sus responsabilidades», sobre todo con alumnos con fracaso escolar, procede de estas imágenes estereotipadas que posee el profesorado[6].

Por otro lado, Janine Hohl cree que no se deben olvidar las resistencias que aparecen en la administración y otros agentes educativos al abordar la cuestión de la diversidad cultural: la resistencia que se genera entre los cargos de la administración, políticos, consejeros e investigadores, y la del profesorado, que tiene una relación directa con este alumnado y sus padres. Así, por una parte, se elabora un discurso entre los administradores, investigadores, consejeros pedagógicos y consejeros políticos y, por otra, el profesorado desarrolla una representación propia de su papel. Hay que añadir cómo algunos valores de los padres (no reconocimiento del estatuto profesional docente, especialmente cuando los docentes son mujeres sólo por el hecho de serlo, percepciones diferentes en el proceso de aprendizaje, etc.) chocan con la identidad del profesorado y ahí es cuando, para preservar sus esquemas, oponen resistencia. Aunque también es cierto que no todo el profesorado responde al mismo perfil, aunque estas representaciones sean las más frecuentes.

Para hacernos una idea de conjunto de las barreras existentes para la plena participación en los centros escolares y seguir centrados en las minorías étnicas nos serviremos del estudio, ya citado, realizado por la Direction des Services aux Communautés Culturelles (1995), que tras entrevistar a personal de las escuelas y a padres de comunidades culturales distingue entre:

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por parte de las escuelas en tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, las notas, la agrupación y los problemas de comportamiento).

(6) Las entrevistas realizadas a dichos padres analfabetos muestran la fractura existente entre las expectativas del profesorado, con su imagen de los progenitores, y los padres, preocupados por el éxito escolar y laboral de sus hijos, y, por otro lado, las condiciones reales cotidianas y las competencias objetivas de estos padres y, en consecuencia, las de sus hijos. Para estos inmigrantes la misión escolarizadora debe prevalecer, mientras que la socializadora tiene que quedar subordinada. Insisten en la pertinencia y la legitimidad de una aproximación autoritaria de los aprendizajes y en la importancia de que cada niño asuma individualmente la responsabilidad de su futuro escolar y profesional.

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

En síntesis, Denise Helly (1996), como otros, afirma que en general en Quebec a pesar de los esfuerzos realizados existe la necesidad de incrementar el interés por la participación de los padres en la escuela, con todo lo que ello implica, y en concreto en los *Comités d'école*, que es a menudo muy baja. J. Berthelot (1991) ya comprobaba también una serie de necesidades para avanzar en esta dirección: entre las que destacaremos la presencia de un mediador –percibida muy favorablemente por las escuelas aunque no exenta de limitaciones.

Ante esta necesidad de establecimiento de una comunicación fluida entre el centro escolar y las minorías culturales (colectivos y padres) aparece el mediador (llamados en Quebec *agents de liaison* y *agents de milieu* y que nosotros traducimos como mediador ya que es el concepto que, a pesar de algunas críticas, se está imponiendo), creado inicialmente por la comisión de escuelas protestantes para resolver los problemas de racismo en la escuela (Garreta y Llevot, 2000)[7]. Su trabajo consiste en mejorar la situación de los alumnos de minorías culturales y establecer contactos entre la escuela y los padres que favorezcan la participación de estos últimos en las diversas actividades, así como sensibilizar a los agentes escolares en la diversidad cultural.

Pero, como queda dicho, esta figura no es exclusiva de Quebec, dentro del mismo Canadá encontramos diferentes experiencias en esta dirección. André Beauchesne (1987) nos permite conocer algunas a través de su estudio comparativo de los mediadores de varias ciudades del Canadá: Toronto, Vancouver y Montreal. En Toronto, la

(7) Posteriormente la comisión católica también utiliza esta figura, aunque no en todas las instituciones este agente tiene el mismo papel: puede estar asociado a una minoría específica, y atender las diferentes escuelas de la comisión; o estar adscrito a una escuela y ocuparse de todas las minorías promoviendo las relaciones entre agentes; puede ejercer de profesor del Programa de Enseñanza de Lenguas de Origen (PELO) que actúa como agente de comunicación con los padres que pertenecen a su misma minoría (Llevot, 1999b).

tradición de los servicios de relaciones entre la comunidad y la escuela es más antigua que en Montreal. Estos servicios han sido muy reforzados desde diferentes consejos escolares de Toronto y tenían una finalidad parecida a la de Montreal, de procurar, tanto a su clientela pluriétnica como al resto de sus alumnos, dar oportunidades de igualdad en educación (hecho que permite a cada individuo desarrollar al máximo su potencial individual). Por lo que respecta a Vancouver, este servicio se presta desde el consejo escolar y forma parte de un programa de relación escuela-comunidad existente desde 1978. La tercera ciudad, Montreal, es donde nosotros hemos centrado nuestro estudio[8].

Los mediadores reciben en estas ciudades distintos nombres: *agents de liaison* y de *milieu* en Montreal, *school community relation officer or worker* o *multicultural consultant* en Toronto y *multicultural school worker* o *multicultural home-school worker* en Vancouver. Pero al margen de la particularidad de los apelativos, constituían nuevas figuras profesionales que daban respuesta a las necesidades que surgían y se iban definiendo con el trabajo cotidiano. A grandes rasgos, un mediador, en un contexto escolar pluriétnico, se define como un especialista de la relación escuela-familia. Debe catalizar la creación de una relación intensa entre los diferentes agentes implicados en el proceso educativo (personal de la escuela, alumnos, padres, representantes comunitarios, etc.) para favorecer la adaptación del currículum escolar a la diversidad existente. Sus principales funciones, que debería desarrollar en las instituciones escolares, comisiones escolares, centros comunitarios, asociaciones étnicas y contexto familiar, serían (ver también Garreta y Llevot, 1999): traducir o hacer que se traduzcan las comunicaciones verbales o escritas entre los diferentes agentes implicados; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, padres y de la organización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación; concebir, coordinar y actualizar los proyectos o programas que puedan generar mejor relación; aconsejar sobre la forma de integrar la perspectiva intercultural en el currículum escolar; concebir, coordinar y actualizar los proyectos susceptibles de incentivar la participación de los padres en la escuela; y ayudar a los alumnos de minorías étnicas a integrarse armoniosamente en la institución escolar.

Los resultados del estudio de Beauchesne (1987) indicaban que la naturaleza y la urgencia de las necesidades por las que se crearon estas figuras profesionales implicaron cambios en el contexto escolar, especialmente la adaptación del currículum escolar a las necesidades de los usuarios a través de la creación de vías de comunicación entre escuela y comunidad, en particular entre padres y escuela. Pero a pesar de las coincidencias, estas ciudades distinguen las funciones de estos profesionales a través de las demandas e intervenciones que deben realizar. A esto hay que añadir que tales funciones se encuentran muy subordinadas a las necesidades y exigencias de las escuelas. Algunas interven-

(8) Nuestro trabajo, además de recopilar documentación y bibliografía existente en Quebec sobre la cuestión de las actuaciones realizadas a nivel educativo dirigidas en torno a la diversidad cultural, fue complementado con entrevistas en profundidad a personas que podían informarnos y profundizar en esta dirección. Concretamente, los informantes que conocíamos fueron el enlace que nos permitió contactar con personas inmersas en esta problemática. Con su ayuda pudimos entrevistar a investigadores-profesores universitarios que trabajan en estas cuestiones y cuya trayectoria avala sus opiniones, profesores de educación obligatoria y, afortunadamente, a personas que estaban trabajando como *agents de liaison* y *de milieu*. En total las entrevistas realizadas fueron: cinco entrevistas a investigadores; doce con profesorado (cuatro de maternal; cuatro de nivel medio; cuatro de nivel secundario de escuelas diversas, de forma que pudimos conocer la pública y la privada); y cuatro *agents*.

ciones, como la traducción de mensajes, la promoción de la participación en actividades paraescolares..., limitan su participación y la convierten en meramente instrumental para resolver tan sólo los problemas de funcionamiento. En un contexto así, resulta periférica la resolución del verdadero problema: abordar la cuestión del papel de los padres en el trabajo de adaptación del currículum escolar a las necesidades de la diversidad existente. Para el autor del estudio, resulta imprescindible, si se quieren conseguir los principales objetivos por los cuales fueron creadas estas figuras profesionales, mejorar la relación entre los diferentes agentes implicados, mejorar la adaptación del currículum o la diversidad y ofrecer más oportunidades de éxito escolar.

LOS *AGENTS DE LIAISON Y DE MILIEU DE QUEBEC*

Profundizando en el caso *quebecois*, ya el informe *L'école québécoise et les communautés culturelles* (Gouvernement du Quebec, 1988), después de describir el estado de los servicios educativos dirigidos específicamente a la clientela multiétnica de las escuelas de Quebec, proponía cambios en función de sus necesidades. Así mismo, presentaba un análisis global de las relaciones entre los padres de las minorías étnicas y la escuela pluriétnica, y destacaba el resultado positivo obtenido por ciertas escuelas que contaban con los servicios de los *agents de liaison*. El informe resumía adecuadamente tanto el papel y los encargos confiados a estos profesionales así como las ambigüedades ligadas con esta función aún de muy reciente creación:

> «Ces derniers (les agents de liaison), en assurant la communication entre les parents et l'école, en intervenant pour régler des problèmes scolaires des élèves, en agissant auprès du personnel scolaire répondent à des besoins non comblés par la structure actuelle de l'école. Cette initiative permet une meilleure intégration de l'enfant, une information plus adéquate des parents et une prise de conscience du personnel des implications de la présence d'une clientèle multiethnique. Le rôle de l'agent de liaison n'est pas encore bien défini. Conçue dans une période de transition entre l'école monoethnique et l'école pluriethnique, cette mesure ne peut que donner bonne conscience si elle n'est pas accompagnée d'un plan d'action systématique qui touche l'ensemble de la vie de l'école (...). Il demeure que c'est au niveau de la relation parent-école et des communautés-écoles que le rôle d'agent de liaison prend tout son sens. Mais cette initiative locale n'existe pas dans toutes les écoles multiehniques, et que le nombre d'agents de liaison est nettement insuffisant pour répondre aux besoins» (Gouvernement du Quebec, 1988, pp. 133).

Este breve extracto del informe ya muestra que existen numerosas ambigüedades ligadas a su papel y a las grandes exigencias que pesan sobre él. En primer lugar, la figura fue creada con la intención de responder a las necesidades de comunicación entre escuela y padres, así como con la comunidad, lo cual comporta que el *agent de liaison* debe responder a numerosas exigencias de una diversidad de clientes, de padres, de educadores, de administradores, de representantes étnicos y también de alumnos. Además, como afirma Laperrière (1983), ha de intervenir en situaciones muy diferentes, que exigen metodologías variadas: debe resolver problemas en torno a los niños y padres, ser consultado por la comisión escolar, favorecer la aproximación de los padres de minorías étnicas con la escuela, servir de intérprete por la comunicación entre los educadores y los progenitores. En segundo lugar, A. Beauchesne (1987) ya concretaba que los *agents* eran seleccionados por el personal de las escuelas y no por el de las *Commissions Scolaires*, lo que constituye la diferencia más importante con los profesionales de otras ciudades y según nuestro parecer y el de algunos de nuestros entrevistados,

un problema de calado debido a la dependencia que se crea. Así mismo, la acción que realizan referente a las relaciones escuela/comunidad parece prioritariamente subordinada a las necesidades y a la transmisión de las informaciones emitidas por los centros, la traducción de mensajes y la promoción de su participación en las actividades periescolares o a las sesiones de información, que necesitan una participación puramente instrumental de su parte. En este contexto, se queda siempre en la periferia el verdadero problema de las relaciones escuela/comunidad, rechazando abordar la cuestión del papel de los padres en el trabajo de adaptación del currículum escolar a las características de la clientela pluriétnica. Además, en tercer lugar, tienen como directrices: sensibilizar la realidad del medio comunitario y la familia y, al mismo tiempo, favorecer la mejora del rendimiento en francés y en matemáticas. Este interés por el medio comunitario resulta en principio más un medio que una estrategia de mejora del rendimiento escolar de la clientela y no una forma de dar más poder a los padres, como sugería el proyecto de reforma escolar de Quebec. La participación de los padres sería un «instrumento» al servicio de los objetivos puramente escolares. A pesar de lo anterior, para Beauchesne, y como veremos para otros autores, la naturaleza y la urgencia de las necesidades por las que los servicios de los *agents* surgieron implicaron cambios en profundidad en el medio escolar –recordemos una mejor adaptación del currículum escolar a las necesidades de la clientela pluriétnica, gracias al establecimiento de un enlace significativo entre la institución escolar y la comunidad, sobre todo favoreciendo las relaciones entre los padres y la escuela.

Parece pues que los *agents de liaison* ocupan una posición ambivalente: por un lado, reciben el encargo global de suscitar cambios de actitudes y de prácticas tanto por parte de los profesionales escolares como de los padres respecto a sus relaciones; pero, sin embargo, quedan a las órdenes de los profesionales escolares, que son los que deciden al terminar el curso escolar si su contrato será renovado o no (también hay que decir, como han comentado nuestros entrevistados, que sus condiciones de trabajo a menudo son precarias, lo cual restringe notablemente sus posibilidades de acción). Por todo ello, Beauchesne concluye que si existe el deseo de que los cambios sean realmente significativos, la próxima etapa consistiría en establecer un enlace lo más significativo posible entre los diferentes *partenaires* de la escuela, que a su vez redundará en una verdadera adaptación del currículum escolar a las necesidades de la clientela diversificada y ofrecerá mejores oportunidades de éxito a todos los niños independientemente de su origen, social o cultural. Mientras tanto, los cambios generados en el medio de intervención por los agentes están siempre subordinados a las expectativas de los diferentes actores de la escuela y a la actitud de ésta ante la participación de los padres.

Uno de los más recientes y completos trabajos que se han realizado sobre esta cuestión es el de Marie McAndrew y Jean-Yves Hardy (1992), que intentan poner orden en las diferentes actuaciones y nombres que tienen estas figuras en Quebec. A pesar de la dificultad de diferenciar entre los *agents de liaison* y los *de milieu* han concluido que el *de milieu* responde al perfil de una persona muy implicada en las actividades, tanto pedagógicas como culturales y recreativas, y, en cambio, el *agent de liaison* se relaciona sólo con los padres cuando lo pide la dirección o el profesorado, todo ello independientemente del nivel educativo en que se hallen. Pero como esta visión simplifica en exceso la realidad, los autores optan por diferencias aún más prácticas y establecen cuatro modelos en la educación primaria y tres en la secundaria. Algunos se limitan a realizar llamadas telefónicas, traducciones y a hacer de intérpre-

tes. Según los casos esto se hace respecto a una comunidad (lo que definen como modelo 1) o respecto a diferentes comunidades o todas las comunidades presentes en la escuela (modelo 2). Otros asumen diferentes trabajos complementarios que se suman a las funciones mínimas, como dar a conocer el sistema escolar a los padres, promover la matriculación en cursos de francés y facilitar, en general, la inserción en la sociedad de acogida (modelo 3). Otros aún van más lejos realizando intervenciones más profundas, colaborando con otros profesionales, con alumnado que presenta problemas específicos y organizando actividades con la intención de aproximar el equipo de la escuela a los padres (modelo 4). En la secundaria, el primer modelo es calcado al modelo 2 anterior, ya que el trabajo con una sola comunidad no se da en secundaria (modelo 5). Otros ayudan al equipo de profesionales de la escuela con el objetivo de facilitar el éxito escolar del alumno y su integración psicosocial y participan también en actividades socioculturales que pretenden favorecer la aproximación entre comunidades (modelo 6). El último modelo de agentes interviene con alumnado de todos los orígenes para solucionar conflictos y tensiones interétnicas (modelo 7).

McAndrew y Hardy concluyen que se desprende un efecto muy positivo de las actuaciones de estos modelos, aunque como es lógico y nos han comentado nuestros interlocutores (sobre todo los investigadores-profesores universitarios) unos se acercan más que otros al ideal del papel de estas figuras. También, más recientemente, se han juzgado estas intervenciones (Denise Helly, 1996) como muy eficaces a pesar de que aparecen los modelos mal definidos y que se alargan los problemas por resolver por ser dependientes de los diferentes profesionales de la escuela. Para Marie McAndrew (1993), la utilidad de los agentes está ampliamente reconocida durante los años noventa, gracias a las oficinas especiales que existen en escuelas donde al menos el 25% pertenece a minorías culturales, lo que permite favorecer el desarrollo de relaciones armoniosas entre padres y escuela. A pesar de que a McAndrew y Hardy (1992) les resulta difícil medir rigurosamente el impacto de la intervención del *agent*, la evaluación es globalmente positiva. Afirman que el alumno se siente más seguro y se adapta mejor al nuevo medio escolar en cuanto puede dialogar con un adulto que hable su misma lengua y pertenezca a su comunidad. Particularmente satisfechos se revelan los equipos directivos, de los que el 60% afirma que el trabajo del *agent* repercute en el aumento de la participación de los padres de las comunidades culturales en las reuniones de la escuela. Además, el alumnado se siente mejor y considera la escuela como algo suyo. Por su parte, los docentes aprecian, en general, el trabajo de los *agents* –casi el 70% dicen estar muy satisfechos– ya que muchos padres alófonos se sienten más próximos a la escuela quebequesa y están seguros de enviar allí a sus hijos porque comprenden mejor el sistema escolar, los programas de estudios y, en general, los servicios que ofrece la institución. Por último, por lo que respecta a los padres se constata un elevado grado de satisfacción y consideraban al *agent* como parte de los servicios educativos dispensados. Concretamente, en primaria los padres consideraban que gracias al *agent* participaban más en las actividades de la escuela y se comunicaban más a menudo con la dirección y los docentes. En cambio, en secundaria, los padres veían el papel del *agent* como menos esencial pues tienen menos tendencia a implicarse en los centros escolares. También se debe resaltar que los padres que no dominaban la lengua francesa consideran que la traducción que realizan dichos *agents* les permitía seguir el proceso de escolarización de sus hijos.

A pesar del impacto positivo, ciertos entrevistados mencionaban algunas dificultades que atenúan la efectividad del trabajo

efectuado por el *agent*. En ciertos medios, podemos señalar que su adaptación al sistema escolar se hace más lentamente de lo previsto. La aceptación por el equipo de la escuela de los servicios que presta el *agent* puede pasar por diversas situaciones que condicionan su éxito. Así, por ejemplo, se menciona que en ocasiones: se facilita poca información al *agent*; no se acepta que hable otras lenguas que el francés; se da lo que podríamos llamar pobreza de intercambios; etc. En la mayoría de los casos ha debido aceptar el compromiso de una parte y de la otra para armonizar el trabajo hacia los objetivos comunes y se constata que serán necesarios esfuerzos suplementarios, en particular en la secundaria, para forjar una colaboración más estrecha entre el *agent* y el equipo de la escuela[9]. Ante las dificultades constatadas, los autores del trabajo preguntaron por la solución, recibiendo como única respuesta que dependía de la personalidad del contratado, desplazando los motivos del no «encaje» hacia este último. Se declaraban generalmente favorables hacia una persona empática, abierta a la comunicación, reservada y discreta y muy generosa de tiempo hacia su profesión (McAndrew y Hardy, 1992).

En esta misma dirección, los resultados de nuestro estudio nos permiten observar el deseo de los entrevistados de asociar los *agents* con los cambios en el currículum escolar y en las relaciones entre escuela / comunidad (ver Garreta, 2000). También la diversidad de interpretaciones en cuanto a los modos de crear lazos entre escuela-comunidad plantea numerosas ambigüedades en cuanto al papel de los *agents* y a los cambios por realizar en la organización escolar en este aspecto. La atribución de una gran diversidad de funciones y de tareas ilustra la dificultad del medio escolar de proponer una definición clara de la implicación de los padres en la escuela y de la explotación del enlace escuela/padres o comunidad. Aparte de tener gran dispersión de tareas, no cuentan con demasiado tiempo para poder llevarlas a término. Esta situación comporta que sus intervenciones estén muy abiertas y sean amplias, y en consecuencia no consigan siempre estar completamente preparados.

A partir de las entrevistas realizadas en nuestra estancia en Montreal a docentes y *agents de liaison* y *de milieu* de la ciudad, es posible confeccionar un retrato ideal del *agent*, lo cual no significa, como hemos tratado más arriba, que la realidad sea diversa. A grandes rasgos sería un individuo que tenga un buen conocimiento del francés, de la cultura quebequesa, de la cultura de las comunidades con las que trabaja, de la lengua de la comunidad con la que habitualmente trabaja, de algunas leyes (sobre todo las que hacen referencia a la función pública, la protección de la libertad, la inmigración y las comunidades culturales) y de los servicios ofrecidos en el barrio. Además debe ser un buen comunicador y una persona sociable, dinámica y capaz de adaptarse fácilmente. También la mayoría de las escuelas consideran deseable que el *agent* tenga una formación y una experiencia en el campo de la enseñanza, lo que explica la popularidad de los *agents* que vienen del PELO, más conocedores del sistema y de la administración educativa; aunque en primer lugar todos nos han afirmado que lo más importante era su personalidad, su disponibilidad, su capacidad de iniciativa, su flexibilidad y sus dotes para intervenir en situaciones problemáticas.

Por lo que respecta a los *agents*, nos han manifestado mucho interés por recibir una formación que les ayudase en sus intervenciones. Algunos han sugerido un pro-

(9) En efecto, dado el número muy elevado de alumnos y de docentes en una escuela polivalente, así como la multiplicidad de nuevos fenómenos sociales que necesitan la atención de la dirección, es comprensible que la integración del *agent* en el equipo de la escuela sea más lenta que en la escuela primaria.

grama universitario que les podría dar un certificado en este campo ya que en la actualidad no están académicamente reconocidos[10]. Resulta también interesante el deseo de intercambiar experiencias y coordinarse con otros *agents* que trabajen en el campo escolar. Esto, creen, les permitiría intercambiar orientaciones, puntos de vista, etc. así como recibir un perfeccionamiento continuo. Hay que decir que no hemos encontrado en ninguno de los trabajos mencionados de Quebec referencia a esta necesidad de encuentro, lo que nos permite detectar un nuevo obstáculo que deben superar los *agents quebecois* y, por qué no decirlo, cualquier otro mediador en activo. Por eso deberíamos tenerlo en cuenta en nuestro contexto más cercano. Por otro lado, evidencian lo que anteriormente mencionábamos al hablar de su participación en el equipo de la escuela, que parece no ser en todos los casos fluida. Así, piden participar en algunos de los encuentros con el equipo de la escuela de forma que puedan aproximarse mejor al medio en el que deben trabajar. Por último, son igualmente receptivos a la creación de nuevas herramientas pedagógicas, que faciliten su trabajo (casetes, vídeos, publicaciones, programas informáticos, Internet, etc.).

A pesar de los efectos positivos de esta figura (McAndrew y Hardy, 1992; McAndrew, 1993; Helly, 1996;...) en los últimos años se está reduciendo su presencia en los centros escolares. La utilización de sus puntos débiles como arma arrojadiza contra su presencia y, sobre todo, la reducción presupuestaria que les ha afectado especialmente al ser considerados una parte «prescindible» del sistema educativo, han llevado consigo una paulatina reducción de su número, su papel y, en consecuencia, su repercusión. Aunque también es cierto que nuestros interlocutores estaban esperanzados en que no desaparezca, sí se mostraban inclinados a clarificar el papel del *agent* de una forma definitiva; en otras palabras: establecer de una vez por todas una depuración de tales roles en función de las necesidades de una verdadera educación intercultural.

CONCLUSIONES

Aunque se hayan realizado en nuestro país intervenciones en este sentido, uno de los retos al que debe enfrentarse el sistema educativo en los próximos años es su adaptación a una diversidad cultural creciente –aunque no nueva, ya que los gitanos hace tiempo que se encuentran en nuestras aulas o se intenta llevarlos a éstas. Dentro de esta considerada necesaria adaptación, dos de las cuestiones a las que hemos otorgado un papel destacado, como ya han hecho otros, es el acercamiento de los progenitores de estos grupos a la escuela (con lo que conlleva de conocimiento, confianza, interacción...) y la adaptación del currículum escolar en la línea de lo que se ha venido a llamar educación intercultural (donde se recogen los valores del respeto, la tolerancia mutua, la solidaridad y el rechazo a la discriminación). La adaptación del currículum escolar a la clientela pluriétnica pasa por un mejor conocimiento de las características, las necesidades y las expectativas de los alumnos de las minorías étnicas, de sus padres y de su medio comunitario; pero también por la integración de este conocimiento al conjunto de las actividades educativas. Algunos expertos (Sarramona, 1999) han visto que la mejora de los servicios pedagógicos y educativos no se puede realizar si no existen relaciones armoniosas y respetuosas con los padres y la comunidad, así como considerar a los interlocutores

(10) El caso francés de las llamadas *femmes-relais* podría también ejemplificar una situación, aunque diferente (ver Joffres, 1993; Profession Banlieue, 1997), de demanda de reconocimiento profesional y una forma es a través de la mejora de la formación que están recibiendo.

partenaires verdaderos de la educación de los niños favoreciendo su participación en la vida escolar.

Aunque en muchas sociedades, llamadas multiculturales, se hayan desarrollado experiencias parecidas a las que presentamos, así como también en el mismo Canadá, nos hemos fijado especialmente en Quebec, donde han querido dar respuesta a estas mismas necesidades –evidentemente después de reflexionar y estudiar la cuestión– utilizando, entre otros instrumentos, unas nuevas figuras profesionales: los *agents de liaison* y *de milieu*. Estas figuras, con diferentes perfiles en función del trabajo que acaban realizando (recordemos que se han establecido hasta siete modelos diferentes) y, en consecuencia, con diferentes grados de efectividad en su objetivo inicial, sin duda alguna han transformado el contexto escolar. Particularmente, la adaptación del currículum escolar a las necesidades de los usuarios a través de la creación de vías de comunicación entre escuela y comunidad (padres y escuela).

Pero, a pesar de la oportunidad de su introducción, no podemos decir que la experiencia haya resultado positiva en su totalidad; de hecho han existido y existen diferencias entre el equipo escolar y los *agents* que hay que superar, así como intervenciones que por el exceso de trabajo, por las directrices que reciben (desde los centros escolares)... convierten lo que debería ser un mediador en un mero traductor o solucionador de problemas puntuales para que la dinámica de la escuela no se resienta demasiado por esta diversidad. Además, como hemos mencionado, los problemas presupuestarios están limitando las actuaciones y no sólo el desarrollo de su presencia, sino que se encuentra en claro retroceso.

En España, y concretamente en Cataluña, en los últimos años se han y se están realizando diferentes experiencias que coinciden en parte en objetivos. Por ejemplo, las llamadas comunidades de aprendizaje, anteriormente citadas, consideran la participación como elemento esencial para el éxito escolar. Otra iniciativa, generalmente nacida de los mismos grupos étnicos aunque en otras ocasiones potenciadas desde la administración, fundaciones y otras instituciones, es la del mediador intercultural que realiza su trabajo a nivel de instituciones educativas (escuela principalmente, pero también en otras). Esta presencia creciente también puede detectarse a través de los múltiples cursos de formación que se están ofreciendo. En estas circunstancias y dado que nos encontramos en una primera fase del desarrollo de esta figura, sería el momento de replantear a nivel general qué modelo se quiere seguir, qué funciones debe realizar, si se debe profesionalizar, etc. El estudio realizado sobre la experiencia de Quebec quisiéramos que fuera útil y diera pistas sobre una de las formas posibles de intervención, eso sí teniendo presente lo que ha dado frutos positivos y en qué errores no se debería caer, pues la necesidad de aproximar el medio escolar a grupos sociales diversos culturalmente parece evidente. Lo que también parece cierto es que no debería tratarse de un profesional que sólo acerque las minorías a la escuela sino que su papel debe crear comunicación en ambas direcciones. De hecho, debería llegar un momento en que el mediador sea innecesario ya que las «partes» habrían iniciado una comunicación fluida. Así, esta figura no debe convertirse en un profesional a través y con la ayuda del cual todo el alumnado de origen inmigrante se incorpore a la escuela. Debe utilizarse cuando y hasta que sea necesario sin convertirlo en un profesional más del centro escolar; una circunstancia así sólo haría crear filtros y crear nuevas distancias entre la escuela y determinados alumnos. Eso sí, a la luz de las mencionadas experiencias y otras que seguro encontraríamos, esta figura bien definida puede mejorar la comunicación y la adaptación del currículum a la diversidad cultural.

BIBLIOGRAFÍA

ASOCIACIÓN ALCÁNTARA: *Alcántara. Un puente entre la comunicación intercultural y el desarrollo comunitario.* Barcelona, Desenvolupament Comunitari, 1998.

AULA PROVENÇA: *Debate sobre la mediación intercultural. Aula Provenza, 30 de marzo 2000.* Barcelona, Desenvolupament Comunitari (no publicado), 2000.

BEAUCHESNE, A.: *Les agents de liaison de Montréal, Toronto et Vancouver.* Sherbrooke, Faculté d'Éducation, Éditions du CRP, 1987.

BEAUCHESNE, A.; HENSLER, H.: *L'école française à clientèle pluriethnique de l'Île de Montréal. Dossiers du Conseil de la langue française nº 25.* Québec, Les publications du Québec, 1987.

BERTHELOT, J.: *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation.* Québec, Éditions Saint-Martin, 1991.

CARDINET, A.: *École et médiations.* Ramonville Saint-Agne, Érès, 2000.

COME: «El mediador cultural, intervención desde el Centro COME», en Diputació de Barcelona: *Seminari transnacional de mediació intercultural.* Barcelona, Diputació de Barcelona, (1999), pp. 87-94.

DELCROIX, C. Y OTROS: *Médiatrices dans les quartiers fragilisés: le lien.* Paris, La Documentation Française, 1996.

DIRECTION des SERVICES aux COMMUNAUTÉS CULTURELLES: *Étude sur les services d'accueil. Exposé de la situation.* Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la coordination des Réseaux, 1995.

DESPRÉS-POIRIER, M.: *Le système d'éducation du Québec.* Montréal, Gaëtan Morin, 1995

FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *La escuela a examen.* Madrid, Pirámide, 1995.

— *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano.* Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, 1996.

GAIRÍN, J.: «Diseños organizativos que facilitan la impartición por los establecimientos educativos de programas de educación intercultural», en SEP: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida.* Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, Vol I, (1992), pp. 283-303.

GALINO, M. A.: «Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural», en SEP: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida.* Salamanca, Diputación Provincial de Salamanca, Vol I, (1992), pp. 251-263.

GARCÍA, A.; SÁEZ, J.: *Del racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación.* Madrid, Narcea, 1998.

GARRETA, J.: *Diversidad cultural y educación en Quebec.* Lleida, Milenio, 2000.

GARRETA, J.; LLEVOT, N.: «Los mediadores culturales: puente entre progenitores de las minorías étnicas y la institución escolar», en *Revista de Pedagogía Social,* 42 (1999), pp. 95-115.

— «El sistema educativo en Quebec: estructura y funcionamiento», en GARRETA, J.: *Diversidad cultural y educación en Quebec.* Lleida, Milenio (2000), pp. 83-162.

GOUVERNEMENT DU QUEBEC: *L'école québécoise et les communautés culturelles.* Québec, Ministère de l'Éducation, 1988.

HELLY, D.: *Le Québec face à la pluralité culturelle, 1977-1994.* Québec, Presses de la Université du Laval, 1996.

HOHL, J.: «Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires», en GAGNON, F.; MCANDREW, M.; PAGÉ, M.: *Pluralisme, citoyenneté & Éducation.* Montréal, Harmattan, (1996ª), pp. 337-348.

— «Qui sont 'les parents'? Le rapport des parents immigrants analphabètes à l'école' *Lien social et politiques (RIAC).* Montréal, Institut National de la Recherche Scientifique, (1996b), pp. 51-62.

JOFRES, S.: *Le réseau de communication parents relais, rapport sur l'expérience*

aux Mureaux et la préparation de l'extensión dans d'autres communes du Nantais Val-de-Seine. Paris, AEMUS, 1993.

JORDÁN, J. A. (coord.): *Multiculturalisme i educació.* Barcelona, UOC y Proa, 1998.

LAPERRIÈRE, A.: *L'intégration socio-scolaire des enfants immigrants dans les écoles de milieux socio-économiquement faibles: une recherche exploratoire.* Montréal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1983.

LUNA, F. y JAUSSI, M. L.: «Una comunidad de aprendizaje», en *Cuadernos de Pedagogía* nº 270 (1998), pp. 36-44.

LLEVOT, N.: «De l'educació intercultural a l'educació cívica». *Congrés del Projecte Educatiu de Ciutat. L'educació és la clau.* Barcelona, Ajuntament de Barcelona, (1999ª), pp. 30.

— «El papel de la institución escolar en la construcción de la alteridad: un ejemplo de un barrio de Montreal», en *Revista Perspectiva Social* nº 42, (1999b), pp. 63-86.

— «Cambios y perspectivas de futuro de la Administración ante la realidad multicultural educativa en Cataluña», en CARIDE, J.A.: *Educación social y políticas culturales.* Santiago de Compostela, Universidad de Santiago,(2000), pp. 61-76.

LLEVOT, N.; GARRETA, J: «Los retos de la educación intercultural: Cataluña-Quebec», en *Revista Española de Educación Comparada,* nº 4, (1998), pp. 161-190.

MASDEU, J.: «Las comunidades de aprendizaje», en GARCÉS, R. (coord.): *VI Conferencia de Sociología de la Educación.* Zaragoza, Universidad de Zaragoza, (1998), pp. 315-326.

MCANDREW, M.: *Les relations école-communauté en milieu plurietbnique montréalais.* Montréal, Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1989.

— *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après l'adoption de la loi 101: quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise, document de réflexion soumis à la Direction des études et de la recherche.* Montréal, Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration de l'Éducation, 1993.

MCANDREW, M.; HARDY, J. Y.: *Les agents de liaison et les agents de milieu. Un bilan.* Montréal, Centre d'Études Éthniques, 1992.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION du QUEBEC: *Les états généraux de l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires.* Québec, Gouvernement du Québec, 1996.

MINISTÈRE de l'ÉDUCATION du QUEBEC: *Réforme de l'éducation.* Québec, Ministère de l'Éducation, 1997.

OUELLET, F.: *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres.* París, L'Harmattan, 1991.

— «L'éducation interculturelle au Québec: l'emergence d'une approche distincte», en OUELLET, F. (dir.): *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel.* Québec, Institut Québécois de Recherche sur la culture, 1995.

PROFESSION BANLIEUE: *Professionnaliser la médiation sociale. Pour un statut des de femmes-relais,* 9ème rencontre. Saint-Denis, Profession Banlieue, 1997.

SARRAMONA, J.: *La educación en la familia y en la escuela.* Madrid, PPC, 1999.

EXPERIENCIAS DE EVALUACIÓN DE INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS: EL CASO DE ARGENTINA

IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ (*)

Resumen. El trabajo que se presenta a continuación se enmarca dentro de la pasantía realizada en la comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Buenos Aires, gracias a la ayuda otorgada por el ministerio de Educación y Cultura de España, en el marco del Programa de Formación de Personal Investigador: Subprograma de formación del Profesorado Universitario, comprendido entre junio y agosto del año 2000.
En él se intenta reflejar el procedimiento que llevan a cabo las distintas instituciones universitarias argentinas a la hora de implementar procesos de evaluación institucional. Este tipo de tareas se enmarca dentro de un nivel del sistema educativo muy particular, y aquí quedan expresadas sus características más definitorias. Después de caracterizar y justificar dichos procesos, se realiza un breve recorrido hasta encontrarnos con la CONEAU, organismo creado tras la sanción de la Ley de educación superior de 1995, con la responsabilidad de velar por la realización de la evaluación institucional, caracterizada como obligatoria en la citada ley. Asimismo se expone el resto de las funciones de este organismo, sus dificultades y las polémicas asociadas al mismo.

Abstract. This work is in line with the course carried out at the National Committee of Universitary Assessment and Accreditation (CONEAU), Buenos Aires, thanks to the assistance given by Spain's Ministry of Education and Culture, in the framework of the Program of Researching Staff's Training: Subprogram of Universitary Teaching Staff's Training (June-August, 2002).
In this work we try to reflect the procedure carried out by diferent Argentinian universitary institutions when implementing institutional assessment processes. These type of tasks are in keeping with a very particular level of the educational system, and the features that define it are expressed here. After characterizing and justifying such processes, we explain CONEAU's functions, its difficulties, and the controversies associated with it.

CALIDAD EN LA UNIVERSIDAD

El objetivo de estas líneas recae en una exposición somera y detallada de los procesos de evaluación institucional universitaria que se están llevando a cabo en Argentina. Existen argumentos suficientes para validar este tipo de iniciativas que, en definitiva y tal como señalan las ideas de Rodríguez Espinar (1997), han de contribuir a asegurar la calidad de un sistema de masas.

(*) Universidad de Salamanca.

Fecha de entrada: 12-09-2000 Fecha de aceptación: 13-02-2001

Estas propuestas de evaluación exigen precisar algunos aspectos relacionados con el concepto de calidad, que se ha convertido en uno de los símbolos más propagados en esta década, en un núcleo de expectativas, aspiraciones y posibilidades que afectan a la mejora social y humana (Escudero, 1999), en un derecho de todo ciudadano.

Las instituciones universitarias integran entre sus parámetros una disposición constante de excelencia académica y científica, que las obliga a una mejora continua de la calidad de los servicios que prestan a la sociedad en el campo de la enseñanza, la investigación y la cultura. Son, además, el punto de referencia para definir los niveles de calidad del resto del sistema educativo, científico y cultural de un país.

La búsqueda de esta excelencia (grado máximo de la calidad según De la Orden, 1997) es un argumento utópico ya que no es un período, sino un proceso continuo de mejora donde no hay un último escalón de la calidad sino que todo se puede optimizar. Los problemas comienzan cuando se intenta precisar qué es la calidad de la educación superior.

Este concepto está relacionado con el tipo de agente social que lo elabore a través de la evaluación institucional. Doherty (1994) señala la existencia de tres tipos de agentes que evidencian tres formas de acercarse a la noción del término que estamos tratando de determinar. En primer lugar habla del *estado*, que está especialmente interesado en los perfiles de los egresados y los aspectos legales y presupuestarios de las instituciones. En este sentido trata de medir rendimientos mediante la utilización de indicadores cuantitativos coherentes con una tendencia moderada de eficiencia del sistema universitario. El segundo agente diferenciado es la *comunidad académica*, que refleja en sus actuaciones los valores que la caracterizan, especialmente en el progreso del conocimiento científico y en el papel de la educación en la constitución de los ciudadanos como sujetos racionales, dotados de autonomía moral y, por tanto, de responsabilidad civil y política. Otorga una importancia relevante al pluralismo ideológico. Por último, el *mercado* puede actuar como agente evaluador en el sentido en que hace prevalecer las preferencias de los usuarios y que, por ser un espacio de negociación permanente y condiciones cambiantes, refleja un conjunto de puntos de vista de conflicto.

En lo que se refiere a su definición, este concepto no es fácil de interpretar y pueden dársele diferentes significados dependiendo del punto de vista del observador. Los diversos agentes interesados hacen diferentes y legítimas interpretaciones de la calidad. Con esto advertimos la relatividad e indeterminación del término; es uno de esos conceptos de los que todo el mundo habla pero que nadie sabe definir con precisión.

Rodríguez Espinar (1991) presenta la calidad en este sentido. La valoración del término implica trabajar con varios criterios que están entremezclados y que componen el sistema. Junto a esta manifestación están quienes declaran que la calidad ha de estar representada por la respuesta de la universidad a las necesidades sociales, la coherencia con los componentes y partes del sistema educativo y la satisfacción de los implicados (Dendaluce, 1991).

Marquís (1995) señaló que en el medio universitario argentino no existía una definición aceptada del término calidad, pero se entendía que resultaría muy útil que existiera y, también, que se definiesen por consenso parámetros o criterios de calidad que serían de gran utilidad para orientar a las instituciones. Esta perspectiva es relativamente contraria a la defendida por la OCDE (1991) que rehúye de una definición única y estricta de la calidad.

Como se puede apreciar, el problema de la calidad de la educación no es simple. Se sabe que está asociado a una multiplicidad de factores sobre los cuales se debería actuar para obtener como resultado una

mejor educación: los profesores, los programas de estudio, los alumnos, las facilidades físicas, el clima institucional, etc. Y aunque no está claro cuál es el peso relativo de cada uno de esos factores, sí se sabe que sin mejores profesores, sin unos currículos renovados y sin alumnos con capacidad y voluntad de estudiar, no hay posibilidad alguna de tener buenos resultados.

En líneas generales, la calidad de la educación superior supone una relación coherente entre todos los componentes del sistema, así como relaciones parciales entre dichos elementos:

- Contexto sociocultural y económico de la educación superior: necesidades y expectativas, profesionalización, desarrollo (económico, científico y cultural).
- Metas y objetivos de la educación superior y de las instituciones del nivel.
- Entradas en el sistema: alumnos, recursos materiales y recursos humanos.
- Procesos: organizativos, curriculares, instructivos, de investigación, de evaluación, de dirección y de gestión.
- Productos: aprendizaje, aportaciones científicas, culturales y sociales.

Dada la gran diversidad de instituciones universitarias existentes, especialmente en el caso del sistema argentino (universidades nacionales, universidades provinciales, universidades privadas, institutos universitarios nacionales y provinciales, institutos universitarios, institutos terciarios no universitarios), sus rasgos definitorios, sus particularidades y sus funciones, en el marco de su autonomía resulta muy laborioso construir un juicio generalizable en torno a este concepto. Tras esta primera exposición de ideas, prevalece la idea de que la evaluación de la calidad ha de atender a los procesos que implementan las instituciones para lograr alcanzar sus objetivos y obtener mejores resultados. Ello supone asociar a la calidad con el perfeccionamiento de todos los elementos integrantes de la institución, los procesos y los productos.

LA NATURALEZA DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

En el marco de las transformaciones que están sufriendo los países industrializados, la demanda de la calidad universitaria se define como prioritaria, efectuándose desde diversos ángulos: el Estado, las empresas, los usuarios y la propia comunidad académica; lo que genera expectativas diferentes y a veces contradictorias (Marquís, 1994). En este sentido, las políticas educativas incluyen como un instrumento de especial relevancia la evaluación de la calidad de la educación superior. En las últimas décadas, este tipo de procesos, aparte de convertirse en un área preferente, ha pasado a ser una exigencia tanto para las instituciones universitarias como para los gobiernos y las administraciones públicas. La gran mayoría de los sistemas universitarios actuales se caracterizan por la autonomía de la universidad[1], un elemento decisivo para el logro de los objetivos de calidad y progreso de la educación superior. La autonomía de la universidad permite la innovación, incrementa la eficacia y eleva la efectividad. Se ha pasado de un control y una planificación centralizada de forma burocrática, a presumir del principio de autorregulación (Kells, 1995). Los

(1) En Argentina queda declarada en el artículo 29 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (sancionada el 20 de julio de 2000) y goza de jerarquía constitucional (Artículo 75, inciso 19 de la Constitución de la Nación Argentina. Aprobada por la Ley 24.430 del 15 de diciembre de 1994 y publicada en el Boletín Oficial del 10 de enero de 1995).

gobiernos exigen de las instituciones acciones dirigidas a mejorar su calidad, por lo que la implementación de proyectos de evaluación institucional es un fiel reflejo de lo que actualmente están demandando los sistemas sociales.

Estas demandas son atribuidas a diferentes causas, apuntadas por Rodríguez Espinar (1997) del siguiente modo:

- La fase de expansión de los Sistemas de Enseñanza Superior ha puesto de manifiesto significativas debilidades de los mismos.
- Los costes se han disparado como consecuencia de la masificación del acceso y las restricciones económicas fuerzan una mayor eficiencia.
- La sociedad exige al sistema universitario una mayor aportación al desarrollo nacional.
- La internacionalización de la producción y de la formación superior reclama niveles de calidad contrastados y contrastables.
- Todo usuario tiene derecho a conocer datos y especificaciones acerca de la calidad ofrecida por la institución en la que ingresa y desarrolla su formación.
- Las instituciones universitarias, al igual que todo servicio público, han de ofrecer evidencia a la sociedad de la calidad de su acción y gestión.
- Por último, la naturaleza de las funciones y actividades de las instituciones universitarias reclama la existencia de procesos internos y externos de evaluación como procedimiento para garantizar la pertinencia, eficacia y eficiencia de las mismas.

La evaluación institucional debe abarcar la totalidad de la institución, la implicación de todos sus agentes y la atención a las acciones que lleva a cabo. Debe servir para interpretar, cambiar y mejorar la institución. Para lograr estas manifestaciones en este tipo de procedimientos, han de conjugarse los siguientes aspectos (Pérez Juste et al, 2000):

- Implicación de *todo el personal* de la organización, con los elementos añadidos de reconocimiento, motivación, formación, promoción, sentido de pertenencia, etc., en definitiva, por medio de la satisfacción en el puesto de trabajo.
- Extensión a *todos los elementos*, tanto aquellos que pueden considerarse críticos para la producción del bien o servicio cuanto a aquellos otros que faciliten la eficacia y la eficiencia en su producción.
- Aplicación a *todos los momentos del proceso*, desde su conceptualización y diseño a su presentación y seguimiento, pasando por su elaboración y su desarrollo.

Evidenciados los problemas que señalaba anteriormente el profesor Rodríguez Espinar, desde 1993 comenzó a promoverse en Argentina un sistema de evaluación institucional que permitiese conocer y analizar los principales logros y problemas que afectan a las instituciones así como el nivel y calidad que en ellas se producen y ofrecen. La finalidad última de dicho proceso evaluador es la mejora de la calidad de las instituciones universitarias[2].

Todo programa de evaluación institucional debe adaptarse para ayudar a las organizaciones a evaluarse a sí mismas y a planificar futuros avances; además, exige una amplia participación de todas las partes interesadas: personal académico, personal administrativo y alumnos. El punto de partida es una declaración de intereses donde se evidencie la necesidad de llevar a cabo la evaluación y el compromiso de

(2) La lectura del artículo 44 de la Ley de Educación Superior concede un carácter de obligatoriedad para las instituciones universitarias argentinas, la participación en procesos de evaluación institucional.

asumir la totalidad del proceso por parte de los agentes implicados. Se llevará a cabo a través de dos metodologías de trabajo perfectamente diferenciadas: *autoevaluación* y *evaluación externa*.

La *autoevaluación* es un proceso de evaluación interna que realiza la propia institución. Es una reflexión participativa y con profundidad sobre la realidad de su institución en relación con la calidad. La comunidad universitaria, mediante un proceso de reflexión participativa, describe y valora su realidad. Este proceso va seguido de un proceso de *evaluación externa* como complemento necesario para cubrir adecuadamente los objetivos de toda evaluación institucional, que se realiza por un comité de expertos, ajenos a la institución evaluada. Estos grupos de expertos deben recibir apoyo que, como en el caso argentino, es realizado a través de un organismo nacional que aporta sus recursos financieros y humanos y garantiza su independencia y legitimidad.

CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ARGENTINA

La universidad argentina ha atravesado profundos cambios sociales y políticos a lo largo de este siglo. En un principio, la primera reforma a la que se vio sometida la universidad reveló la necesidad de la autonomía universitaria, democratizando sus estructuras de gobierno e idealizando una universidad abierta y comprometida con la sociedad. Pero esta situación no perduró, sucediéndose períodos autoritarios que dilapidaron dicha autonomía y exterminaron todo vestigio de investigación científica. Continuamente se fueron limitando los presupuestos asignados a este nivel educativo promoviendo un deterioro de sus planes de formación y de sus infraestructuras. En la actualidad, tras la sanción de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 en el año 1995, y según Martínez Nogueira (1999), se está tratando de adecuar las estructuras y modos de funcionamiento, diseñar nuevas formas de articulación con el resto de la sociedad, sumarse como protagonista a la revolución científica y tecnológica actual, superar los desafíos de la calidad de la educación para todos, de la equidad, de la competitividad y de la innovación permanente y ejercer su función crítica.

Hoy en día, este sistema se caracteriza por su diversificación y complejidad, estructurándose a través de diferentes tipos de instituciones: universidades nacionales y privadas, institutos universitarios nacionales y privados e institutos terciarios no universitarios. Los alumnos matriculados en este sistema son algo más de 1.300.000, de los cuales, aproximadamente un millón pertenecen al nivel universitario, estudiando en más de 90 instituciones[3] (el 86% pertenecen a instituciones universitarias estatales y el 14% restante a instituciones universitarias privadas).

En palabras de Decibe (1999) y Sánchez Martínez (1999) los principales problemas a los que se enfrentó este nivel educativo a principios de la década de los noventa fueron:

- La erosión de los niveles de calidad y del nivel de formación de los graduados.
- El bajo rendimiento condicionado por la excesiva duración real de las carreras y bajas tasas de egreso.
- La prolongada ausencia de recursos económicos en el sector.
- La centralización de la política salarial más allá del estatus de autonomía que caracteriza a las instituciones.
- La modalidad de asignación presupuestaria.
- La débil capacidad de innovación tecnológica y de transferencia al medio.

(3) Fuente: SPU-Programa Mejoramiento del Sistema de Información Universitaria, año 1998.

- La falta de estímulos para la actividad de investigación de los docentes.
- La ausencia de sistemas de admisión y de mecanismos de articulación con el nivel medio.
- La escasa articulación con los requerimientos y demandas del sector productivo.
- El escaso desarrollo cuando no la ausencia de sistemas de información confiables.
- La falta de igualdad en el acceso y avance de los estudiantes en el sistema.

Frente a estos problemas, la política universitaria promovió una profunda reforma del sistema de educación superior en cinco aspectos fundamentales, que tuvieron su conformidad legal con la sanción de la Ley de Educación Superior en 1995. Los temas de actuación fueron:

- El establecimiento de un marco normativo para el desarrollo del sector: La sanción de la Ley de Educación Superior Nº 24.521, del 20 de julio de 1995, se caracteriza por abarcar a la totalidad del sistema de educación superior, universitaria, no universitaria, pública y privada; prevé la coordinación y articulación regional de las instituciones universitarias; reconoce y amplía la autonomía universitaria; reduce los controles estatales en la concesión de la mayoría de los títulos, concentrando la atención del Estado en las carreras que afectan al interés público; institucionaliza la evaluación interna y externa de las instituciones, así como la acreditación de carreras; jerarquiza el papel de los distintos miembros de la comunidad universitaria en el gobierno de los centros; incorpora instrumentos destinados a mejorar la equidad; y prevé una mayor racionalidad en las formas de asignación presupuestaria a las universidades estatales.
- La promoción e institucionalización de instancias de evaluación y de apoyo para la mejora de la calidad: con la sanción de la Ley de Educación Superior, se creaba la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (COENAU)[4], que empezó a actuar en agosto de 1996, con el objetivo de hacerse cargo de la tarea de la evaluación institucional, la acreditación de carreras y la evaluación de proyectos de creación de nuevas instituciones de educación superior.
- La introducción de nuevos mecanismos de financiación de las universidades: el sistema universitario estatal es subvencionado casi en su totalidad por la Administración. A partir de 1993 aumentaron las partidas presupuestarias a través de un nuevo sistema de asignación que tenía en cuenta la eficacia y los resultados logrados por la universidades. Complementariamente se crearon instrumentos para asignar recursos adicionales a los presupuestos ordinarios de las universidades públicas ligados a la evaluación, el desempeño docente y el logro de los objetivos propuestos por la institución y el Estado (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria y Programa de Incentivos a los docentes-investigadores).
- La mejora de los sistemas de gestión e información: se han desarrollado tres acciones destinadas a dicho fin. Por un lado está el Sistema de Información Universitaria que desarrolla

(4) Artículo 46 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995).

y pone a disposición de las instituciones universitarias un sistema informático que permite mejorar la gestión académica y administrativa y producir a partir de ello información estadística para la toma de decisiones; paralelamente se puso en marcha una Red de Interconexión Universitaria, que es el soporte material que permite el intercambio de información al interconectar el conjunto de las universidades nacionales entre sí y con el Ministerio de Educación. Por último se creó el Programa de Mejoramiento de la Información Universitaria, que elabora y publica estadísticas básicas sobre las universidades.

- La atención al tema de la equidad en el acceso y avance en la educación superior: la Ley de Educación Superior eliminó la prohibición que existía para el cobro de aranceles en los estudios de grado con el objetivo de destinar dicha financiación en un programa de becas y apoyo didáctico para los estudiantes con menores recursos.

Pero el proceso es lento y los problemas no son de fácil y rápida solución. Actualmente, la escasa equidad en el acceso y avance de los estudiantes en el sistema sigue sin solucionarse, achacando gran parte de esta culpa a las políticas de gratuidad total para los que tienen medios y pueden pagar, al ingreso irrestricto en las universidades que elimina procesos de selección y a la carencia de un sistema de becas y créditos para garantizar dicho objetivo. Por otro lado existe una alta concentración de alumnos en algunas carreras tradicionales de larga duración (abogacía, contador público y medicina). Estas características provocan una alta deserción, una baja tasa de graduación y un alargamiento en la duración real de las carreras. No se ha logrado revertir la tendencia al aislamiento y la escasa asociación entre universidades y demás instituciones superiores, así como la articulación al interior de ellas. Queda por desarrollar una cultura institucional y políticas específicas que promuevan una mayor cooperación y no sólo la competencia.

LA EVALUACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS. LA COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA (CONEAU)

La experiencia argentina en el campo de la evaluación institucional universitaria es relativamente reciente, está cumpliendo su primera década. A pesar de ello, aunque el debate continúa, es posible decir que el tema está instalado en las universidades. Surge como consecuencia de la ampliación y consolidación de la autonomía universitaria de la que gozan todos los establecimientos de educación superior, la masificación de las aulas y la aparición de nuevos centros universitarios. Con ella se trata de responder a la demanda social de excelencia en la formación de los futuros profesionales y a la necesidad de orientar a dichas generaciones de estudiantes universitarios. Dicho fenómeno parece vincularse, en opinión de Pérez Lindo (1994), a una economía y una cultura basadas en el conocimiento, en este caso, de las instituciones de educación superior, de manera integral, de tal modo que se agregue una nueva perspectiva y se faciliten las tomas de decisiones en todos los niveles. Este debate por el perfeccionamiento ha generado, desde 1990, numerosos seminarios, congresos, paneles, debates, proyectos y publicaciones. Dentro del ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias, creada a comienzos de 1993, se iniciaron dos áreas de actuación, vigentes hasta la fecha de la aprobación de la Ley de Educación Superior en 1995. En primer lugar, se firmaron 16 convenios con universidades nacionales, dos

con asociaciones de facultades y uno con una universidad privada para planear e implementar procesos de evaluación institucional. Estos acuerdos preveían el asesoramiento para la realización de autoevaluaciones, que quedaban en manos de las mismas instituciones y la asistencia para constituir y coordinar comités de evaluación externa. Por otra parte, a finales de 1994, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación creó la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP), convirtiéndose en la primera experiencia de evaluación universitaria sistemática y generalizada en el país. Este organismo realizó durante 1995 una convocatoria a la acreditación voluntaria de maestrías y doctorados académicos. El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación transfirió estos procedimientos de evaluación y acreditación a la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), originada por la Ley de Educación Superior.

Por primera vez en la historia de Argentina un organismo conforma un conjunto de herramientas imprescindibles para garantizar la calidad de la educación universitaria en un marco de amplia autonomía académica.

Volviendo a los aspectos anteriormente señalados por Doherty en torno a las dimensiones y agentes encargados de llevar a cabo procesos de mejora de la calidad, la CONEAU no ha adoptado la exclusiva perspectiva del *estado*, asumiendo este proceso como una auditoría apropiada para construir rankings de calidad. Lo que hace es asumir una perspectiva más amplia, que incluye el punto de vista y los intereses de las instituciones universitarias, buscando sintetizar todos aquellos aspectos relacionados con la evaluación para la mejora de la calidad de la educación superior, en el marco de los límites impuestos por la autonomía universitaria y respetando sus objetivos institucionales.

Desde sus inicios, la comisión contribuye con el sistema universitario configurando una nueva visión del funcionamiento del sistema y su futuro, generando metodologías de trabajo para abordar y analizar cuestiones universitarias, diseñando estrategias para planificar y definir estrategias institucionales, generando bases de datos informáticas y documentales sobre: diferentes aspectos de la gestión, y estableciendo contactos con expertos nacionales y extranjeros.

Se trata de un organismo descentralizado y autónomo[5], con mandato legal para realizar las siguientes tareas:

- *Acreditación periódica de carreras de grado*: Se acreditarán las carreras cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado, tal como lo determine el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en acuerdo con el Consejo de Universidades. Para el caso de acreditación de carreras de grado, la Ley de Educación Superior Nº 24.521 establece en sus artículos 42, 43 y 46 las condiciones generales mediante las cuales se llevarán a cabo los procesos de acreditación. Se certificarán los títulos de carreras cuyo ejercicio pueda comprometer el interés público[6]. Los estándares mediante los cuales se desarrollarán los procesos de acreditación deberán ser fijados por el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades[7].
- *Acreditación periódica de carreras de posgrado (especializaciones,*

(5) Decreto 173/96 del Poder Ejecutivo Nacional.

(6) Artículo 43 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995).

(7) Artículo 46 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995); Ordenanza 005/99-CONEAU: Procedimientos y pautas para la acreditación de carreras de grado; Resolución 741/99-CONEAU: Convocatoria y cronograma para la acreditación de carreras de grado de medicina.

maestrías y doctorados): Se harán conforme con los estándares que establezca el Ministerio de Cultura y Educación en consulta con el Consejo de Universidades[8]. De acuerdo con el artículo 39 de dicha ley, le corresponde a la CONEAU esta función[9].

- *Evaluaciones Externas*: Tendrán lugar como mínimo cada seis años y se llevarán a cabo en el marco de los objetivos definidos por cada institución[10]. Son complementarias de las autoevaluaciones que efectúen los establecimientos para analizar sus logros y dificultades y sugerir medidas orientadas a la mejora de la calidad[11].
- *Evaluación de proyectos institucionales*: La CONEAU tiene mandato legal para dictaminar sobre la base de evaluaciones de los proyectos respectivos, en lo relativo a la puesta en marcha de nuevas instituciones universitarias nacionales[12] y el reconocimiento de las provinciales, así como el otorgamiento de la autorización provisoria[13] y reconocimiento definitivo[14] de las instituciones universitarias privadas[15]. Dentro de estas competencias reposa el pronunciamiento sobre nuevas sedes de instituciones universitarias extranjeras e instalar sedes institucionales en el país[16].
- *Entidades privadas de evaluación y acreditación*: La CONEAU tiene mandato legal para dictaminar sobre el reconocimiento de las entidades privadas que se constituyan con fines de evaluación y acreditación de instituciones universitarias[17], de conformidad con la reglamentación que fije el Ministerio de Cultura y Educación con respecto a la naturaleza y forma de constitución de dichas entidades.

Pero este cuerpo administrativo no se ve alejado de la polémica en cuanto a sus niveles de actuación y su poder de decisión.

---

(8) Artículo 46 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995).

(9) Ordenanzas 013/97 y 004/99-CONEAU: Etapas, procedimientos y pautas para la acreditación de carreras de postgrado; Ordenanza 014/97-CONEAU. Se establecen los criterios generales que deberán aplicar los comités de pares para las recomendaciones de acreditación de las especialidades del área de Ciencias de la Salud.

(10) Artículo 44 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995).

(11) Resolución 194/97-CONEAU: Lineamientos para la evaluación institucional; Resolución 315/00 de la CONEAU que establece el cronograma y procedimientos para la elaboración de los informes de evaluación externa.

(12) Artículos 48 y 49 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995).

(13) Artículos 62 y 63 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995).

(14) Artículo 65 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995).

(15) Ordenanza 008/97-CONEAU: Establecimientos universitarios nacionales; Ordenanza 015/97-CONEAU: Establecimientos universitarios provinciales; Ordenanza 002/96, Ordenanza 004/97, Ordenanza 005/97, Ordenanza 009/97, Ordenanza 10/97, Ordenanza 11/97; Ordenanza 02/98-CONEAU: Establecimientos universitarios privados; Ordenanza 003/99-CONEAU: Establecimientos universitarios privados. Procedimientos para el reconocimiento definitivo.

(16) Artículo 74 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995) y Decreto 276/99 del Poder Ejecutivo Nacional, que establece las Normas a las que se deberán ajustar las instituciones universitarias extranjeras que pretendan instrumentar ofertas educativas de ese nivel en el país.

(17) Artículo 45 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995).

LOS PRODUCTOS DE LA CONEAU

Hasta la fecha de hoy (agosto de 2000), las tareas desarrolladas por la CONEAU en virtud de sus objetivos y los mandatos que las diferentes disposiciones legales le han conferido, son abundantes, aunque el proceso de implantación de este tipo de actividades en este nivel educativo es lenta y difícil. A continuación se presentan, de un modo esquemático, las labores realizadas:

Instituciones Universitarias en Argentina				
				Sujetas a Evaluación Institucional
Nacionales	41	Institutos Universitarios	5	18 (44%)
		Universidades	36	
Privadas	49	Institutos Universitarios	7	18 (37%)
		Universidades	42	

Fuente: Base de Datos de la CONEAU

Área	**Función**	**Ingresadas**	**Carácter**	
Proyectos Institucionales	Autorización Provisoria de Instituciones Universitarias Privadas	64	Aprobadas	8
			Denegadas	21
			Retiradas por la propia Instituc.	20
			Devueltas al Ministerio de Educ.	2
			En proceso de análisis	13
	Reconocimiento Definitivo de Instituciones Universitarias Privadas	4 de 13 posibles	En proceso de análisis	4
	Seguimiento de Instituciones Universitarias Privadas con Acreditación Provisoria	23(46)[18]de 25 sujetas a seguimiento	Culminados	41
			En proceso de análisis	5
	Puesta en marcha de nuevas Instituciones Universitarias Nacionales	4	Informe favorable	4
	Reconocimiento de instituciones provinciales	3	Retiradas	1
			Devueltas al Ministerio de Educ.	2
	Reconocimiento de Entidades Privadas de Evaluación y Acreditación Universitaria	1	Informe desfavorable	1
	Pronunciamiento sobre nuevas sedes de instituciones universitarias e instalación de sedes institucionales	2	Denegadas (EE.UU.)	1
			En proceso de análisis (Italia)	1

(18) Han ingresado un total de 23 instituciones con un doble informe cada una de ellas.

Área	Función	Ingresadas	Carácter	
Evaluación Externa	Evaluación Externa de Instituciones Universitarias	36 acuerdos firmados[19]	Culminadas	11
			En curso	5
			Programadas (2º semestre 2000)	5
			En proceso de autoevaluación	15
Acreditación de Grados	Acreditación periódica de Carreras de Grado[20]	12 de 23	En proceso de análisis	12
Acreditación de Posgrados	Acreditación Periódica de Carreras de Posgrado	1072[21]	Acreditadas	786
			No acreditadas	270
			En proceso de análisis	16

Fuente: Base de Datos de la CONEAU

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL UNIVERSITARIA ARGENTINA: LOS PROCESOS DE AUTOEVALUACIÓN Y EVALUACIÓN EXTERNA

La Resolución 094/97 de la CONEAU en la que se dictan los *Lineamientos para la Evaluación Institucional* destaca la delicada tarea que supone interpretar un conjunto de elementos que interactúan configurando una realidad particular y significativa como la que conforman las instituciones universitarias. Evaluar no ha de ser la etapa final de un proceso sino un momento en el camino para apreciar lo recorrido y decidir cómo continuar.

En este sentido, el objetivo de la CONEAU es la evaluación institucional para la mejora de la calidad de las universidades. Esta debe ser útil fundamentalmente a la propia universidad evaluada y a la universidad en general. Debe servir para interpretar, cambiar y mejorar y no para normativizar, prescribir y mucho menos como una «actividad punitiva» (Lafoucarde, 1994). Para ello, se realizará de forma permanente y participativa, creando un sistema de retroalimentación.

La CONEAU se propone como *objetivos generales*[22] para todo proceso de evaluación institucional el conocer, comprender y explicar cómo funcionan las universidades; el poder contribuir a la mejora de las prácticas en las universidades, enriqueciendo la toma de decisiones; la posibilidad de otra visión, una mirada que desde el exterior constituya un aporte diferente, al poder situarse desde un ángulo distinto de observación; y finalmente, el mejorar la comprensión que los actores tienen de su propia institución, estimulando la reflexión sobre el sentido y el significado de las tareas que se realizan.

(19) Acuerdo firmado (nacionales: 18, privadas: 18); Culminadas (nacionales: 8, privadas: 3), En Curso (nacionales: 2, privadas: 3); Programadas para el 2º semestre de 2000 (nacionales: 1, privadas: 4)

(20) Reducida a la carrera de Medicina. La última Convocatoria del año 2000 (marzo) tiene un carácter voluntario, presentándose un total de 12 de las 23 carreras de medicina del país. Esta función tendrá poder legal a partir de agosto del presente año.

(21) Biomédicas (acreditadas: 63, no acreditadas: 30, en proceso: 0); Ingeniería, Informática y Tecnología (acreditadas: 95, no acreditadas: 11, en proceso: 4); Ciencias Básicas y Aplicadas (acreditadas: 73, no acreditadas: 11, en proceso: 2); Arquitectura (acreditadas: 16, no acreditadas: 8, en proceso: 0); Producción Agropecuaria y Salud Animal (acreditadas: 38, no acreditadas: 7, en proceso: 5); Ciencias Económicas (acreditadas: 62, no acreditadas: 39, en proceso: 8); Ciencias Sociales y Humanas (acreditadas: 141, no acreditadas: 49, en proceso: 3).

(22) Según lo expresado en la Resolución 094/97 de la CONEAU: Lineamientos para la Evaluación Institucional.

Como *objetivos específicos*[23], la CONEAU se ciñe a lo que expresa el artículo 44 de la Ley de Educación Superior, Nº 24.521, «(...) *Las autoevaluaciones se complementarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución* (...)». En este sentido, los objetivos específicos para cada universidad, serán formulados a partir de las conversaciones preliminares que se sostengan con las autoridades de la institución que se ha de evaluar y del análisis de la autoevaluación y de la documentación complementaria.

El cuadro que se muestra a continuación refleja de un modo preciso cuáles son los principios, objetivos y características que guían todo este proceso.

La Evaluación Institucional Universitaria en Argentina		
Principios Generales	*Objetivos*	*Características*
a) Debe servir para interpretar, cambiar y mejorar las instituciones. b) Debe realizarse en forma permanente y activa. c) Debe ser un proceso abierto, flexible y establecido en el marco de la misión y objetivos de la institución.	• Conocer, comprender y explicar cómo funcionan las universidades. • Contribuir a la mejora de las diferentes actividades desarrolladas en las universidades. • Mejorar la comprensión que los actores tienen de su institución. • Estimular la reflexión sobre el sentido y el significado de las tareas que se realizan.	• Carácter singular. Las universidades se conciben como instituciones complejas con proyectos particulares. La evaluación ha de ser integral. • Dimensión histórica y conceptual. La evaluación ha de ser comprensiva. • Carácter ético y responsable. La evaluación no ha de ser beneficiosa. • Naturaleza independiente y participación de pares. La evaluación ha de ser participativa. • Carácter riguroso y desarrollo conciso. La evaluación ha de ser objetiva.

Como ya fue expresado en párrafos previos, desde 1993 el Ministerio de Cultura y Educación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias, firmó convenios con algunas universidades nacionales y con una universidad privada para planear e implementar procesos de evaluación institucional. En este marco el Ministerio brindó asesoramiento para la realización de autoevaluaciones y organizó y coordinó las evaluaciones externas. Es tras la sanción de la Ley de Educación Superior Nº 24.521, de 20 de julio de 1995, cuando estas competencias pasan a manos de la CONEAU.

De acuerdo con el artículo 44 de esta ley, que sienta las bases que regularizan el

(23) Según lo expresado en la Resolución 094/97 de la CONEAU: Lineamientos para la Evaluación Institucional.

proceso[24], con la ya citada Resolución Nº 094/97 de la CONEAU, con el *Proyecto de Acuerdo General para implementar el proceso de evaluación institucional*[25] y con la Resolución Nº 315/00 de la CONEAU que prescribe el cronograma y procedimientos para la elaboración de los informes de evaluación externa, se dan los pasos necesarios para poner en marcha dicho objetivo de una manera efectiva.

Anterior a la sanción de la Ley de Educación Superior, Kells (1995) presentó algunas sugerencias para aquellos que deben deliberar acerca del desarrollo de sistemas de evaluación institucional en Argentina. Entre ellas podemos destacar: concentración en los propósitos, desarrollo de la capacidad de autorregulación, sistema basado en necesidades obvias, generación de sistemas de asesorías en evaluación, etc.

El proceso de evaluación institucional, en base al marco legal y los documentos citados, contempla dos fases perfectamente diferenciadas y con distintos actores protagonistas: autoevaluación y evaluación externa.

Partiendo de la siguiente premisa: *el respeto irrestricto a la autonomía universitaria*[26], el cronograma de todo este proceso en las instituciones universitarias argentinas, en base a los trámites legales y administrativos que los documentos aportan, es el que se detalla a continuación:

- *Acuerdo/compromiso entre la institución universitaria y la CONEAU*: el proceso comienza con la firma del *Proyecto de Acuerdo General para implementar el proceso de evaluación institucional*, que contempla la naturaleza de la evaluación institucional y las fases que lo componen: la autoevaluación y la evaluación externa, explicita los propósitos, alcance y naturaleza del proceso de evaluación externa, el objeto de la evaluación, las etapas del proceso y la ética que subyace a todo este procedimiento. Este compromiso está fundado en la confianza, la transparencia y una motivación común, la mejora de la calidad de las instituciones de educación superior.
- *El proceso de Autoevaluación*: se debe aportar desde aquí una comprensión profunda de la institución, debe producir juicios de valor basados en fundamentos empíricos y conceptuales debidamente clarificados. A solicitud de la universidad, la CONEAU entablará un «diálogo técnico» sobre aspectos de la autoevaluación. Para que este proceso cumpla su objetivo, es imprescindible que se cuente con un alto grado de participación, que adopte una perspectiva contextual e histórica referida a sus objetivos y al proyecto institucional, que cubra todas las funciones que desempeña la institución, que enfoque a esta como un

(24) Artículo 44: Las instituciones universitarias deberán asegurar el funcionamiento de instancias internas de evaluación institucional, que tendrán por objeto analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de sus funciones, así como sugerir medidas para su mejoramiento. Las autoevaluaciones se completarán con evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis años, en el marco de los objetivos definidos por cada institución. Abarcará las funciones de docencia, investigación y extensión, y en el caso de las instituciones universitarias nacionales, también la gestión institucional. Las evaluaciones externas estarán al cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (...) con la participación de pares académicos de reconocida competencia. Las recomendaciones para el mejoramiento institucional que surjan de las evaluaciones tendrán carácter público.

(25) Aprobado en Acta Nº 71 de la CONEAU (9 y 10 de agosto de 1999).

(26) Reflejada en el artículo 29 de la Ley de Educación Superior Nº 24.521 (20 de julio de 1995) y goza de jerarquía constitucional (Artículo 75, inciso 19 de la Constitución de la Nación Argentina. Aprobada por la Ley 24.430 del 15 de diciembre de 1994 y publicada en el Boletín Oficial del 10 de enero de 1995).

todo y no como la suma de sus partes, que sugiera recomendaciones para la mejora y que posibilite a los lectores del informe final alcanzar una imagen documentada de la institución. Concluida esta fase de autoevaluación, la institución universitaria presentará el informe de la misma a la CONEAU y solicitará que se dé comienzo al proceso de evaluación externa.

- *El proceso de Evaluación Externa*: esta fase tendrá una duración aproximada de seis meses y tiene por objetivo contribuir a la mejora de la calidad universitaria. Abarca los siguientes aspectos: docencia; investigación; desarrollo y creación; extensión; gobierno y gestión (sólo para las universidades nacionales); producción de tecnología y transferencia; recursos humanos; infraestructura y recursos materiales; servicios de biblioteca, información, informática, bienestar estudiantil, etc.; e integración de la comunidad universitaria. Existe un documento de trabajo interno de la CONEAU consistente en una guía de variables desagregadas en dimensiones e indicadores que tiene un carácter orientador y de ajuste para cada institución. En el apartado ocho de este informe se dará cuenta más detallada de dicha guía.

  Esta fase tendrá las siguientes características: se realizará dentro del marco de los objetivos definidos en la institución; la unidad de evaluación será la institución universitaria como un todo; la autoevaluación será el punto inicial de referencia de este proceso; tomará en cuenta la historia y el contexto propio de la institución para comprender el sentido de sus prácticas, procesos y productos; se llevará a cabo con la participación de pares académicos de reconocida competencia que visitarán la institución en la cual se entrevistarán con distintos miembros de la comunidad para recoger opiniones, interpretaciones y perspectivas sobre la situación institucional en la que conviven; y utilizará información cuantitativa y cualitativa.

  En base a estas premisas, este proceso de evaluación externa contempla varias subetapas que son expuestas a continuación:

  - *Trabajos preparatorios para la visita*: serán designados los miembros de la CONEAU responsables de la evaluación externa (con un papel de representatividad política e institucional) y un coordinador técnico que analizará los aspectos particulares de la mismas, organizará actividades técnicas y el acuerdo relativo al comité de pares. Se establecerá una modalidad de comunicación frecuente entre el técnico y un responsable de la institución universitaria. Por otro lado este técnico analizará el informe de autoevaluación y definirá los perfiles de los integrantes del Comité de Pares Evaluadores (CPE). La CONEAU designará los miembros integrantes del CPE y lo comunicará a la institución objeto de evaluación.
  - *Desarrollo de las actividades del Comité de Pares Evaluadores*: Una vez conformado el CPE y previo a la visita a la institución, este equipo analizará la documentación existente sobre la universidad (principalmente el informe de autoevaluación) y elaborará una agenda de trabajo con las pautas que se han de seguir en la visita, el cronograma y las tareas por realizar. A lo largo de la visita el CPE entrevistará a distintos miembros

de la comunidad universitaria y recorrerá las distintas estancias de la institución. El último día elaborarán el primer borrador del informe.

- *Aprobación del Informe por la CONEAU y presentación a la institución*: Terminada la visita, el CPE tendrá un mes para redactar el informe definitivo, que será analizado por el coordinador técnico de la CONEAU. En caso necesario se solicitará al comité su corrección y/o ampliación. Será de nuevo analizado por la CONEAU que elaborará una composición preliminar del informe final de evaluación externa que posteriormente será presentado al Rector para que realice las correcciones necesarias.
- *Consideración de los comentarios del Rector por la CONEAU y redacción del Informe Final.* Una vez recibidas las correcciones pertinentes por parte del Rector, se elaborará el Informe Final dando cuenta de dichas modificaciones. Este informe será enviado de nuevo al Rector para que realice sus últimas opiniones y comentarios.
- *Publicación del Informe Final.* Remitidas las opiniones del Rector a la CONEAU, estas serán publicadas como una carta post scriptum junto con el Informe Final.

El Informe Final resultante de este proceso de Evaluación Institucional cuenta, por parte de la CONEAU, con la garantía de que contiene el juicio de los expertos (que es el contenido técnico-académico), el pronunciamiento evaluativo que la comisión publicará con carácter oficial y los comentarios de la propia institución. Supone una presentación cuantitativa y cualitativa que expone las actividades, la organización y el funcionamiento de la institución, así como sus objetivos, políticas y estrategias. Al mismo tiempo, constituye un análisis de los procesos y de los resultados obtenidos, así como también, una apreciación sobre su realidad actual a partir de su sistema de relaciones sociales entre los distintos sistemas que componen la institución.

Con el objetivo de facilitar al lector una imagen más simplificada y esquemática de todo el proceso de evaluación institucional universitaria en este país, presento a continuación un pequeño cuadro en el que quedan reflejadas las etapas y subetapas que se llevan a cabo para cumplir los fines para los que fue concebida dicha tarea.

A grandes rasgos, todo este proceso ha servido para detectar nudos problemáticos y aspectos positivos. Se han dictado recomendaciones para implementar procesos de mejora, pero una vez que se haya publicado el informe final de evaluación, *¿qué pasará después?*. La CONEAU es consciente y en sus memorias anuales destaca que los procesos de evaluación son un medio para que se conozcan públicamente las actividades que realizan las instituciones universitarias y el conocimiento recíproco entre las distintas instituciones que conforman el sistema, implican la participación de profesionales y académicos en procesos de evaluación, aumentan el compromiso de la comunidad universitaria en procesos de evaluación institucional, sistematizan la información sobre las instituciones, identifican los procesos motores del desarrollo institucional y del sistema en su conjunto y, por último, dan a conocer el contexto particular en el que se desenvuelven las instituciones.

El resultado final de este tipo de planteamientos debiera ser el impacto de las evaluaciones en la medida en que sean capaces de contribuir a innovaciones a nivel institucional (y de sus subunidades) y a nivel sistémico (o de subsistemas del sistema de educación superior). Brunner y Martínez Nogueira (1999) señalan que estas innovaciones se consideran en términos de efectos de mejora de la calidad, de

Acuerdo/Compromiso entre la Institución Universitaria y la CONEAU			
PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN			
Institución Universit.		Desarrollo de la Autoevaluación	Diálogo técnico CONEAU-Institución Universit.
		Elaboración del Informe de Autoevaluación	
		Remisión del Informe de Autoevaluación a la CONEAU	
PROCESO DE EVALUACIÓN EXTERNA			
CONEAU	Trabajos previos	Designación de los miembros responsables y del coordinador técnico por la CONEAU	Comunicación coordinador técnico CONEAU y responsable Institución universitaria
		Análisis del Informe de Autoevaluación por el coordinador técnico de la CONEAU	
		Definición de los perfiles del Comité de Pares Evaluadores (CPE) por el coordinador técnico de la CONEAU	
		Constitución del CPE y comunicación a la Institución Universitaria por la CONEAU	
	Comité Pares Evaluadores	Lectura y análisis del Informe de Autoevaluación	
		Definición de las pautas para la visita, el cronograma y las tareas	
		Visita a la Institución: entrevistas y observaciones	
		Elaboración del primer borrador del informe (último día de la visita)	
		Redacción del Informe Definitivo del CPE	
		Remisión a la CONEAU del Informe Definitivo del CPE	
	Informe Final	Análisis del Informe del CPE por el coordinador técnico de la CONEAU	
		Redacción de un Informe Preliminar por la CONEAU	
		Presentación del Informe Preliminar al Rector de la Institución Universitaria	
		Recepción en la CONEAU de las correcciones del Rector	
		Modificación del Informe Preliminar con las correcciones del Rector (Informe Final)	
		Presentación del Informe Final al Rector	
		Recepción en la CONEAU de los comentarios y opiniones del Rector	
		Publicación por la CONEAU del Informe Final y de la carta del Rector como post scriptum	

aumento de la eficiencia interna, de incidencia en aspectos de equidad, de aumento de la pertinencia o relevancia de las actividades universitarias, de adaptación al medio ambiente, etc. Por su parte, dichos informes proporcionarán una visión de la realidad institucional (puntos fuertes y débiles) en los distintos ámbitos de su

organización. Además, los resultados servirán para diseñar políticas de reforma de los sistemas de educación superior que actualmente están siendo implantados por los gobiernos en general y las instituciones en particular.

Desde su creación en el año 1996, la CONEAU ha culminado la evaluación institucional de once universidades, apenas un tercio del total se están sometiendo a procesos de evaluación institucional, e incluso podría decirse que una menor proporción es consciente de la necesidad y utilidad de estos procesos.

Los informes publicados reflejan una serie de características, ya señaladas por los consultores de este organismo y advertidas tras la lectura de los mismos, que hay que destacar:

- En primer lugar, las evaluaciones se han llevado a cabo dentro de un marco específico caracterizado por una serie de dificultades que son expresadas en el siguiente apartado de este informe. A pesar de esta similitud de circunstancias se puede destacar que los indicadores utilizados para este proceso son muy heterogéneos para cada institución.
- Existe una coincidencia en el análisis de cuatro funciones básicas: docencia, investigación, extensión y gestión; pero varían en las unidades académicas: facultades, departamentos, institutos, colegios asociados, etc.
- En todos los casos se perciben tensiones entre la cobertura de los informes y la profundidad de los análisis. La CONEAU debería definir con precisión qué se espera de las evaluaciones externas.
- Las universidades privadas han evaluado los aspectos relacionados con la gestión académica, a pesar de quedar eximida esta dimensión en la Ley de Educación Superior.
- En referencia a los informes de autoevaluación, estos son muy heterogéneos y con diferentes grados de profundidad en sus análisis. El «diálogo técnico» pactado en el acuerdo no está pautado y debería convertirse en un verdadero intercambio de información, de forma que se generen unas dimensiones de evaluación similares para las distintas instituciones. De este modo se facilitaría la etapa de evaluación externa a los pares evaluadores. La ausencia de unos estándares generales de evaluación dificulta el trabajo de interpretación de las características de estas instituciones.

POLÉMICAS EN TORNO A LA EVALUACIÓN

Los últimos párrafos empiezan a reflejar una serie de dificultades con las que se encuentra este organismo a la hora de llevar a cabo las excesivas funciones que para él fueron designadas por la Ley de Educación Superior. Estas pueden clasificarse en dos tipos: directas (derivadas del trabajo de la comisión) e indirectas (que repercuten en dicho trabajo pero no provienen del mismo):

- *Directas*: dificultades metodológicas en los procesos de acreditación (definición de maestría; descripción de las variables de trabajo; indicadores no ponderados; diferenciación conceptual entre indicador, variable y dimensión de evaluación), carencia de formación en evaluación institucional de los Comités de Pares Evaluadores; conflictos con instituciones universitarias; lentitud en los procesos de acreditación de grado; lentitud en los procesos de evaluación institucional; heterogeneidad de los informes de autoevaluación;

escasa fundamentación en las recomendaciones señaladas en los informes de evaluación; problemas económicos que derivan en una falta de presupuesto para la mayor contratación y mejor formación de los Comités de Pares Evaluadores y en la suspensión de evaluaciones; ausencia de bases de datos sobre distintos aspectos de las instituciones por parte de las mismas; etc.

- *Indirectas*: reciente creación del organismo y ausencia de experiencias de este ámbito en Argentina; ausencia de una cultura de evaluación en el sistema educativo argentino; dificultades metodológicas por parte de las instituciones universitarias para diseñar proyectos institucionales; aumento del número de alumnos (masificación); heterogeneidad y expansión del sistema (creación de subsedes, nuevas instituciones y extensiones de aulas); escasa articulación entre las universidades, entre organismos gubernamentales responsables de este nivel educativo y entre la universidades y dichos organismos; heterogeneidad de las distintas instituciones universitarias existentes; escasa tradición académica en el tema de la evaluación institucional; etc.

Los problemas destacados en estas líneas, junto con los ya citados del sistema de educación superior en anteriores apartados, enlentecen los procesos de mejora continua de las instituciones y la puesta en marcha de mecanismos para elevar la calidad de las mismas.

En este país hay que velar, con la racionalización de la críticas que los actores del sistema de educación superior puedan expresar, por un sistema nacional de evaluación consensuado, cada vez más definido y preciso.

CONCLUSIÓN: UNAS ÚLTIMAS APRECIACIONES

Argentina lleva varios años inmersa en tareas de evaluación institucional universitaria como una imposición legal, teniendo en cuenta la autonomía de los centros y estableciendo como unidad de análisis a las instituciones en su totalidad. Menghini (2000) cree que presentar este tipo de evaluación en este país como algo novedoso es incorrecto. Las universidades, a lo largo de la historia legislativa, siempre han estado bajo medidas de evaluación, ya sea gubernamental o interna. En este caso adquiriría un sentido de control. Pero lo que sí resulta novedoso es el carácter con el que se dota actualmente a la evaluación institucional en la Ley de Educación Superior, un perfil tecnicista e instrumental que se realiza cada seis años y que se vincula a la competencia entre las instituciones para acceder a fondos públicos.

Peón (1999) evidencia que la evaluación de las instituciones universitarias en Argentina es algo que la sociedad y la comunidad académica hace permanentemente cuando emite juicios acerca de la conveniencia de estudiar una determinada carrera en cierta institución, de trabajar para un determinado departamento u organismo universitario, de utilizar los distintos servicios de investigación y asesoramiento, etc.

Es por ello que la tendencia de la mayoría de los sistemas de educación superior existentes en el mundo reside en la exigencia de una mayor calidad en los servicios ofertados a la sociedad, y es por esta razón que los procesos de evaluación institucional universitaria son un tema de actualidad y de implementación constante a través de metodologías de trabajo y criterios muy diversos pero con el objetivo común de la mejora continua de la calidad.

BIBLIOGRAFÍA

BRUNNER, J. J. y MARTÍNEZ NOGUEIRA, R.: «Evaluación preliminar y metodología para la evaluación del impacto», en *Infomec*, 8, (1999), pp. 15-51.

CONEAU: *Informes sobre Proyectos Institucionales*. Buenos Aires, CONEAU, 1999.

DE LA ORDEN, A.: «Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitario como base para su evaluación», en *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3, (1997), pp. 1-2.

DECIBE, S. B.: «La transformación de la educación superior», en SÁNCHEZ MARTÍN (Ed.). *La Educación superior en la Argentina*, pp. 17-29. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1999.

DOHERTY, G. D.: *Developing quality systems in education*. Londres, Routledge, 1994.

DENDALUCE, I.: «Dimensiones e investigabilidad de la calidad de la educación», en *I Congreso Internacional sobre la calidad de la Enseñanza Universitaria*, pp. 72-79). Cádiz, Universidad de Cádiz, 1991.

ESCUDERO, J. M.: «Calidad de la educación: entre la seducción y la sospecha», en *Heuresis*, 5, 1999.

KELLS, H. R.: «Sistemas de evaluación nacional y de autorregulación universitaria: sus implicaciones para Argentina», en MARQUÍS, C (Comp.). *Evaluación Universitaria. Memorias del II Taller sobre Experiencias de Evaluación Universitaria*, pp. 21-45. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitaria, 1995.

LAFOURCADE, P.: «Un enfoque alternativo a los procesos de autoevaluación en las Universidades», en MARQUÍS, C. (Comp.). *Evaluación Institucional en el MERCOSUR*, pp. 207-214. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 1994.

MARQUÍS, C.: Análisis de algunas experiencias de evaluación de la calidad en las universidades argentinas, en MARQUÍS, C. (Comp.). *Evaluación Institucional en el MERCOSUR*, pp. 215-224. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 1994.

— *Evaluación Universitaria. Memorias del II Taller sobre Experiencias de Evaluación Universitaria*. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 1995.

MARTÍNEZ NOGUEIRA, R.: *Evaluación de la gestión universitaria*. Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Buenos Aires, 1999.

MENGHINI, R. A.: «La evaluación institucional universitaria en la legislación argentina», en *Revista Argentina de Educación*, 27, (2000), pp. 41-67.

OCDE : *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid, Paidós-MEC, 1991.

PEÓN, C.: *Análisis, síntesis y recomendaciones de procedimientos para la evaluación y acreditación de instituciones universitarias*. Informe preparado para la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), Buenos Aires, 1999.

PÉREZ JUSTE, R. y OTROS: *Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid, Narcea, 2000.

PÉREZ LINDO, A.: «Alcances y límites de la Evaluación Institucional de las Universidades en Argentina», en MARQUÍS, C. (Comp.). *Evaluación Institucional en el MERCOSUR*, pp.235-248. Buenos Aires, Secretaría de Políticas Universitarias, 1994.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S.: «Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional», en DE MIGUEL, MORA y RODRÍGUEZ. *La evaluación de las instituciones universitarias*, pp. 39-72. Madrid, Consejo de Universidades, 1991.

— «La evaluación institucional universitaria», en *Revista de Investigación Educativa*, 2, (1997), pp. 179-214.

SÁNCHEZ MARTÍNEZ, E.: «Los desafíos que vienen», en SÁNCHEZ MARTÍN (Ed.). *La Educación superior en la Argentina*, pp. 31-43. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, 1999.

EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN ESCOLAR A TRAVÉS DEL DESARROLLO NORMATIVO: UN ESTUDIO COMPARADO DE LA PLURALIDAD ESTATAL

JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ (*)

RESUMEN. En el presente artículo se efectúa un análisis comparativo de la normativa relacionada con la educación especial desarrollada en el ámbito del Estado español. Para ello, se hace un recorrido a través, tanto del marco estatal estrictamente considerado, como del escenario territorial que es consecuencia de la existencia de varias Comunidades Autónomas plenamente competentes en materia educativa desde comienzos de los años ochenta. Dicho análisis se ha organizado con un criterio básicamente sincrónico, por lo que el estudio se concentra en aquellos desarrollos legales que están vigentes o que tienen una relación temporal o conceptual muy próxima a éstos. Ello se concreta en un abanico que va desde la Constitución (1978), como referente temporal vigente más lejano, hasta la reciente Ley de Solidaridad en Educación de Andalucía (1999). La reflexión se ha estructurado a partir de cuestiones fundamentales como son los aspectos conceptuales básicos, la respuesta curricular, la escolarización y la respuesta organizativa, la dimensión profesional, etc.

ABSTRACT. Presently article is made a comparative analysis of the normative one developed with relationship to the special education in the environment of the Spanish State. For it is made it a journey to inclination, so much of the strictly considered state mark, as of the territorial scenario that supposes the existence of several Autonomous Communities fully competent in educational matter from beginnings of the years eighty. This analysis has been organized with a basically synchronous approach, for what the study concentrates on those legal developments that are effective or that they have a very next temporary or conceptual relationship to these. It is summed up it in a fan that it goes from the Constitution (1978) as relating more distant effective storm, until the recent Law of Solidarity in Education of Andalusia (December of 1999), there being you structured the reflection starting from fundamental questions as basic conceptual aspects, curricular answer, schooling and organizational answer, professional dimension, etc.

La Educación Especial viene teniendo en los últimos años un notable desarrollo normativo dentro del contexto y/o el marco global determinado por la LOGSE. Este desarrollo se está concretando en una importante diversidad de normas de diferente rango legal, emanadas desde las distintas Administraciones Educativas que –como consecuencia de la estructuración autonómica del Estado español– tienen

(*) Universidad de Almería.

Fecha de entrada: 26-12-2000 Fecha de aceptación: 16-3-2001

competencias plenas en materia educativa[1]. Ante ello, resulta de interés, desde un punto de vista no sólo reflexivo, sino también práctico, efectuar un estudio y/o análisis del citado desarrollo normativo, a fin de conocer –tanto en los aspectos más *aparentes*, como en los conceptos básicos que puedan subyacer– las líneas básicas que desde la Administración se están proyectando hacia la Educación Especial.

A la hora de organizar dicho análisis seguiremos un criterio básicamente sincrónico, por lo que el estudio normativo se va a concentrar en aquellos desarrollos legales que estén vigentes o que tengan una relación temporal o conceptual muy próxima a éstos. Así, nos moveremos desde la Constitución, como referente temporal vigente más lejano, hasta la Ley de Solidaridad en la Educación del Gobierno de Andalucía de diciembre de 1999; y estructuraremos la reflexión a partir de cuestiones fundamentales que nos preocupan, tales como los aspectos conceptuales básicos, la respuesta curricular, la escolarización y la respuesta organizativa, la dimensión profesional, etc.

PRINCIPIOS Y CONCEPTOS BÁSICOS DEL PROCESO INTEGRADOR

Aunque no es nuestra pretensión remontar el análisis hasta la Ley General de Educación de 1970[2], sin embargo, dado que hasta hace poco tiempo hemos estado inmersos en un sistema educativo diseñado por dicha Ley, resulta interesante resaltar que ya en aquel momento se reconocía el derecho a la educación del alumnado entonces calificado como deficiente y/o inadaptado. Resulta expresión de ello su art. 49 cuando afirma que: «La Educación Especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultados del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad».

Apreciamos en este texto –asumiendo, lógicamente, el paradigma conceptual predominante entonces, y que estaba centrado en el déficit– un substrato del reconocimiento de las dos vertientes causales que se manifiestan cada vez con más fuerza en la aparición de alumnado con necesidades educativas especiales: de una parte, la siempre presente discapacidad –entonces deficiencia– y, de otra, la cuestión social cuando da lugar a la inadaptación.

En el art. 51 de la citada norma, también había una referencia a la integración escolar, si bien en términos muy limitados y casi contradictorios, tal y como se aprecia en su redacción: «La educación de los deficientes e inadaptados cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en centros especiales fomentándose el establecimiento de unidades de Educación Especial en centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible». De una parte, parece apostar por la escolarización en centros especiales sólo como medida extrema, a la vez que tan sólo asume un débil compromiso con la escolarización en centros ordinarios, que está limitada a la creación de unidades de educación espe-

(1) No se contemplarán en este análisis las CCAA que han recibido muy recientemente –curso 1999/2000– las transferencias en materia educativa, ya que éstas aún no han ejercido su potestad legisladora sobre la materia, y están regidas, en cuestiones de educación especial, por la legislación emanada desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (antes Ministerio de Educación y Ciencia).

(2) Ley 4/1970 de 4 de agosto (BOE del 6 de agosto), General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa.

cial «cuando sea posible» y restringida a los casos de deficientes leves.

Sin embargo, no se dispondrá de un marco legal que permita un desarrollo del Sistema Educativo sobre la base de principios integradores y no discriminatorios hasta la promulgación de la Constitución (1978). En ella, la confluencia de los artículos 27.1 –«Todos tienen derecho a la educación»– y 14 –«Los españoles son iguales ante la Ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacionalidad, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social»– parecerían tener suficiente poder definitorio como para demandar del sistema educativo, entre otras cosas, una concepción y un desarrollo ya no tan sólo integrador, sino plenamente comprensivo y/o inclusivo. Es más, una visión inclusiva de la respuesta educativa a la diversidad no necesita de otros refrendos, ya que esos artículos ofrecen respaldo constitucional a cualquier iniciativa en esa dirección y legitiman la lucha por una escuela comprensiva y no segregadora en sus más amplios términos.

No obstante, es muy probable que el constituyente tuviese sus prevenciones sobre el desarrollo de los citados artículos en toda su potencialidad, especialmente en algunos colectivos, cuando, desde una óptica de discriminación positiva, señala en el art. 49 que «Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a todos los ciudadanos». Con ello, la Constitución recuerda una obviedad «necesaria», dado que la historia social y educativa podía fácilmente conducir a la exclusión de este colectivo de las previsiones de derechos y deberes generales que se derivan del propio texto constitucional.

Por contra, el limitarse, en esa llamada a la discriminación positiva del art. 49, a la condición de disminuido, sin ninguna referencia al «supuesto sociocultural», supone la confirmación subyacente del esquema de «normalidad» frente a «anormalidad», de «homogeneidad, mayoritaria» frente a «diferencia, minoritaria», dentro del que no tendría cabida la desventaja social. Esto, que puede ser comprensible si se tiene en cuenta el momento en que se redactó nuestra Constitución, ha quedado, sin embargo, superado por la dinámica social; lo que denominamos «supuesto sociocultural» es cada vez más un factor de diversidad fuente de necesidades educativas especiales y acreedor de un enfoque de escuela inclusiva que supera la propia integración.

PROYECCIÓN EN LAS NORMAS SOCIALES

Relativamente pronto –en 1982–, se promulga un texto legal que desarrolla el art. 49, la Ley de Integración Social de los Minusválidos[3] –conocida como LISMI– que, en la arquitectura legal, constituye el cimiento de la respuesta social y educativa a las personas con minusvalía, pero que vuelve a dejar fuera a gran cantidad de personas –muchas más que los minusválidos o discapacitados– necesitadas de una especial protección, ya que carecen de oportunidades sociales y culturales que les permitan hacer un uso funcional de las distintas posibilidades teóricas a las que como «normales, no minusválidos» tienen acceso.

Pero si la aparición de la LISMI, como desarrollo del art. 49 de la Constitución, con un contenido circunscrito a la minusvalía era algo previsible, pensamos que

(3) Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos.

podía esperarse más de una ley como la que recientemente –en abril de 1999– ha promulgado el Gobierno andaluz. Éste, en la Ley de Atención a las personas con discapacidad en Andalucía[4], reproduce, casi dos décadas después, el mismo esquema de la LISMI. Circunscribe la discriminación positiva a los minusválidos, aunque, eso sí, presenta alguna novedad terminológica cuando señala que «se utiliza generalmente "persona con discapacidad" y sólo se habla de "minusvalía" cuando se está obligado por las derivaciones legales que conlleva», o cuando en lugar de utilizar el concepto «educación especial» se refiere a la «atención a las necesidades educativas especiales».

El supuesto sociocultural como factor expreso de desventaja quedó fuera en el art. 49 de la Constitución, en su desarrollo reglamentario temprano –LISMI– y, otra vez, en los albores del año 2000, en esta «LISMI andaluza». En estos dos textos legales, muy separados en el tiempo –1982/1999– y que superan ampliamente el contexto educativo, a excepción de las reseñadas evoluciones conceptuales de minusvalía a discapacidad o de educación especial a necesidades educativas especiales, el foco de la acción, incluida la educativa, se contempla como una faceta más de las acciones del sistema social en su conjunto y se centra en un sector, pequeño por naturaleza, de personas diferentes que tienen –salvo aquellos casos extremos que exijan una educación especial: artículo 23 de la LISMI y artículo 15 de la ley 1/1999 de Andalucía[5]– derecho a la integración en el sistema de educación general.

En síntesis, en relación a los principios básicos en los que se basan estos desarrollos normativos con vigencia en distintos ámbitos sociales, puede afirmarse que:

- No hay concepto de diversidad en su formulación básica, ni tan siquiera una idea que pueda ampliar el objeto de la acción a situaciones sociales de desventaja. Subyace, en los citados textos, la idea de los diferentes –minusválidos o discapacitado–, acompañada del mensaje implícito de que los demás son «normales» y no precisan de la discriminación positiva que ambas leyes tratan de promover.
- Una segunda nota, que concuerda con la anterior, es la explícita apuesta por una educación integradora, con las reservas que todos los textos legales planteando ante esta opción. Tanto en el texto de 1982 –LISMI– como en el de 1999 –Ley homóloga de Andalucía– se distancian por omisión y evitan adoptar una postu-

(4) Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las personas con discapacidad en Andalucía (BOJA núm. 45, de 17 de abril de 1999).

(5) Sin embargo, como ejemplo de las contradicciones de la Administración, o quizás simple muestra de descoordinación o de falta de criterios políticos generales, nos encontramos que, con tan sólo unos meses de diferencia con respecto a la Ley de Atención a las Personas con Discapacidad de Andalucía, los que van de abril a noviembre de 1999, y dentro de esa misma Administración autonómica, se promulga la Ley de Solidaridad en Educación, que, en ciertos aspectos, coincide con la ya citada. No obstante, introduce varios supuestos novedosos para la conceptuación de lo se puede entender como necesidades educativas especiales, así como de lo referente a la respuesta que desde la educación se les puede/debe ofrecer– educación especial. Puede decirse que en esta última norma hay ciertos elementos que la sacan del paradigma del déficit, ya que reconoce como supuestos generadores de necesidades educativas especiales un abanico de situaciones, tanto sociales como personales, relativamente amplio, que desborda el marco de la discapacidad y, más aún, el del déficit. Así, nos encontramos con el reconocimiento de la sobredotación, de la ubicación en medios sociales desfavorables –ya sean urbanos o rurales– y de la pertenencia a minorías étnicas y culturales, y a colectivos de temporeros. También se mencionan las situaciones singulares de los sujetos sometidos a tutela judicial o aquejados de procesos de larga enfermedad como contextos todos ellos acreedores de una atención educativa especial.

ra más comprometida, la que representa la escuela inclusiva.

- Desde el punto de vista social, se produce entre estas dos leyes una evolución conceptual desde minusválido a discapacitado –aunque con matices–; mientras que, desde el punto de vista educativo, se introduce en la norma andaluza el concepto de necesidades educativas especiales, aunque restringido a aquellas situaciones que tienen su origen en la discapacidad en la «LISMI andaluza».

PROYECCIÓN EN LAS NORMAS EDUCATIVAS BÁSICAS

Centrándonos en el entramado específico de más alto rango legislativo, las leyes orgánicas que configuran en la actualidad el sistema educativo español, LODE[6], LOGSE[7] y LOPEGCE[8], podríamos decir que se mantiene la tónica de reconocer las necesidades educativas especiales como un fenómeno claramente ligado a la discapacidad y no como algo incardinado en una visión global de diversidad –art. 36.1 de la LOGSE. Se apuesta por un sistema basado en los principios de normalización e integración –art. 36.3 de LOGSE–, y el concepto de integración se flexibiliza de acuerdo con los mismos matices que en leyes anteriores –art. 37.3 de la LOGSE.

Ahora bien, hay que reconocer que la LOGSE, aunque con tratamientos diferentes, abre la puerta a la consideración de la desventaja social y cultural como un factor de diversidad que exige una respuesta educativa compensadora. La propia estructura de la ley deja en evidencia el diferente rango o consideración jerárquica con que ambos supuestos son apreciados: mientras la cuestión de la educación especial aparece dentro de las enseñanzas de régimen general, la compensación de las desigualdades se sitúa dentro del título dedicado a la calidad de la enseñanza. Esto encierra una cierta paradoja, pues, incluso aunque es posible que desde un punto de vista cualitativo y conceptual sea más adecuado el tratamiento de esta cuestión como factor de calidad antes que como subsistema dentro de las enseñanzas de régimen general, lo cierto es que en la práctica esto representa otorgarle una menor fuerza legal a la hora de su aplicación y desarrollo reglamentario.

Por otra parte, la LODE y la LOPEGCE, leyes eminentemente organizativas, pasan de puntillas sobre estas cuestiones; especialmente la LODE, que sólo hace una mención que se inclina hacia el supuesto social cuando –en su art. 6.1.g –más socioeconómico que educativo– reclama para el alumnado el «derecho a recibir las ayudas precisas para compensar posibles carencias de tipo familiar, económico y sociocultural». La LOPEGCE, aunque de forma puntual, profundiza –en su disposición adicional segunda, punto 1– en el concepto de necesidades educativas especiales y él incluye, por primera vez en un texto legal español, el «supuesto sociocultural», cuando afirma que «se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos

(6) Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (BOE de 4 de julio de 1985).

(7) Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del sistema educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).

(8) Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el Gobierno de los centros docentes. (BOE de 21 de noviembre de 1995).

graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas»; lo que, sin equivaler a una idea relevante de diversidad, si supone un importante cambio cualitativo en la consideración que esta situación de necesidades educativas especiales venía teniendo.

Por otra parte, los grandes principios sobre los que se había venido sustentando el proceso integrador –es decir, la normalización y la integración, complementadas por la sectorización y la individualización– continúan recibiendo un refrendo en las normas básicas que articulan el sistema educativo. Así, la LOGSE –en su art. 36.1– establece explícitamente que «la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar». Sin embargo, no se hace mención al principio de sectorización, por lo que cabe pensar que queda relegado como principio teórico, si bien, como analizaremos más adelante, seguirá pesando –con diferente influencia según los casos– en los desarrollos reglamentarios que ordenan el sistema.

El «cuarto jinete» del programa de integración escolar, la individualización, no es mencionado explícitamente, lo que, desde nuestro punto de vista, se debe a que el currículo del nuevo sistema educativo, basado en principios dialécticos como comprensividad y diversidad, asume en sí mismo, bajo la idea de adaptación curricular, el desarrollo de respuestas didácticas y organizativas que respondan a cualquier tipo de diferencias individuales. En este contexto, el alumnado con necesidades educativas especiales no sería una excepción. A esto habría que unir que en el cap. V de la LOGSE, dedicado a la educación especial –concretamente en el art. 37.1– se indica que «los centros deberán contar con la debida organización escolar y realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los fines indicados[9]».

Con respecto a la sectorización como principio rector del proceso de integración, hay que decir que la LOPEGCE, tan controvertida en otros aspectos, amplia de forma explícita la obligación que en este sentido tendrían no sólo los de titularidad pública –como venía siendo habitual–, sino también los centros sostenidos con fondos públicos, sin más limitación que la que se derive de la confrontación racional de los recursos y necesidades del alumnado. De este modo, se supera la idea de mapa de centros de integración que se desarrolló en el proceso llevado a cabo en todo el Estado sobre la base del ya derogado Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo.

DESARROLLO REGLAMENTARIO: LAGUNAS, CONTRADICCIONES Y ALGUNA NOVEDAD

Después de la aproximación al tratamiento que se hace de las necesidades educativas especiales en los referentes normativos de ámbito estatal (leyes orgánicas), cabe realizar un análisis de la ordenación vigente en las diferentes administraciones con competencias en materia educativa. A este respecto, hay que resaltar que no han cambiado demasiadas cosas desde el pionero[10], ya lejano en el tiempo y no vigente, Real Decreto 334/1985[11], que durante mucho

(9) Se refiere a «...los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos» del art. 36.1. LOGSE.

(10) Sin embargo, no fue el RD 334/1985 el primero en poner en marcha el programa de integración escolar, sino que, un año antes, la Generalitat de Cataluña ya había promulgado el Decreto 117/84, de 17 de abril, para el ámbito de Cataluña.

(11) Es poco conocido que este RD no fue la primera norma estatal que intentó dar cuerpo al proceso integrador que exigía la Ley 13/1982 –LISMI–, ya que antes se promulgó el RD 2639/82, fruto de cuyo desarrollo perduraron las muy usadas modalidades de integración completa, combinada y parcial.

tiempo ha sido santo y seña de la Educación Especial.

Seguimos en un contexto conceptual en el que hay mucho de integración, tanto en hechos como en normas, y muy poco o nada de diversidad. Ésta sólo hace acto de presencia en algún que otro preámbulo de las distintas ordenaciones que, de forma más o menos grandilocuente, hacen referencia a ella. Tal es el caso de la norma catalana[12], que en su justificación sostiene que las actuaciones desarrolladas hasta esa fecha en el campo de la integración escolar permiten «avanzar en la adecuación de la respuesta a las necesidades educativas especiales de la mayoría de este alumnado en los centros ordinarios, en el marco de una escuela comprensiva, abierta a la diversidad y a las necesidades especiales de todo el alumnado». También las normas valenciana –«el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos y las alumnas tienen unas necesidades educativas propias y específicas para acceder a las experiencias de aprendizaje»-, vasca –que recuerda que la escuela pública vasca es «plural, bilingüe, democrática, enraizada social y culturalmente en su entorno, compensadora de las desigualdades e integradora de la diversidad»– y canaria –que recurre al proceso de integración como argumento en favor de la diversidad: «la experiencia de la integración en el sistema educativo nos enseña que la aceptación de la diversidad enriquece la convivencia y desarrolla valores democráticos tan importantes como la tolerancia»– hacen alguna mención a la diversidad, como si se tratase de una especie de categoría supraordinal en la cual incardinar a los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales.

Pero, de otra parte, el Real Decreto 696/1995 –que, de alguna manera, podría considerarse tanto cronológicamente como conceptualmente la norma matriz en lo que se refiere a la ordenación de la educación para atender las necesidades educativas especiales del alumnado–, excepto alguna referencia en el preámbulo, se centra, al igual que la norma gallega, en el subgrupo de alumnado discapacitado.

Llegado este punto, reseña aparte merece la situación andaluza, pues la aparición de la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación supone poner como referencia para toda respuesta a las necesidades educativas especiales –ya sean de origen personal, grupal o social– el principio de solidaridad, visto como algo más activo y comprometido que el respeto a la diversidad. Se trata de una propuesta en la que, al menos en el plano legal, la Administración andaluza «renueva y consolida su compromiso con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas que conduzcan a la consecución del Estado del Bienestar». Puede decirse que esto supone ligar respeto a la diversidad –lo que, en algún caso, puede ser interpretado desde una pasiva neutralidad– con un principio de solidaridad activa.

Pero, a pesar del matiz diferencial que representa la ley andaluza, puede afirmarse que, en esencia, ninguna de las normas que ordenan el sistema ahonda en la promoción de respuestas educativas comprensivas y/o inclusoras, ya que todas ellas se centran en la diferencia individual de unos pocos alumnos y alumnas que presentan situaciones personales de discapacidad, dificultades escolares, o –en el otro extremo– sobredotación intelectual. Sin embargo, eluden casi todas estas diferencias en su parte dispositiva cuando definen, en el concepto de necesidades educativas especiales, el supuesto sociocultural que prevé

(12) Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales –DOGC 2528/97, de 28 de noviembre.

TABLA I

Normativa reguladora de la atención a las necesidades educativas especiales (Educación Especial)

ÁMBITO TERRITORIAL	Norma que regula la educación del alumnado con necesidades educativas especiales
Zona MEC	Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 131/95, de 2 de junio).
Andalucía	Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 140/1999, de 2 de diciembre).
Canarias	Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOC 131/95, de 11 de octubre).
Cataluña	Decreto 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (DOGC 2528/97, de 28 de noviembre).
Galicia	Decreto 320/1996, de 26 de julio, de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (DOG 153/96, de 6 de agosto).
País Vasco	Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora (BOPV 138/98, de 13 de julio).
Valencia	Decreto 39/1998, de 31 de marzo, del gobierno valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (DOGV 3224/98, de 17 de abril).

la LOPEGCE como causa de éstas, excepto el decreto vasco y –en cierto modo– la Ley de Solidaridad andaluza. Cabe resaltar que ésta última –si bien desde un punto de vista conceptual no incluye de forma explícita el supuesto sociocultural como causa de necesidades educativas especiales–, describe –desde un punto de vista funcional– un importante elenco de situaciones socioculturales que pueden suponer una desventaja ante la educación y promueve para ellas un conjunto de medidas educativas que, de hecho, implican asumir tales situaciones como generadoras de necesidades educativas especiales.

Todo ello, además de suponer una visión muy restringida de la idea de diversidad, está comportando una desviación muy importante de cara al progresivo avance de dicho principio como eje sobre el que se vertebra toda la acción educativa, ya que –de forma implícita– se está consolidando la idea reduccionista de que atender la diversidad en el sistema educativo es atender a un sector del alumnado, más o menos pequeño, que presenta necesidades educativas especiales. Si bien es evidente que esto entraría dentro de unos planteamientos globales de atención a la diversidad, simplificarla de este modo supone

una clara perversión de un fenómeno natural, poderoso e irreductible del que debe partir la acción educativa.

De hecho, en la parte dispositiva de los diferentes decretos reguladores de la educación especial de cada comunidad autónoma con competencias en materia educativa –y, en el caso de Andalucía, en la Ley de Solidaridad–, no existe ni una sola referencia a un principio de atención global a la diversidad como eje de la respuesta a las necesidades educativas especiales, mientras que, por contra, en algún caso –como el de Canarias[13]– se sigue afirmando literalmente que «la educación Especial se guiará por los principios de normalización, integración, sectorización e individualización» (art. 4), que son taxativamente los que sirvieron para desarrollar el programa de integración anterior al modelo educativo implantado por la LOGSE. Así mismo, el Decreto del País Vasco[14] eleva al rango de principios que «informan la respuesta a las necesidades educativas especiales», junto a los de «normalización e integración escolar», otros de uso más reciente en nuestro ámbito como el de «compensación educativa» –lo que resulta coherente con el hecho de que aparte de la Ley andaluza éste sea el único desarrollo normativo de la educación especial que dedica un apartado a las necesidades educativas especiales por causa sociocultural–, «participación de los representantes legales» o, en su caso, de los «propios interesados», y «cooperación interinstitucional». No obstante, tampoco concede un papel determinante dentro de este escenario legal al principio de atención a la diversidad. Por otra parte, la Ley de Solidaridad en Educación desarrolla –en su art. 1– una formulación ecléctica –quizás con un matiz de mayor compromiso social– al señalar explícitamente como objetivos de la Ley «garantizar la solidaridad en la educación» y permitir «que el sistema educativo contribuya a compensar las desigualdades», entre otros aspectos, pero reduciendo –al fin y al cabo– la meta de las *acciones solidarias y compensadoras* a asegurar «la igualdad de oportunidades al alumnado con necesidades educativas especiales»: en esencia la diversidad vuelve a interpretarse desde una perspectiva restringida al contexto de las necesidades educativas especiales.

En cualquier caso, a la hora de ordenar el sistema, los sistemas, las contradicciones que afectan a los fundamentos básicos no están determinadas sólo por la ignorancia de la diversidad como marco desde el cual concebir la respuesta a las necesidades educativas especiales, sino por el hecho de que incluso en este mismo concepto –las necesidades educativas especiales–, pese a que su definición está homogéneamente ubicada en el modelo competencial, se realizan importantes concesiones en el ámbito organizativo, que denotan la persistencia de un modelo deficitario.

En ese aspecto, destaca la propuesta del País Vasco, que llega bajo el paraguas verbal de la diversidad, pero que propone hasta nueve categorías diagnósticas con sus correlatos en la respuesta organizativa, a pesar de que –teóricamente– se supone que el sistema renunció, ya hace tiempo, a las prácticas etiquetadoras. En esta ocasión no se puede decir que esto responda a la necesidad de adaptarse al fuerte impacto que el alumnado con necesidades educativas especiales produce en las anquilosadas y férreas estructuras de los centros de secundaria, sino que representa todo un *despliegue* al más puro estilo etiquetador, esta vez hecho bajo el estandarte de la diversidad.

---

(13) Decreto 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOC 131/95, de 11 de octubre).

(14) Artículo 3 del Decreto 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora (BOPV 138/98, de 13 de julio).

En el cap. V del Decreto en cuestión –Decreto 118/1998 del País Vasco–, se establece una regulación diferente para el alumnado con: «retraso mental y/o trastorno generalizado del desarrollo», «sordera y deficiencia auditiva», «deficiencia visual», «discapacidad motora y parálisis cerebral», «mayor capacitación o sobredotación intelectual», «derivadas del medio social y cultural», «grave inadaptación escolar», «hospitalización y enfermedades de larga duración» y «niveles lentos de aprendizaje y dificultades importantes de aprendizaje». Aparte de la enorme mezcla y la falta de rigor en la terminología empleada para alguna de las categorías –etiquetas–, el decreto parece todo un intento de entender la diversidad como la simple ampliación de los casos «protegidos», o de incorporar un número cada vez mayor de pequeños sectores de diferentes –que en varios casos sin disimulo llama deficiente– en el gran grupo de los iguales y/o supuestamente normales. La otra norma –la única junto a la del País Vasco– que realiza una notable ampliación de supuestos es la andaluza, aunque es necesario señalar que el esfuerzo de ésta última se proyecta sobre las situaciones sociales y culturales generadoras de necesidades educativas especiales sin intentar regular cada uno de los diferentes tipos de discapacidad asociados a condiciones personales –excepto la ligada a la sobredotación de las capacidades intelectuales, como ocurre en casi todos los desarrollos normativos.

Dentro de lo que hemos denominado novedades, hay dos que se encuentran en la práctica totalidad[15] de la ordenación de la educación especial desarrollada a partir de la LOGSE: la consideración de la sobredotación –expresada, en estos términos o en otros análogos, como una de las causas de necesidades educativas especiales– y la del alumnado que debido a enfermedades crónicas o de larga duración pasa períodos considerable de tiempo hospitalizado y/o en su domicilio sin poder asistir a su centro escolar –situación esta a la que, de una forma u otra, son sensibles casi todas las normativas del Estado.

No obstante, estas dos circunstancias o supuestos generadores de necesidades educativas especiales no reciben un tratamiento conceptual, ni un desarrollo normativo equivalente. Así, la sobredotación intelectual –no contemplada en principio como causa de necesidades educativas especiales ni en la imprecisa referencia que a éstas hace la LOGSE en sus art. 36 y 37, ni tampoco en la más detallada descripción de lo que podemos entender como necesidades educativas especiales presente en la Disposición Adicional Segunda de la LOPEGCE– se introduce de pleno en la conceptualización del término presente a veces en los preámbulos y siempre en el artículo conceptual fundamental de todos los desarrollos normativos vigentes –Decretos, excepto en Andalucía donde, como ya se ha señalado, existe una Ley– que en el Estado ordenan la educación especial. En todos los casos, se apuntan mecanismos de respuesta educativa –adaptación curricular y flexibilización de la duración del período de escolarización obligatoria– para este novedoso reconocimiento de una situación que, habiéndose dado siempre, había sido, sin embargo, obviada por el sistema educativo.

De otra parte, la situación del alumnado con enfermedades crónicas no aparece en el «artículo conceptual» de ninguno de los decretos reguladores, sino que recibe

(15) Unánime en lo referente a la sobredotación, y con las excepciones de Andalucía y Galicia en lo referido a la atención educativa de niños hospitalizados o con largas enfermedades. Si bien en el caso andaluz la cuestión de las *aulas hospitalarias*, además de la posibilidad de que en la redacción final de su Decreto se contemple dicha cuestión, existe una regulación de tales aulas, que se consideran como un programa dentro del área de necesidades educativas especiales.

un tratamiento propio de una situación que merece una respuesta esencialmente organizativa, dado que –en la mayoría de los casos– se propugna la creación de «servicios» que garanticen el derecho a la educación de un alumnado que se halla privado, al menos temporalmente, de él.

En su conjunto, lo que se ha descrito hasta ahora refleja, una vez más, la gran inercia que lleva a seguir asociando necesidades educativas especiales a discapacidad, alteraciones de conducta y, ahora, a lo sumo, al alumnado con sobredotación intelectual.

RESPUESTA CURRICULAR Y ORGANIZATIVA

La revisión de los conceptos básicos –necesidades educativas especiales, diversidad, causas de las necesidades educativas especiales, etc.– presentes de forma más o menos explícita en los diferentes marcos reguladores de la educación especial en el Estado, es un tema en el que –aunque hemos encontrado cierta tibieza a veces, incluso desorientación y/o contradicción los administradores dan rienda suelta a la retórica educativa y pedagógica; definir términos compromete muchos menos que, p. ej., determinar modalidades de escolarización o clarificar el derecho de los padres y madres a condicionar el tipo de emplazamiento escolar que desean para sus hijos e hijas. Sin embargo, cabe esperar un mayor pragmatismo en temas como la respuesta curricular y organizativa que se promueve para atender a la diversidad en general, y a las necesidades educativas especiales en particular, dimensiones ambas que sí afectarán a la realidad de la práctica educativa ordinaria y que van a ser objeto de atención seguidamente.

Puede decirse que en todos los documentos se promueve una respuesta curricular para el alumnado con necesidades educativas especiales que tiene su origen en la doctrina oficial sobre adaptación del currículo que emana del art 37.1 de la LOGSE. Ninguna de las administraciones educativas regula con excesivo detalle la cuestión en este plano legal, si bien la mayoría de ellas desarrolla normas –órdenes, instrucciones...– de menor rango a fin de pormenorizar cuales son los procedimientos para llevar a cabo las adaptaciones curriculares.

Si examinamos los decretos que ordenan la educación especial, encontramos desde unas exiguas y diluidas referencias a la presencia de adaptaciones del currículo ordinario en las etapas educativas obligatorias y la Educación Infantil, como ocurre en el caso de Cataluña; hasta la instrumentación, algo más precisa, a través de artículos específicos de la obligación de proceder en los proyectos educativos y curriculares de los centros a adaptaciones pedagógicas, organizativas y curriculares ordinarias –MEC, Canarias, Galicia, Valencia. A este respecto puede señalarse que en algunos casos se marcan ciertos requisitos procedimentales –como la evaluación psicopedagógica previa y la autorización administrativa, externa o interna al centro–, para las adaptaciones curriculares individualizadas significativas; y, por el contrario, en algún otro caso, como la Ley de Solidaridad en Educación de Andalucía, se obvia completamente la cuestión de las adaptaciones curriculares[16].

Esa diferenciación entre medidas de adaptación ordinarias –que se reclaman insertas en el propio proceso de diseño progresivo del currículo (proyecto curricular de centro y programaciones)– y una respuesta diferenciada de diseño curricular (la adaptación curricular individualizada) –con un procedimiento administrativo también diferenciado y generalmente burocra-

(16) En la Comunidad Autónoma de Andalucía esta cuestión se encuentra regulada por una Orden de 13 de julio 1994 (BOJA, 10 de agosto).

tizado, que se encuentra en la mayoría de los ámbitos de gestión educativa del Estado– supone contribuir a instalar en la actuación profesional el esquema de la normalidad frente a la diferencia. Las adaptaciones ordinarias representarían en el proceso de diseño curricular la *normalidad de la mayoría*, frente a la adaptaciones curriculares individualizadas (ACI), que representan un currículo diferente para *unas pocas personas diferentes*. Las ACI, al promoverse –bajo el nombre de adaptación– con normas y procedimientos paralelos, incluso diferentes al ordinario, terminan configurando –en buena parte de los casos– un instrumento administrativo escasamente integrador y muy próximo a los programas de desarrollo individual; no llegan a ser el resultado de una reflexión sobre un currículo comprensivo que pueda acoger a todos respetando a sus diferencias.

De otra parte, en la respuesta curricular que se promueve desde las diferentes ordenaciones de la educación especial, un aspecto que merece especial interés es el enfoque que se le da al currículo a desarrollar por los centros de educación especial que atienden a ese tipo de alumnado y/o, en su caso, por las unidades de educación especial en centros ordinarios –aulas enclave en la nomenclatura del Gobierno de Canarias–, que se asimilan desde el punto de vista curricular a los centros de educación especial y no con el entorno ordinario en el que se ubican. Dicho enfoque representa una muestra más del largo trecho que nos separa de la idea de una escuela común y comprensiva de todos y para todos, y es la evidencia de lo difícil que es articular en el actual sistema una respuesta educativa posibilista para cierto alumnado gravemente afectado por discapacidad psíquica.

Podría afirmarse –haciendo uso de una metáfora– que junto a variados fenotipos normativos y administrativos se encuentra un único genotipo en todas las ordenaciones: el currículo del alumnado con grave discapacidad de origen psíquico se construye desde el marco común que aportan los currículos de las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, pero teniéndolos como una referencia muy lejana, a veces tan sólo retórica. En los centros y unidades de educación especial se acepta, en todos los casos, una «atención educativa a través de un currículo diferencial» (Art. 21 del Decreto 286/1995 de Canarias), si bien esto se expresa de formas variadas, que representan algunos matices diferenciales que afectan a la edad o a la estructuración formal de dicho currículo.

En algunos ámbitos –MEC, Andalucía, Galicia, Valencia–, se opta por describir su estructura como formación básica obligatoria y formación profesional y/o de transición a la vida adulta, a su vez con matices diferenciales en los límites de edad o en la articulación de ambos núcleos; mientras que en otros –Canarias y Cataluña– se opta por mantener nominativamente para estos centros y unidades la estructura curricular común propia de las etapas obligatorias, pero reorientando lo que se ha de enseñar hacia «el desarrollo de la comunicación, de la autonomía y la independencia personal, de la competencia en las relaciones interpersonales, de la integración social y de la adquisición de habilidades relacionadas con los entornos laborales» (Art. 7.5 del Decreto 299/1997 de la Generalitat de Cataluña).

Una relativa excepción es la que representa la ordenación desarrollada en el País Vasco que, paradójicamente, junto a un trasnochado intento de establecer normas de atención educativa diferenciadas para distintas categorías diagnósticas, realiza la apuesta más avanzada desde el punto de vista curricular, pues, hasta los 16 años, al menos teóricamente, sólo contempla la adaptación curricular como instrumento para la respuesta educativa a las singularidades de cualquier tipo de alumnado con

necesidades educativas especiales. Pero tan loable propósito es matizado, pues admite –con lo cual se aproxima fácticamente a las demás propuestas– que a partir de los 16 años se imparte a aquellos alumnos y alumnas para los que se tenga la previsión de que no van a obtener la titulación de Graduado en Educación Secundaria una formación adaptada que facilite su incorporación al trabajo; ahora bien, sin explicitar que ello tenga que hacerse en un centro específico como en los demás casos[17].

Con relación a ésta potenciación/incorporación de los aspectos laborales, profesionales, de transición a la vida adulta, etc. al currículo que se dirige al alumnado afectado con grave discapacidad psíquica, se coincide, en la mayor parte de los casos, en la edad de comienzo –a partir de los 16 años, excepto en Galicia y Canarias. En el caso de la norma gallega no se explicita la edad, aunque por la descripción que hace del período de formación profesional se realizará también a partir de los 16 años, mientras que en el canario la edad señalada es de 14 años.

En lo que sí encontramos unanimidad total, es a la hora de establecer la edad –los veinte años– a la que ha de finalizar. Esto viene a suponer, en el nivel organizativo y de escolarización, que, en ese tramo final, cualquiera que haya sido la modalidad de escolarización previa del alumnado, éste se verá prácticamente abocado a recibir una respuesta educativa en un entorno probablemente más restrictivo. Este reconocimiento generalizado de la imposibilidad práctica de continuar con una respuesta educativa integradora a partir de ciertas edades hace aflorar todas las limitaciones que el proceso de normalización e integración aún arrastra. En tal situación, quizás ni quepa preguntarse si estamos ante un marco propulsor de una escuela inclusiva, o bien sólo quepa hablar de integración y con limitaciones.

EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA Y DETECCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Varios son los indicadores que nos pueden ayudar a enmarcar el procedimiento de evaluación que se encuentra regulado, con mayor o menor detalle, en las normas que ordenan la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. El primero de ellos es la clara vinculación que se establece entre un procedimiento, en principio inserto en un proceso de ajuste curricular, y la toma de decisiones organizativas básicas como la determinación de la modalidad de escolarización. De tal forma que, este procedimiento evaluativo –que aparece sobre todo ligado al problema del emplazamiento inicial del alumnado– se atribuye a profesionales ajenos al centro y se plantea desde una óptica experta con fuertes ribetes extracurriculares; Con respecto a esto, la excepción la representa Cataluña que ahonda un poco en cuestiones más estrictamente relacionadas con la evaluación.

Encontramos, en este procedimiento evaluativo, una evidencia legal y real de que la escuela inclusiva, que pretende generar una respuesta educativa a la diversidad del alumnado y/o persigue construir procesos educativos para los grupos en su estado natural, no deja de ser una utopía. Derechos básicos como el de elección de centro o el del respeto a la pertenencia a una comunidad social con continuidad en el ámbito educativo, se ven no sólo matizados, sino mediatizados en cuanto se sospecha que la persona, niño o niña, no es «normal». Entonces llega el filtro previo: serán los expertos los que decidan la vida escolar a la que se tiene derecho. La Administración, la opinión de los padres y las

(17) No obstante, en el País Vasco los centros específicos existen con una estructura y desarrollo similar al del resto del Estado.

madres y la voluntad de la persona se supeditan al conocimiento experto psicopedagógico y al manejo de los recursos que éstos tienen. Aquí sí presume el sistema de la «autonomía profesional» del psicopedagogo[18], pero se obvia interesadamente que estos profesionales, a los que se remiten continuamente en las distintas normativas, no son «agencias independientes», sino elementos del sistema administrativo fuertemente afectados por sus mismas decisiones sobre ese alumnado y, en muchos casos, «jueces y parte» de la futura acción educativa.

Por otra parte, aunque bien es cierto que en el actual desarrollo normativo predomina la dimensión burocrático-administrativa de la evaluación psicopedagógica, ello no obsta para que desde algunos ámbitos de gestión se haya intentado orientar, más bien reorientar, el proceso para llevarla a cabo teniendo en cuenta la historia previa de un diagnóstico de corte psicométrico. Así pueden entenderse las continuas referencias a la necesidad de armonizar las informaciones personales con las procedentes de los contextos escolar y familiar, o intentos de conceptuación como los de los Decretos reguladores de Cataluña o País Vasco. Este último, establece –en su art. 5.4– que «se entiende por evaluación psicopedagógica el proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para identificar las necesidades educativas del alumnado que presenta o puede presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquellos puedan precisar para progresar en el desarrollo de las distintas capacidades»; a lo que añade, en el punto siguiente –art. 5.5–, que «la evaluación psicopedagógica habrá de basarse en una evaluación de carácter curricular y en la observación de la interacción del alumnado con el profesorado, con sus compañeros y compañeras en el contexto del aula, en el centro escolar y en el ambiente familiar».

Podemos destacar, como asuntos singulares que llaman la atención dentro de este aspecto de la evaluación psicopedagógica, la obsesión del «administrador vasco» por regular casi al más alto nivel (decreto) y con todo detalle –«deberá expresarse utilizando iniciales y códigos especiales» (Art. 5.3 del Decreto 118/1998)– el tema de la confidencialidad de la evaluación psicopedagógica. No tan extraña, pero si única, es la regulación detallada que hace el Decreto catalán de un aspecto didáctico, en principio de clara responsabilidad profesional, como es el de las técnicas e instrumentos que los profesionales de los equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica habrán de emplear en el citado proceso de evaluación. Se afirma que éstos, «en colaboración con los maestros y profesorado, especialistas y servicios específicos, realizarán la evaluación con procedimientos centrados en la observación, las entrevistas, la revisión de los trabajos realizados por el alumnado, los protocolos y cuestionarios referidos a habilidades personales y sociales y a competencias curriculares, que aseguren el carácter interactivo e interdisciplinar»[19] (Art. 3.4 del Decreto 299/1997).

---

(18) Psicólogo, pedagogo o psicopedagogo.

(19) Aunque la cita es literal, al haber trabajado con un texto original en catalán hemos hecho una traducción, que quizás pueda diferir en algún detalle de la versión castellana, si es que ésta existe, del citado artículo del Decreto 299/1997.

MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN

Desde las famosas modalidades de integración del Real Decreto 2639/1982[20] –completa, combinada, parcial y escolarización en centros específicos de educación especial–, luego mantenidas por el «decreto de la integración»[21], los cambios en cuanto a categorías o modalidades de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales apenas si alcanzan el plano formal de la nomenclatura.

La escolarización en centros ordinarios en régimen de integración, que la LOGSE considera el modo habitual de respuesta organizativa a las necesidades educativas especiales, es prácticamente un hecho generalizado cuando entra en vigor la citada ley, que establecía que «la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades educativas del alumno no puedan ser atendidas en un centro ordinario» (Art. 37.3 de la LOGSE). Por ello, no fue difícil cumplir lo establecido, con las garantías que añade el hecho de que la situación sea revisable.

En este contexto, los desarrollos normativos de las diferentes Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa no han hecho sino adecuar la nomenclatura, evita para las antiguas categorías. Describen los tres emplazamientos básicos: centro ordinario (aula ordinaria), unidad de educación especial en centro ordinario y centros de educación especial, y consideran que estos últimos son una situación extraordinaria a la que se recurrirá en función del grado de discapacidad y de los recursos excepcionales que pudiesen precisarse. Pero estos no son esencialmente diferentes de las antiguas modalidades, y el carácter de excepción minoritaria atribuido tanto a las unidades como a los centros de educación especial, era una cuestión que exigía escasa innovación conceptual y poco esfuerzo de planificación y recursos, pues suponía el reconocimiento de la realidad que el programa de integración había generado en el mapa de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

Sin embargo, como viene siendo habitual, consecuencia de la variedad aparecen varias singularidades de normas, alguna de las cuales casi podría entrar en el campo de la anécdota. Ejemplo de ello es el hecho de que en la Comunidad Autónoma de Canarias las unidades de educación especial en centros ordinarios reciban la peculiar denominación de «aulas enclave». En la normativa de Cataluña, encontramos un matiz que implica una diferencia más relevante y que, en esta ocasión, sí puede entenderse desde una necesidad diferencial del sistema educativo en dicha Comunidad. Nos referimos al importante papel que se otorga a los centros de específicos en el Decreto de ordenación de la educación especial en Cataluña y el detalle con que estos son tratados. Esto responde a una realidad singular, ya que –sobre todo a través de la red de centros concertados– la Comunidad Autónoma de Cataluña ha mantenido una significativa oferta educativa en este tipo de centros; lo que hace necesario que se regulen cuestiones organizativas y espaciales, para complementar el Real Decreto 1004/1991, que establece los requisitos que –con carácter general– han de reunir los centros de educación especial.

---

(20) Real Decreto 2639/1982, de 15 de Octubre, de ordenación de la Educación Especial (BOE 253/82, de 22 de octubre).

(21) Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE 65/85, de 16 de marzo).

INTEGRACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Con relación al proceso de integración en Educación Secundaria Obligatoria, resulta interesante destacar y/o analizar dos cuestiones de distinta índole, ambas ligadas a razones relacionadas con el pragmatismo que suele guiar al administrador en sus decisiones. La primera de ellas –que matiza/mediatiza el proceso de integración, alejándolo aún más de la idea inclusora– se halla ligada a la «imposibilidad» de dotar –por igual y de forma generalizada– de recursos materiales y/o profesionales especializados a todos los centros; se recurre a la llamada escolarización preferente, que no es otra cosa que seguir manteniendo vigente, aunque sin nombrarlo, el principio de sectorización. Además, subyace aún el modelo deficitario, ya que se cita como especialmente afectados por esa escolarización preferente a los discapacitados motóricos y sensoriales. A esta problemática no es ajena ninguna de las etapas educativas, puesto que en todas las ordenaciones se prevé la posibilidad de «aconsejar/obligar» a este alumnado a escolarizarse en los centros donde la administración haya concentrado los recursos.

En el conjunto de las normativas (decretos) que regulan la educación especial, existe una segunda cuestión que supone una amenaza: la aparición de un tratamiento diferencial para la escolarización de los discapacitados psíquicos en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. En el apartado, artículo o punto dedicado a la escolarización en dicha etapa, se aprecia en buena parte del Estado –MEC, Cataluña, Galicia...– una tendencia retrógrada en relación al modo de interpretar la integración. Dicha tendencia se refleja en un elemento que hemos de añadir al que hemos analizado anteriormente, ya que supone reconocer o admitir de forma más o menos suave la negación de la integración en esta etapa para alumnado que ha desarrollado toda su escolarización en ese régimen. Así pueden interpretarse formulaciones como «las características de la Educación Secundaria Obligatoria aconsejan no excluir la adopción de formas organizativas en las que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, sobre todo cuando éstas aparecen asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica, realicen una parte de sus actividades de enseñanza aprendizaje en una unidad específica al objeto de promover un adecuado desarrollo educativo» (texto extraído de un borrador de futura normativa andaluza, actualmente, en preparación y que de-sarrolla la Ley 9/199l ya citada), o la redefinición de lo que ha de considerarse integración en Educación Secundaria Obligatoria que hace la normativa de la Comunidad Foral de Navarra, y en la que se afirma que «se entenderá por régimen de integración una atención educativa en la que se desarrollen los siguientes aspectos: a) la atención intensiva en una unidad específica; b) la participación en las actividades generales del centro; y c)la integración en algunas de las áreas y/o materias en un grupo de referencia, con una adaptación curricular que desarrolle su propio programa»[22]; en el mismo sentido se expresan, con más o menos matices, otras normas, como la del MEC, Cataluña, Galicia y Valencia.

(22) Orden Foral 133/1998, de 8 de mayo, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica en centros ordinarios de secundaria para continuar la enseñanza básica (BON 71/98, de 15 de junio de 1998).

DERECHOS DE LOS PADRES Y MADRES

El papel que se reserva a las familias en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales es, probablemente, uno de los aspectos en los que el grado de coincidencia entre los diferentes desarrollos normativos que regulan la educación especial en el Estado es mayor. Entre ellos existen diferencias de estatus formal –lugar que este aspecto ocupa en los textos legales: capítulos específicos, artículos o referencias al hilo de otras cuestiones–, pero hay que convenir que, en casi todos los casos – la ley andaluza no recoge nada sobre la cuestión–, tres son las cuestiones que de forma reiterada se abordan, aunque dejan un amplio margen para que las respectivas administraciones autonómicas puedan realizar una interpretación a posteriori. En una vertiente que calificamos de positiva, está el reconocimiento del derecho continuado a la información acerca del proceso educativo de sus hijos e hijas, así como el reconocimiento expreso de la necesidad de promover acciones tendentes a desarrollar programas de colaboración familia-escuela, algo necesario en toda situación educativa, e imprescindible en diversos aspectos y/o momentos del proceso de atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. No obstante, estas afirmaciones, poco proyectadas después en acciones positivas concretas, corren el riesgo –sobre todo en lo que al desarrollo de programas se refiere– de quedar, como en otras ocasiones, en pura retórica para la galería.

Por otra parte, con relación a la participación de los padres y madres también encontramos unanimidad reglamentaria en lo que se refiere a la clara limitación que en caso del alumnado con necesidades educativas especiales se hace del derecho de las familias a elegir el centro[23]. Éste es un derecho tan restringido por la Administración para este alumnado que casi que no es tal, lo que además evidencia una falta de compromiso con la idea de escuela para una comunidad natural sin restricciones u otras limitaciones. La perenne cuestión de los recursos personales y materiales sirve de justificación a la restricción de este derecho, que siempre queda limitado por una genérica disponibilidad de recursos o por medidas de carácter técnico como son los dictámenes de escolarización de los servicios de orientación. Es evidente que esto supone la aplicación de un principio de racionalidad económica, pero también es el reconocimiento de la derrota *de los principios educativos más progresistas y comprometidos* ante esa misma racionalidad económica; el derecho a elegir de los padres y las madres, y el derecho de los alumnos a desarrollar su vida en un entorno normalizado se supeditan a principios todopoderosos de carácter económico.

CALIDAD, RECURSOS, FORMACIÓN Y COORDINACIÓN INSTITUCIONAL

En el quehacer habitual de legisladores y administradores parece haberse convertido casi en un *cierto deber* el señalar o introducir en las normas algunas referencias –generalmente obtusas y retóricas– a medidas en favor de la calidad. Por ello, los recientes desarrollos legales que regulan la educación especial no podían ser menos, y en ellos encontramos llamadas a adoptar medidas que fomenten el desarrollo de la calidad con escaso o nulo nivel de compromiso objetivo acerca de cuáles podrían ser tales medidas. En este contexto normativo,

(23) En el caso andaluz esto se haya regulado en la normativa general sobre escolarización: Decreto 72/1996, de 20 de febrero, por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos y alumnas en los Centros docentes públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios.

se apuntan, de forma generalizada, dos grandes líneas de actuación en lo referente a las medidas de calidad en la respuesta que el sistema dispensa al alumnado con necesidades educativas especiales. Esencialmente, se pueden sintetizar, de una parte, en un apoyo o impulso a los programas de formación del profesorado –incluyendo, en algunos casos, referencias explícitas a la promoción de experiencias innovadoras en el campo de la educación especial– y, de otra, la cooperación/coordinación interinstitucional, sobre todo en los tramos en los que se reconoce la necesidad de acción educativa, pero en los que, a su vez, el sistema educativo presenta importantes lagunas, tanto en el tramo inicial de la respuesta educativa (0 a 3 años), como en el período de transición a la vida laboral. Sin embargo, casi ningún compromiso concreto garantiza el desarrollo de la formación, la innovación, la investigación o la propia coordinación interinstitucional[24].

A este respecto, hay que señalar solamente que existen varias referencias coincidentes –MEC, Cataluña, Galicia...– acerca de la progresiva reconversión de los centros de educación especial en centros de recursos propulsores de la innovación y abiertos al intercambio de experiencias. Sin embargo, aun sin dejar de valorar tal iniciativa, no parecen haberse desarrollado medidas efectivas en tal sentido; sino que es probable que esto se deba al hecho de tener que hacer de la necesidad virtud –excedentes de recursos como consecuencia del descenso de natalidad, programa de integración...–, más que a un auténtico planteamiento institucional.

Para que en esta cuestión tampoco falte el hecho diferencial, el Decreto 286/1995 de Canarias anuncia casi en exclusiva «la creación de un órgano de desarrollo curricular, para la adaptación y elaboración de materiales didácticos y curriculares, la formación de los profesionales que incidan en la atención a las necesidades educativas especiales y el desarrollo de la investigación en este campo» (Art. 15 del Decreto 286/1995 de Canarias). La propuesta del citado artículo recuerda a ya extinto Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial o al posterior Centro de Desarrollo Curricular, pero no deja de ser prácticamente una anécdota en el mapa de las iniciativas previstas para todo el Estado.

En cuanto a los recursos, tanto materiales como humanos, hay que destacar que constituyen una temática abordada por todas las administraciones, pero –al igual que los aspectos generales de calidad y formación– de una forma muy poco comprometida; No se superan nunca niveles declarativos muy básicos tanto en lo material, como en lo referente a los recursos humanos, e incluso la Ley andaluza –que dedica un Título a la Financiación (el IV)– lo hace forma muy general, aunque es cierto que establece un marco para la adopción de medidas en la Ley de Presupuestos de la Comunidad Autónoma.

Finalmente, en donde encontramos un grado relativo de mayor concreción es en algunas características definitorias de los recursos humanos, ya que se hacen abundantes referencias a la responsabilidad docente, atribuida en todas las etapas, incluida la Educación Secundaria, a maestros especializados en pedagogía terapéutica y/o audición y lenguaje y, también, en algún caso, a los servicios de orientación.

Entre los compromisos más concretos se pueden enumerar los referidos a los sistemas alternativos de comunicación, la eliminación de barreras arquitectónicas y/o el reconocimiento para secundaria y etapas postobligatorias de la lengua de signos para discapacitados auditivos, aunque en dimen-

(24) Sirva de botón de muestra Andalucía, que durante el curso 1998/99 aún no ha dispuesto un marco de coordinación regulado, más o menos definido, por lo que depende siempre de la iniciativa y disposición de personas concretas en el ámbito de gestión provincial.

siones que no llegan a traducirse en propuestas positivas que permitan un desarrollo educativo que atienda, la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de solidaridad en la educación (BOJA –Andalucía– 140/1999, de 2 de diciembre).

REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 131/95, de 2 de junio).

DECRETO 286/1995, de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales (BOC –Canarias– 131/95, de 11 de octubre).

DECRETO 299/1997, de 25 de noviembre, sobre la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (DOGC –Cataluña– 2528/97, de 28 de noviembre).

DECRETO 320/1996, de 26 de julio, de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (DOG –Galicia– 153/96, de 6 de agosto).

DECRETO 118/1998, de 23 de junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora (BOPV –País Vasco– 138/98, de 13 de julio).

DECRETO 39/1998, de 31 de marzo, del Gobierno valenciano, de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (DOPV –País Valenciano– 3224/98, de 17 de abril).

FORMACIÓN E INSERCIÓN LABORAL EN EL MUNICIPIO DE REUS: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA

IGNASI BRUNET (*)
INMA PASTOR (*)

RESUMEN. En este artículo se evalúa la denominada estrategia europea para el empleo, adoptada en el Consejo Europeo de Amsterdam, y que trata el tema de la formación profesional y ocupacional. En esta estrategia se plantea el dogma de la bondad de la formación y, concretamente, de la responsabilidad personal de formarse, puesto que la formación permite aumentar las posibilidades de los jóvenes de encontrar empleo. En torno a esta carencia, se activa la movilización como estrategia para hacer frente a la «exclusión» del mercado de trabajo. En este sentido, se analiza la forma de afrontar la inserción laboral en el caso de dos colectivos de jóvenes con características muy diferenciadas. Uno ha sido una muestra de licenciados de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universitat Rovira i Virgili –representativo de aquellos jóvenes que basan su estrategia de empleabilidad en un proceso de formación superior y que, para ello, han desarrollado una trayectoria educativa larga–; y otro una muestra de jóvenes estudiantes del Instituto Formación y Empresa de Reus –representantes de aquellos que, en la medida que abandonaron prematuramente el sistema educativo, carecen de títulos académicos que les garanticen el acceso a los mejores puestos de trabajo y, por tanto, desarrollan una estrategia basada en una temprana inserción laboral y en la aceptación de cualquier trabajo.

ABSTRACT. In this article we assess the so-called European strategy for employment, adopted at the European Council of Amsterdam, that is on the subject of professional and labor training. This strategy considers the dogma of training´s goodness and, particularly, of personal responsibility in training because it allows young people to get jobs. Regarding the lack of employment there is the movement strategy to face up to «exclusion» from the work market. In this sense, we analyze the way of facing up to labor insertion in the case of two groups of young people that have quite different characteristics. One is a group of graduates from the Faculty of Business and Economy Studies of the Rovira i Virgili University, who base their employment strategy in a process of higher training; and the other is a group of students from the Training and Business Institute of Reus who early abandoned the educational system and develop a strategy based in an early labor insertion and in the acceptance of any kind of job.

INTRODUCCIÓN: LA ESTRATEGIA DE EMPLEO DE LA UNIÓN EUROPEA

En un contexto en el que predominan las políticas nacionales de ajuste y mejora de la competitividad, y en el que el ajuste se concentra en los salarios y el empleo, puesto que el capital exige una parte creciente de la renta nacional, con la aprobación del Tratado de Ámsterdam (1997), el empleo

(*) Universidad Rovira i Virgili (Tarragona).

Fecha de entrada: 15-01-2001 Fecha de aceptación: 06-03-2001

pasa a formar parte de la estrategia de la Unión Europea. De este modo, y con la finalidad de conseguir un elevado nivel de empleo sin debilitar la competitividad europea, el empleo se convierte en una cuestión de interés común. La nueva estrategia para el empleo adoptada en el Consejo Europeo de Ámsterdam –que se inspira en el modelo seguido por la convergencia económica– se asienta en el axioma de la ineficiencia de las políticas ocupacionales basadas en el estímulo de la demanda, y postula una orientación en la que la acción pública en la economía ha de limitarse a estimular las fuerzas del mercado mediante la generalización de las desregulaciones-liberalizaciones, proteger la competencia y crear un marco favorable que estimule la iniciativa privada[1].

El progresivo desarrollo de este modelo es paralelo al proceso de construcción europea y se enmarca en la evaluación de las políticas comunitarias de formación profesional y empleo. Estas políticas ocultan la violencia estructural –el paro, la precariedad y de la amenaza de despido que conlleva en la gestión del empleo–, puesto que imponen el dogma de la bondad de la formación –y, concretamente, de la responsabilidad personal de formarse, para mejorar así las posibilidades de encontrar un empleo–, el espíritu empresarial, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades. Y todo ello, en la creencia de que, en una sociedad de mercado, la disciplina no se plantea en términos de imposición exterior de unas normas de comportamiento, sino en términos de desarrollo profesional y personal, y –en último término– de autocontrol. Una filosofía que destaca, como un fin importante dentro del proyecto profesional de los individuos, orientarlos para que sean capaces de formular ese proyecto personal de vida y llevarlo a cabo libremente.

Se considera que el sistema educativo debe transmitir y desarrollar todas las características personales que cualifiquen a un trabajador para ocupar adecuadamente un puesto de trabajo. Esto es lo que, actualmente, se recoge bajo el término «competencias», noción que indica que un trabajador, que posee las destrezas, las actitudes y los conocimientos necesarios es capaz de resolver tareas independientes y de forma flexible, siempre que tenga la voluntad y la capacidad de desarrollar su trabajo dentro de la estructura organizativa en la que está inmerso[2]. Así, tanto para la nueva gestión de la fuerza de trabajo –que legitima la censura dominante entre los parados y trabajadores menos cualificados, por un lado, y los sectores profesionales más cualificados, por el otro–, como para la mejora de la competitividad de la economía, la cuestión clave es abogar, de forma subrepticia, por una regresión social que persigue una mayor flexibilidad[3] de las condiciones laborales y salariales. Esta regresión social se legitima con la aparición de una nueva cultura centrada en los conceptos de mercado, individuo, eficiencia y competitividad, con lo que –al convertirse la competencia en patrón ideológico universal y factor clave del éxito– se genera una sociedad en la que prima la competitividad.

En torno a los discursos sobre la formación se genera, en aras de legitimar la precariedad, eventualidad y rotación laboral,

(1) Este modelo impulsa situaciones que suponen usos y costumbres neofeudales, que estimulan la división de la sociedad en estamentos, el nomadismo, y la dependencia laboral, y apuntan, con ello, hacia una especie de nueva Edad Media en las relaciones de empleo.

(2) Véase al respecto Brunet y Belzunegui (2001).

(3) Durante las últimas décadas, en la mayoría de los países de la OCDE han aumentado las desigualdades salariales a causa de los procesos de desregulación o el grado de adaptación de la oferta de trabajo a los nuevos perfiles formativos de la demanda. Respecto a la variación de las diferencias salariales entre los distintos niveles educativos, los datos revelan que esas diferencias se amplían, sobre todo, en los países en los que más aumentó la desigualdad salarial.

un dispositivo que favorece la competencia y el desplazamiento del mercado de trabajo de aquellos que carecen de certificación escolar o tienen estudios inacabados. Este dispositivo de formación supone «una clasificación, una jerarquización, una selección. A dos niveles: interno y externo. A nivel interno, los cursos se aprovechan o desaprovechan, se aprueba o suspende. El examen cierra el curso e introduce una jerarquía entre los alumnos, a nivel externo, el título que certifica la asistencia y aprovechamiento produce una jerarquía entre los que pudieron asistir y los que quedaron excluidos, entre los formados y los no formados. Todo el curso supone así una evaluación (producción) del valor de los sujetos: los clasifica y jerarquiza, según su presunto mérito individual escolar, en formados y no formados, cualificados y descualificados», y es que la escuela excluye por inclusión al sancionar las desigualdades preexistentes[4] (Martín Criado, 1999, pp. 39-40).

Desde la década de los 90, las políticas contra el paro se desarrollan en el contexto de los programas de lucha contra la exclusión y el desempleo de larga duración y se efectúan desde dos perspectivas: una, la de la empresa, que se materializa en la creación de actividades económicas o el esfuerzo de formación y adaptación de los asalariados a las necesidades de la empresa; y, la segunda, la perspectiva local, pretende articular los problemas de inserción con las políticas de desarrollo local. De aquí que la transición escuela-trabajo –que emerge en un ambiente caracterizado por la destrucción del marco laboral sancionado como rígido y del abaratamiento de los costes salariales– haya adquirido connotaciones específicas desde la perspectiva de las administraciones locales, ya que, en las últimas décadas, se les ha confiado la tarea de luchar contra el fracaso escolar[5] y promocionar la vertebración social[6]. Dicha tarea adquiere sentido dentro del proceso de reestructuración de la organización del territorio como actor político en la gobernabilidad europea; Gobernabilidad que pretende que toda una jerarquía de niveles de participación relativa sustituya a las categorías y los conflictos de la sociedad industrial. Los problemas sociales ya no se definen por las relaciones de producción, sino como problemas urbanos, problemas de distancia social, de identidad y de integración[7]. Son estos los problemas que, al metamorfosearse en educativos[8], engendran –a partir de la consideración de las posibilidades educativas del conocimiento de la ciudad y la condición sistémica del hecho educativo[9]– el concepto de ciudad

(4) Véanse Lerena (1986a) y Brunet (2001).

(5) Fracaso que se vive, cada vez más, como una catástrofe hasta en los medios populares, ya que los alumnos provenientes de las familias culturalmente más pobres quedan más estigmatizados que antes, puesto que han tenido, finalmente, su oportunidad; pero no obtienen, si terminan una larga escolaridad, nada más que un título devaluado. De hecho, la escuela excluye, de manera continua, en todos los niveles de la escolaridad, y guarda en su seno a aquellos que excluye, relegándolos a canales de formación más o menos desfavorecidos. Véase al respecto Bourdieu (1999).

(6) Véanse Van Zanten (1994), Donzelot (1994) y Charlot (1992).

(7) Véanse Dubet (1994) y Derouet (1997).

(8) Las relaciones tradicionales de explotación y dominación se encubren con otro tipo de relación, concretamente, la exclusión social. Así, la cuestión política ya no se plantea en términos de igualdad *versus* desigualdad, sino en términos de integración *versus* exclusión. Términos que se han convertido hoy en el *life motiv* de la mayoría de las políticas educativas occidentales y que, mediante una dinámica de descentralización y/o desconcentración, han sido devueltos al terreno local.

(9) En la ciudad, los papeles educativos son muchos, versátiles y hasta intercambiables (son educadores los maestros, los padres, pero, también, ocasionalmente, los vecinos, los guardias urbanos, los compañeros de juegos...); las fuentes del conocimiento son casi incontables (las escuelas, las bibliotecas, los museos... pero también los escaparates y las vallas publicitarias); las experiencias y las relaciones posibles son indefinidamente diversas y renovables.

educativa[10]; y generan la necesidad de planteamientos educativos globales e integrales que mantengan la escuela como centro del sistema, y planteen las cuestiones relativas a la relación y articulación entre escuela y mercado de trabajo local[11]. Con la «universalización» del modelo de ciudad educativa –la ciudad definida como una comunidad educativa[12]– se pretende, incluso, que las instituciones locales garanticen que el territorio se convierta en una gran escuela, con el objetivo de contribuir, retóricamente, a hacer que los procesos formativos se adecuen a las complejas y difíciles exigencias de nuestro tiempo global. Un tiempo caracterizado más por la unidad del mercado que por la igualdad y justicia social[13], y en el que está en juego la continuidad de la escuela pública.

De hecho, en el modelo de ciudad educativa, se encubre la privatización de la enseñanza y se consolida el modelo dual, en el que el sector privado ha conseguido que los cambios políticos respeten sus intereses fundamentales, esto es, la subvención, la libertad de enseñanza y el ideario. Se logra, de este modo, que, por un lado, las escuelas se conviertan en servicios, en unidades de producción que tienen que competir para obtener su cuota de mercado y, por otro, que los padres se conviertan en clientes y consumidores que eligen un producto; ejemplo éste de la mercantilización de los bienes culturales o, en otras palabras, de la hegemonía de la sociedad reducida al mercado.

Las transformaciones en el modelo de acumulación capitalista, la crisis de la regulación keynesiana, los procesos de globalización y regionalización económica, el impacto de los procesos de reestructuración productiva y cambio tecnológico producen efectos perversos desde el punto de vista de la cohesión social en la medida en que constituyen una «periferia precaria» y producen la «desestabilización de los estables»[14]; lo que origina una dinámica que se ha convertido en un reto a la legitimidad del orden social en su conjunto y, por lo tanto, cuestiona su reproducción. De aquí que la función ideológica de incluir la pedagogía en las relaciones sociales[15] adquiera todo su sentido en un contexto en que la cuestión social más apremiante tiene que ver con la vulnerabilidad de la población en lo referente a sus posibilidades de acceder al empleo[16], impuesta por un mer-

(10) Como entorno, contexto o contenedor de instituciones y acontecimientos educativos («educarse en la ciudad»); como agente, instrumento y emisor de educación («aprender de la ciudad»), y como objeto o contenido de aprendizaje («aprended la ciudad»). Por otra parte, este concepto lleva al límite de su propia lógica el antiguo concepto de educación permanente acuñado ya en el lejano Informe Faure (1972). Véanse los documentos del Ayuntamiento de Barcelona –*La ciutat educadora* (1992), *Per una ciutat compromesa amb l'educació* (1999)– y los números monográficos de Cuadernos de Pedagogía de 1998 y 1999.

(11) Las ciudades son universos sociales estructurados y estructurantes de nuestra vida, universos en los que las relaciones de dominación permanecen opacas y mediatizadas por mecanismos subjetivos e institucionalizados, como el mercado «autoregulado», el aparato jurídico o el sistema escolar.

(12) Como señaló Lerena (1987), cuando se habla de comunidad educativa lo que se quiere decir es «relaciones sociales», «capital social», un refuerzo de la diferencia y de la cohesión de clase, aunque, obviamente, esto no queda nada explicitado. Varela (1998) analiza en su obra cómo las imágenes opuestas de lo público y lo privado han calado en la sociedad, de forma especial en las últimas décadas de auge neoliberal.

(13) Así, frente a la «masificación» de la enseñanza las estrategias familiares se han opuesto al debilitamiento de los atributos escolares distintivos, con lo que se han reforzado los mecanismos que favorecen la jerarquía, la privatización y la competitividad, lo que choca con una concepción de la educación como un servicio público compensador de las desigualdades.

(14) Véase Castel (1997).

(15) Ejemplarizado en el ideario de la tercera vía. Véase Giddens (1999, 2000).

(16) Condición que lleva, en último extremo, a tener un lugar en la sociedad o carecer de él, a existir socialmente o a carecer de existencia social. Véanse Prieto (1999), Castel (1997), Bilbao (1996) y Topalov (1994).

cado cada vez más poderoso, y una sociedad en la que las instituciones tienen un papel cada vez menos relevante, y que es más vulnerable frente a los sucesivos intentos de recortar los derechos sociales y someterla a una disciplina.

EMPLEABILIDAD Y FORMACIÓN

En este marco de agudización de los problemas de empleo, la reducción del desempleo de los jóvenes mediante la mejora de la empleabilidad[17] ha ocupado el primero de los principios del Tratado de Ámsterdam. Al respecto, la Cumbre Extraordinaria de Empleo de Luxemburgo (1997) pone en marcha la estrategia europea para el empleo definida en Ámsterdam y la estructura en torno a los siguientes cuatro principios de actuación:

- El principio de empleabilidad, que supone la necesidad de introducir mejoras en la capacidad de inserción profesional;
- el principio de desarrollo del espíritu de empresa, que conlleva estimular el empleo autónomo, reduciendo la burocracia e indicando las nuevas fuentes de empleo;
- el principio de adaptabilidad, que implica fomentar la capacidad de adaptación de los trabajadores y las empresas a los cambios en el mercado laboral y
- el principio de igualdad de oportunidades, que conlleva facilitar la entrada de más mujeres en el mercado de trabajo y la igualdad de trato en dicho mercado.

Las estrategias de movilización de los jóvenes para hacer frente a su exclusión del mercado de trabajo se activan como consecuencia de sus dificultades para acceder al empleo, y favorecen la legitimación de las desigualdades entre los jóvenes ya que –según Martín Criado (1999, p. 41)– sus efectos son la «jerarquización –distinguen entre formados y no formados– y la individualización –el paro es cuestión de déficits personales: los problemas sociales son problemas individuales». Sin embargo, hay que puntualizar que las categorías de poco cualificado y fracasado escolar surgen, paradójicamente, no de un déficit del sistema de formación o del sujeto, sino de la extensión y prolongación de esa formación. Se explica, así, que se haya vuelto la atención a las relaciones que mantiene la escuela con el entorno económico, puesto que, además, –como han señalado Dubet y Martuccelli (1998)– la masificación escolar ha debilitado las barreras entre la escuela y su entorno a causa de la exigencia de utilidad social de los diplomas. De hecho, la existencia de una fuerte correlación entre origen social y nivel de estudios[18] pone de manifiesto las relaciones de poder y dependencia que se objetivan en títulos socialmente valorizados y puestos socialmente definidos[19]. En esta línea, a tenor de que las oportunidades y posibilidades de integrarse en el mercado de trabajo guardan relación con la formación adquirida,

(17) Serrano Pascual (2000) señala que ese término sirve para identificar los tres contextos de uso bajo los que aparece en las líneas directrices para el empleo: la adecuación (los problemas de inserción de los jóvenes se deberían a un desajuste entre las competencias técnicas y generales y las necesidades del sistema productivo), la prevención (las dificultades de inserción se explicarían por la falta de información, las inadecuadas estrategias de búsqueda de trabajo), las falsas expectativas (que bloquearían al joven en su transición al mercado de trabajo) y la activación de las orientaciones dirigidas a los jóvenes (que tiene su origen en la falta de competencias morales de estos).

(18) Véanse al respecto Bourdieu y Passeron (1967, 1977), Forquin (1985), Lerena (1986), Martín Criado (1998) y Brunet (2001).

(19) Sobre el aumento progresivo de la dimensión estratégica y la subordinación de todos los otros aspectos de la experiencia escolar a esta única preocupación véase Dubet y Martuccelli (1998).

presentamos en este artículo la información recogida en una investigación sobre la relación entre actividad laboral y las trayectorias educativas.

En la investigación que sustenta este artículo, se escogieron, para contrastarlos empíricamente, datos de dos colectivos de jóvenes que habían seguido trayectorias educativas dispares. Esta ha sido la variable definitoria, ya que el capital escolar será, en un sentido o en otro, y pese a la existencia de otras variables, el principal condicionante de su proceso de inserción laboral y, por tanto, de la construcción de su identidad social como adultos. Este proceso determina –en función de la estructura y volumen de capital de cada sujeto– su posición en la estructura social y, en consecuencia, un tipo diferente de relación con el trabajo, aunque –independientemente de lo cualificado que esté– no escape al objetivo empresarial de segmentar y reducir el poder negociador de los trabajadores o su capacidad para controlar sus condiciones laborales[20].

Nuestro análisis se ha centrado en dos[21] colectivos de jóvenes: una muestra de licenciados de la Facultad de Económicas y Empresariales[22] de la Universitat Rovira i Virgili –representativa de aquellos jóvenes que han desarrollado una trayectoria educativa larga– y otra de jóvenes estudiantes del Instituto Formación y Empresa[23] (IMFE) de Reus –representantes de aquellos que abandonaron prematuramente el sistema educativo.

El colectivo en que se centra el análisis que se expone en este artículo y que sustenta sus concusiones es el de jóvenes que están realizando cursos de formación ocupacional y de garantía social en el Instituto Municipal de Formación y Empresa de Reus (IMFE). Sin embargo, se hace también referencia al otro colectivo estudiado, el de titulados superiores de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, porque es esta dimensión comparativa la que ilustra mejor las características específicas y, por tanto, diferenciadas de cada grupo.

---

(20) Véanse Wood (1999) y Tripier (1995).

(21) En relación a la metodología utilizada, hay que apuntar que la información se ha recogido a través de dos instrumentos: encuestas y grupos de discusión. Por un lado, los datos relativos a los titulados superiores se recogieron a través de una encuesta por correo, ya que las características formativas de éstos (su nivel de estudios) garantizaban el éxito de la encuesta. Sin embargo, la encuesta realizada entre los estudiantes del IMFE fue presencial, dado que precisamente el bajo nivel de estudios de este colectivo no aseguraba que, si se hubiera recogido a través de otras modalidades de encuesta, la información fuese exacta. En el caso del primer colectivo, se recogieron 250 cuestionarios (de un total de 400 antiguos alumnos ya titulados). De los estudiantes del IMFE se recogieron 180 cuestionarios, de un total de 250 jóvenes de entre 16 y 24 años que realizan cursos de formación para estudiantes con perfiles educativos bajos. Además de los resultados de las encuestas, se realizaron diversos grupos de discusión para captar el discurso que los propios jóvenes construyen de su realidad. Entre los jóvenes titulados se realizaron ocho grupos de discusión y seis entre los jóvenes del IFE.

(22) La selección de los estudiantes de esta facultad como representativos de los titulados superiores se debe al hecho de que ésta está ubicada en el municipio de Reus y el territorio es el criterio delimitador del objeto de estudio.

(23) El Instituto Municipal de Formación y Empresa «Mas Carandell» empezó a funcionar en 1988 como escuela taller. En la actualidad, se define como un «instrumento de promoción y desarrollo local, que enmarca sus actividades en la formación permanente y el apoyo a la ocupación» (Memoria 1988-99). Durante 1998 realizó una oferta pública de 134 cursos (que representaban 16.768 horas de formación), y por sus instalaciones pasaron un total de 3.168 personas. Además, los técnicos del IMFE dieron charlas de orientación académica en sus respectivos centros educativos a un total de 2.905 beneficiarios. El IMFE ha sido la institución elegida para centrar el análisis en esta investigación porque es la única institución pública con voluntad de ofertar y gestionar formación fuera del sistema educativo reglado en el municipio de Reus. Para más información, véase Romano (1997).

EL COMIENZO DE LA VIDA LABORAL

El colectivo de estudiantes del IMFE es una muestra representativa de aquellos jóvenes que, por diferentes motivos, tienen una relación más corta con el sistema educativo[24]. Este recorrido educativo más corto marca su incorporación al mercado de trabajo; y lo hace de diferentes maneras. Antes de analizar las características de su inserción laboral, presentamos algunos datos familiares que nos permiten entenderlas mejor.

La mayoría de estos jóvenes proceden de familias que participan de la estructura profesional como asalariados de nivel bajo –conserjes, subalternos, peones u obreros sin cualificar (41,2%)– y, en menor cantidad, de nivel medio –obreros cualificados, técnicos medios, agentes comerciales o capataces (31,6%). El resto de los jóvenes procede de familias en las que el padre es asalariado de nivel alto (4,4%) o bien trabaja por su cuenta (17,6%). La presencia de estas categorías entre el grupo de jóvenes licenciados es distinta: los asalariados de nivel bajo representan el 22,8% y los asalariados de nivel medio el 25,6%. El resto –asalariados de nivel alto, empresarios, autónomos y profesionales independientes– representa el 45,1% porcentaje realmente alejado del 22% que se da entre los jóvenes con abandono escolar prematuro.

La variable nivel de estudios nos permite dibujar con más detalle la realidad familiar de estos jóvenes. El 18,4% de los padres de los jóvenes del IMFE no tiene estudios y otro 50% sólo estudios primarios. En el caso de las madres, los porcentajes se incrementan de forma considerable: el 21,9% no tiene estudios y el 57% sólo estudios primarios. Sólo el 3,6% de los padres y en el 2,6% de las madres tiene estudios universitarios[25]. Sin embargo, la distribución de la variable nivel de estudios es diferente entre los padres de los jóvenes con estudios superiores: en la mayoría de los casos los padres poseen estudios primarios[26] (en concreto, el 63,3%) y, además, otro 15,3% y 13,5%, ha cursado, respectivamente, estudios secundarios y universitarios. Hay que destacar que el perfil académico de este colectivo (los padres y las madres de los titulados de la facultad) no es representativo del de la población[27] de Reus, ya que aquí, la población con estudios universitarios se sitúa alrededor del 7%.

De hecho, lo que diferencia a los jóvenes del IMFE de los jóvenes licenciados es, precisamente, el lugar –central o no– que ocupan los estudios en su sistema de valores. Entre los licenciados y diplomados los estudios adquieren un valor central de ascenso profesional: su mejora profesional pasa por los estudios. Esto es un claro indicador del lugar central que ocupa la «meritocracia» en la estrategia de estos sujetos. Respecto al itinerario escolar de los jóvenes sin titulación superior, la mayoría de estos comparte una serie de actitudes caracterizadas por la desmitificación de la relación entre estudios y trabajo[28]. Uno de los jóve-

(24) La mayoría tienen una trayectoria escolar de fracaso, es decir, de continuado fracaso.

(25) En el caso de las madres, la totalidad de los estudios universitarios son de grado medio.

(26) Además, sólo el 4,7% del total de padres no tiene ningún tipo de estudios.

(27) Véase IMFE (1999).

(28) A causa de una relación desafortunada con el sistema escolar, cuestionan todo proyecto de acumulación de capital cultural (escolar). Hay que destacar, sin embargo, que los jóvenes titulados consideran que no sería necesario ningún título universitario para realizar las tareas asociadas a su puesto de trabajo, aunque tampoco encuentran grandes diferencias entre los requerimientos de los puestos de trabajo y su propia formación. De hecho, el estudio es un medio para alcanzar un trabajo, y el trabajo es el medio para alcanzar otros fines externos al trabajo; por lo que, como trabajadores, tratan de maximizar sus ganancias económicas. La implicación en el trabajo es calculada, y se da una neta distinción entre vida laboral y vida personal. No se observa que el trabajo sea un servicio a la organización a cambio de carrera, ingresos crecientes y seguridad en el empleo, y, en ningún caso, la implicación en el trabajo es de naturaleza moral, es decir, de identificación con la empresa.

nes entrevistados nos dijo: «Sí que cuenta mucho (el nivel de estudios)... aunque, yo que sé, puedes ser ingeniero de lo que quieras y a lo mejor el primer día que trabaja durante x tiempo, puedes hacer lo mismo que uno que sólo tiene el graduado». Otro joven comentó: «(...) Es que yo pienso que no cuentan los estudios, sino tener estudios en el puesto de trabajo. No solamente son los estudios, es que como no tengas maña...».

Por otro lado, mayoritariamente, las actitudes de estos jóvenes también pasan por no asumir/aceptar que el sistema educativo tenga un papel fundamental en sus vidas. Uno de los entrevistados apuntó: «Yo no valgo para estudiar, a mí me gusta trabajar y trabajar; me dicen: "ya verás que cuesta"; pero a mí me da igual. Yo lo que sea, pero estudiar no... yo prefiero trabajar».

Según una de las jóvenes: «(...) Mucha gente que está estudiando, cuando deja de estudiar... ahora a trabajar, y tienen miedo, o sea, no saben qué hacer aparte de estudiar. ¿Sabes lo que quiero decir? Y es que piensan que tienen que seguir estudiando y van a la universidad porque sus padres o la gente de alrededor lo hace también. No lo hacen por ellos mismos. Entonces, no sé, que no estés en la universidad no significa que se acabe el mundo tampoco; no, porque hay mucho (...)».

Básicamente, estas actitudes se desarrollan paralelamente a una escasa «vocación» por la escuela y a un creciente desinterés por las clases, desinterés que acaba conduciendo al abandono del sistema educativo reglado. El abandono prematuro es resultado –como es el caso de este colectivo de jóvenes– de trayectorias diversas. Las encuestas nos permiten diferenciar tres:

- En primer lugar, trayectorias marcadas por la dificultad para seguir el ritmo propio de cada nivel escolar. Estos jóvenes intentan suplir con esfuerzo y dedicación esta dificultad, que impide que tengan un adecuado rendimiento escolar. Ésta es una estrategia que únicamente funciona cuando el sistema educativo permite compensar la situación, es decir, cuando el grado de atención y preocupación de los docentes lo hace posible, aunque –debido a las propias condiciones del trabajo de éstos y las características del sistema escolar (masificación de las aulas, carga lectiva de los docentes, etc.)–, la solución no siempre es viable. Una de las jóvenes entrevistadas afirmó: «Lo único que tengo yo es el graduado. Lo acabé, justa, pero lo acabé. No, ¡hombre!, me costaba mucho a mí estudiar, pero me gustaba, lo que pasa es que los profesores sabían que me gustaba, pero que no llegaba yo al ritmo (...), entonces, me dijeron: pues nosotros te ayudamos a que te lo saques. Me lo saqué, el graduado, en el mes de septiembre. Luego me fui a hacer la ESO. Los profesores no te ayudaban, con un 4,8 y con las libretas y todo me suspendían, y no, no valoraban nada. Las asistencias de clase yo las justificaba. Y yo decidí, en el tercer trimestre de primero de ESO, darme de baja. Bueno, me faltaba un mes y medio, pero me ponía muy nerviosa con los exámenes, lo paso muy mal, y para pasarlo mal y no sacar nada en claro...»
- En segundo lugar, trayectorias que rechazan la primacía/centralidad de los estudios como factores que configuran trayectorias personales. «(...) Para ser feliz no necesitas un título universitario ni nada, es lo que le digo a mi padre, ¿no? Pero yo soy feliz como estoy aquí, lo que estoy haciendo ahora es lo que me gusta. O sea, culpa de los amigos no puede ser, en fin, eres tú la que no has

querido estudiar ni nada (...)»[29]. Estas trayectorias están marcadas, en buena parte, por el presente, por la no prioridad de proyectos futuros: lo más importante es disfrutar ahora de lo que se tiene. De aquí que las obligaciones escolares, que sólo conllevarían beneficios en el futuro, sean pospuestas en beneficio del presente. «Yo... después del «cole», venía a buscarme mi novio y... venía con el coche y nos íbamos por ahí. Luego llegaba a casa y hacía los deberes. A veces me ayudaba a estudiar».

- En tercer lugar, trayectorias marcadas por los conflictos con profesores o por la no aceptación de estos. «Confrontamientos con los profesores sí que se tienen. Yo, por ejemplo, casi siempre era delegada; entonces, qué pasa, que con algunos profesores que te insultan, no sé, te están insultando y tampoco te vas a quedar parada, no voy a dejar que me sigan insultando.»

  «Eso de ir cada día a clase era un "palo". No; a ver, yo, normalmente, iba siempre, lo que pasa es que... excepto un profesor, que cuando llegué a la primera clase, el primer día, a la presentación, lo vi tan tonto, que dije: "yo, con este ya no vengo más". Fui a la primera clase y a la última».

  «Pero con los profesores..., que enseñen y que enseñen bien, que no estén allí "na" más "pa" copiar y punto, porque allí llegaban, se sentaban en la silla: "Página diez: leer el texto y hacer los ejercicio"».

  «Pues yo nunca me he llevado bien con los profesores. A mí me gustaba estudiar, pero lo que pasa es que... no es que me tuvieran manía, es que me tenían "clasificá" por mi hermano (...)».

Independientemente de la calidad de la enseñanza, si falta el aliciente de un profesorado que se proponga motivarlos, lo que domina es la ley del mínimo esfuerzo.

Estas trayectorias no centradas en el sistema educativo tienen un punto final –que es, al mismo tiempo, el inicio de otra etapa–: la salida de la escuela, ya sea en primaria o en secundaria. Estos jóvenes abandonan prematuramente el sistema educativo, como muestra claramente el hecho de que, del total de encuestados, sólo el 85,1% haya aprobado EGB. De este porcentaje sólo el 31,6% ha continuado estudios secundarios en la rama de FP y el nivel máximo[30] alcanzado por la mayoría es FPI (el 26,3% del total de los encuestados la ha aprobado y el 5,3% no[31]). Esta situación de salida del sistema educativo es una constante en todas las entrevistas realizadas a este grupo de jóvenes. Un joven de 18 años nos dijo: «Tengo el certificado. Octavo no me lo he sacado, me quedan dos asignaturas». Otro de 23 años afirmó: «En los estudios no he hecho nada bueno. Llegué hasta séptimo y en séptimo me di de baja porque me gustaba más el dinero». Una joven de 23 años comentó: «Acabado no tengo nada. Fui al instituto y lo dejé. Me puse a trabajar»

Si analizamos las razones que les hicieron abandonar los estudios, el 68,9% de las respuestas dadas tienen que ver con el distanciamiento de los jóvenes de la escuela, en la medida que, o bien sus resultados

(29) Se expresa así una determinada situación, presente en la actualidad, y que es fruto de la responsabilidad exclusivamente individual.

(30) La presencia de otros estudios entre este colectivo es muy reducida: el 0,9% aprobó FPII y un 9% tiene estudios superiores, repartidos a partes iguales entre BUP, COU y Universidad.

(31) El resto, hasta el 100%, no cursa FP (65%) o no contesta (3,4%).

escolares eran negativos o bien no les gustaba estudiar. Estas respuestas confirman que los estudios reglados no eran una prioridad para los jóvenes de este colectivo. Otro grupo importante de razones, porcentualmente mucho menor si lo comparamos con el anterior, son las relacionadas con el trabajo: el 32% encontraron trabajo, ya fuera porque querían ganar dinero o porque la familia lo necesitaba[32].

Durante la época de estudiantes, el 20,2% de estos jóvenes compaginaron estudios y ocupación laboral[33], sin que puedan apreciarse diferencias destacables entre ambos sexos[34]. Esta cifra puede parecer reducida pero, de hecho, es muy elevada si se tiene en cuenta que la mayoría de estos jóvenes ha salido del sistema educativo después de la EGB y, por tanto, su etapa como estudiantes ha estado limitada al período en que la enseñanza es obligatoria.

Los jóvenes que salieron prematuramente del sistema educativo manifiestan cierta confianza en los cursos de formación, y consideran que pueden facilitar su inserción laboral; de hecho, el 84,2% de los encuestados cree que los estudios les servirán para encontrar un trabajo mejor y entienden los cursos de formación ocupacional que realizan como un proceso de transición que les permitirá mejorar sus expectativas de trabajo, profundizar en el conocimiento de alguna cosa, no estar parados, y estar entretenidos. Una chica de 16 años, con la EGB aprobada, pero que abandonó la ESO, apuntó: «Como tampoco podía trabajar en ningún lado, pues me dijeron: haz un curso por la mañana y luego otro por la tarde. Yo quería estar todo el día entretenida. Y por la mañana trabajo, bueno, o estudio, y luego trabajo. Pero como no encontré trabajo, pues dije: da igual, por la mañana estudio una cosa y por la tarde otra. Estoy hasta el cuello, pero lo voy haciendo».

Desde esta perspectiva, se puede entender mejor el hecho de que este colectivo no haya realizado de manera masiva cursos de formación. De media, los jóvenes encuestados han realizado 1,73 cursos de formación (ya sean ofertados por instituciones públicas o privadas). El 33,3% de los encuestados ha realizado un curso de formación, otro 37,7% ha asistido a dos y un 11,4% ha realizado tres. Finalmente, un 7,1% han asistido a 4 cursos o más desde que abandonó el sistema educativo. Y es que sus proyectos personales no se centran en la inversión en formación, ya que estos jóvenes consideran más importante la inserción laboral en valor absoluto e independientemente de las condiciones de ésta[35]. Una de las entrevistadas dijo: «Hombre, no

(32) Como afirma Martín Criado (1998, pp. 210-211) desde la «perspectiva de la división obrera de clases de edad: la dependencia económica a su edad es una deuda con los padres y no permite acceder a los bienes de consumo propios de la condición de joven».

(33) De este 20,2% de jóvenes que trabajaban mientras estudiaban, una parte importante (el 22,8%) compaginaban el trabajo y los estudios con otra ocupación (camarero/a, limpiador/a o dependiente/a mayoritariamente), es decir, una quinta parte de estos jóvenes realizaban, como mínimo, dos trabajos remunerados además de los estudios.

(34) La mayoría de estos trabajos remunerados que los jóvenes compaginaban con los estudios, corresponden al sector servicios –sobretodo restauración (el 36,4%) y comercio (el 13,4%). Otro grupo numeroso es el de aquellos que hacían trabajos agrícolas (el 16,8%).

(35) Los proyectos personales se configuran en una atmósfera de autoritarismo, bajo la que se impone su participación en los programas de inserción al trabajo. De hecho, el trabajo queda transformado en el deber civil de formarse. Así, los dispositivos de formación ocupacional tienden a favorecer una adhesión incondicional de los jóvenes al *ethos* dominante del trabajo (motivación, esfuerzo, disciplina), y una valorización de éste como fin último e irrevocable. Tal como señala Serrano Pascual (2000, p. 145), «la transmisión de una representación social acerca del trabajo, reforzada por los *mass media*, que insisten sobre la potencial amenaza que supone al orden social el paro prolongado y continuo de los jóvenes, ha hecho que las medidas de inserción profesional aparezcan como una necesidad a la que el joven no puede escaparse».

es eso de toda la vida haciendo cursillos; no, yo creo, que si ahora acabo este curso, y encuentro un trabajo que me guste y esté bien, yo creo que ya tengo bastante».

Esta creencia en la formación es para ellos un punto de partida y no de llegada; ya que consideran que la formación no garantiza nada, sino que es «una base», «es estar un poco más preparada». Su proyecto laboral no pasa por alcanzar un nivel formativo máximo, sino el nivel (varía según los casos) que, a su juicio, les pueda facilitar encontrar un trabajo: cualquier trabajo.

Sin embargo, los jóvenes titulados superiores ponen su confianza en la titulación para garantizar, además de la inserción, la promoción. Una joven titulada explicó: «(...) la carrera sí que me servirá para promocionarme, porque más adelante supongo que, con un poco de suerte, podré acceder a una plaza de nivel técnico, o sea, de Diplomado en Empresariales, que si no me la hubiera sacado haría el mismo trabajo, pero no podría acceder. Por eso, yo estoy muy contenta de haber hecho los estudios, de hecho, ahora estoy cursando la licenciatura y la sigo, aunque las asignaturas se imparten por la mañana y yo no puedo ir. Bueno, se tiene que decir que es un poco "palo", pero bueno. Yo veo que me servirá y que hay futuro estudiando, y pienso que es muy útil el hecho de estudiar».

La percepción subjetiva que tienen los titulados acerca de la relación entre los estudios realizados y el trabajo es positiva: el 63,7% de los titulados considera que los estudios que realizaron les ha permitido encontrar trabajo más fácilmente, frente al 1,6% que opina que eso no ha tenido nada que ver[36]. Esta actitud positiva ante los estudios por parte de los titulados se manifiesta también en la voluntad de continuar estudiando[37]. Así, el 63,2% considera que continuará estudiando, mientras que el 16,6% opina lo contrario. Un segundo aspecto que reafirma esta visión positiva de los estudios, es que la mayoría de titulados que trabaja, ha realizado, además, tras acabar la carrera, cursos de complemento de la formación adquirida, y opina que estos cursos son de gran utilidad[38].

Entre los jóvenes con menos estudios, se constata que hay muy pocos proyectos claros, construidos, definidos, de vida laboral. Más de la mitad de estos jóvenes (58,8%) realiza cursos de formación sin ver una relación directa entre estos y la posibilidad de encontrar un trabajo. Y es que, cuando se les pregunta por sus razones para asistir[39] a programas de formación, responden que les gustan las materias (28,1%), no tienen nada mejor que hacer (10,5%) o quieren continuar inscritos en el paro (8,8%). Puede decirse que, en la mayoría de los casos, elaboran sus proyectos «en negativo», es decir, vinculados a las tareas, asignaturas o ámbitos en los que no les ha ido «demasiado» mal, donde no han fracasado con anterioridad.

---

(36) Es destacable también que el 32,1% de los encuestados considere, sin embargo, que ha tenido poco que ver.

(37) De modo que las dificultades crecientes de las generaciones más jóvenes a la hora de integrarse en el mercado laboral han favorecido un fenómeno de desplazamiento de los trabajadores con niveles educativos más bajos, por parte de los más cualificados, de aquellos puestos de trabajo que tradicionalmente constituían la entrada de los primeros en el mercado laboral.

(38) Así, el 77,6% de los titulados ha realizado cursos de idiomas y/o de informática y el 89,8% de los asistentes considera que les han sido de «mucha» utilidad; el 52,8% realizó cursos de aprendizaje en la misma empresa, valorados positivamente por el 88,5% de los asistentes; y, para acabar, el 20,2% realizó algún curso de postgrado, que fue muy valorado por el 82,6% de los asistentes.

(39) Las mujeres presentan un peso porcentual más pequeño (3,9%) que los hombres (18,4%) entre aquellos que argumentan la asistencia a programas de formación para poder continuar inscrito al paro. Por el contrario, las mujeres constituyen un porcentaje superior (50%) a los hombres (23,7%) entre los que argumentan que los cursos mejoran las expectativas de trabajo.

Entre los jóvenes titulados sí hay expectativas y proyectos, aunque, después, la realidad no se ajusta exactamente a ellos: «(...) tu tienes unas expectativas creadas sobre un tipo de trabajo. Cuando estás aquí, en la universidad, empiezas a pensar seguramente en una empresa grande o multinacional, o estaré en un despacho, o tendré este cargo, cobraré tanto... y te encuentras que, cuando acabas la carrera, a lo mejor estás medio año sin encontrar trabajo o que, cuando lo encuentras, sea inmediatamente o no, no cobras lo que pensabas. Seguramente el trabajo es de contable y es que yo... contable..., estoy trabajando en un banco, pero te parece que es un trabajo de..., como aquel que dice, «¡puñetas!», de currante, de minero... Y acabas trabajando horas y horas, y tu lo que pensabas es lo que siempre habías oído en casa, es decir "que estudies, que tengas una carrera y, bueno, que llegarías a tener un buen trabajo, con un buen sueldo", y tu esperas tener una proyección que, como mínimo al principio, cuando empiezas a trabajar, no la ves clara».

Esta percepción de la situación puede considerarse como un argumento de que acceder a la posición deseada se vive como una ilusión, «como una manifestación de la dinámica de reconocimiento y desconocimiento de las barreras a la movilidad social que mantiene su proyecto de promoción social y que constituye un esquema central de su estrategia y su discurso» (Martín Criado,1998, p. 181). En estos jóvenes se observa que la búsqueda de trabajo deja de estar determinada exclusivamente por la orientación vocacional, pues la necesidad de romper la dependencia de la familiar les obliga a aceptar empleos precarios que guardan escasa relación con la formación recibida y en los que la identificación con la tarea es reducida y los sentimientos de provisionalidad muy elevados: «Te tienes que promocionar, no te tienes que quedar en el lugar en que estás, quiero decir... tienes que hacer un trabajo que te llene, que te guste, que te sea útil, que sea consecuencia de lo que has estudiado, pero claro, eso es un ideal». De esta manera, para los titulados, la situación de precariedad laboral no es crónica, sino que está relacionada con la inestabilidad en la inserción y es consecuencia de un modelo social definido por la economía global, la producción flexible, y los cambios en la estructura ocupacional y en la organización del trabajo.

Sin embargo, para los jóvenes que realizan cursos de formación ocupacional y de garantía social, que disponen de trayectorias escolares cortas, con entradas circunstanciales en el mercado laboral, la inestabilidad laboral supone una pérdida paulatina de aptitudes y actitudes para la inserción laboral regular. Dicha inserción requeriría el diseño de programas específicos y prolongados que produjeran cambios significativos en la trayectoria de estos jóvenes. Tal y como manifiesta la directora del IMFE, hay un problema de diagnóstico en el análisis que se hace del mercado laboral desde la Generalitat: «La mayoría de los programas se financian gracias al Fondo Social Europeo, y este parte de un análisis de las dificultades del mercado de trabajo de hace diez años. Así, te obligan a que dirijas los cursos a colectivos que ahora tienen una problemática diferente a la planteada hace diez años... La rigidez está, por tanto, en el propio planteamiento, que incide en el primer acceso al mercado de trabajo, cuando en el mercado laboral ya no existe el problema del primer acceso, sino que el problema está en la continuidad, en la precariedad y en la falta de creación de ocupación».

No nos encontramos delante de personas que estén en situaciones de bloqueo en la inserción, ni que formen parte de una fracción de «la exclusión social». De hecho, el 79,8% de los padres y el 54,4% de las madres están ocupados, y solamente el

3,5% de los padres[40] está en paro[41]. Sólo una minoría –aunque nada despreciable– abandonó los estudios por necesidades familiares. De hecho, los jóvenes afirman que sus padres optan porque los hijos alarguen el itinerario de estudios y retrasen la incorporación al mercado de trabajo. Al mismo tiempo, sin embargo, los padres respetan, por lo general, las decisiones tomadas: la inversión en educación no se tiene que hacer a cualquier precio. Es una postura que parece reflejar que, si bien creen que con estudios sus hijos lo tendrían más fácil, consideran que las posibilidades de promoción social serán, igualmente, limitadas.

Los jóvenes que abandonan el sistema escolar –o que dejan de estudiar a partir de los 16 años– no presentan problemas de marginación. Se trata de personas que pueden trabajar, pero que no tienen trabajo; De hecho, están presentes en el mercado laboral, pero su capacidad para competir por un trabajo es muy reducida (están poco cualificados, tienen poca experiencia laboral, dificultades familiares especiales, etc.). Estamos hablando de jóvenes que están en conflicto con el sistema educativo, de una realidad que cuestiona el papel del sistema educativo, que –actualmente– tiene la función de estratificar a la población. Es evidente que la formación reglada no puede ser la vía de inserción de estos jóvenes, ya que puede producirse de nuevo el rechazo de la institución escolar. Las personas que acceden a los cursos ocupacionales no quieren estudios reglados, que tienen por objetivo erigir una cultura educativa basada en las potencialidades de los grupos más favorecidos. Precisamente para estos grupos, la enseñanza obligatoria no tiene, por lo general, un sentido finalista.

CONCLUSIÓN

En este apartado se discuten los resultados obtenidos y se extraen conclusiones. La más destacable es que lo prioritario para los jóvenes que han participado en este estudio es la inserción laboral, y la formación que adquieren está determinada por este objetivo y sólo por él. Sin embargo, es remarcable que los estudiantes del IMFE sólo estén interesados en recibir la formación mínima necesaria para conseguir la inserción laboral. Entre los licenciados, la formación tiene dos objetivos: por un lado, facilitar la inserción laboral en unas determinadas ocupaciones (cualificadas, con cierta autonomía...) y así huir de las otras (poco cualificadas, con salarios bajos y menos autonomía...); y, por otro, garantizar alguna vía que haga posible la promoción, ya sea dentro o fuera de la empresa en la que se inicie su vida laboral.

Diversos estudios muestran que, en la mayoría de los casos, la formación –entendida como adquisición de cualidades con el fin de realizar un trabajo concreto– se adquiere en el mismo lugar de trabajo, cosa que muestra una falta de previsión respecto a los requerimientos formativos. Para estos jóvenes, que no continúan en el sistema escolar y cuyo interés se concentra en trabajar, se debería, pues, potenciar la formación en el lugar de trabajo como vía no de «domesticación» de los que no tienen ningún interés en la formación reglada[42], sino de integración en un contexto produc-

(40) El 8,8% de los padres está jubilado y el 4,4% difunto. La respuesta del resto, hasta, el 100% es NS/NC (35,5%).

(41) Entre el colectivo de madres la cifra de paradas es mucho más elevada (el 36,8%), ya que pertenecen al grupo de edad (más de 40 años) que concentra los mayores índices de paro femenino.

(42) Los jóvenes con trayectorias escolares cortas y entradas circunstanciales en el mercado de trabajo secundario, y con trayectorias laborales dentro de la economía sumergida tienden a vivir esta experiencia de dos formas: el victimismo social (reclusión y aislamiento social); y la acomodación y tensión social (que provoca agresividad cultural y subcultural marginal).

tivo. Esta es una propuesta que ya existe en la mayoría de países europeos, donde las empresas invierten directamente en formación e, incluso, incluyen dicha inversión en sus presupuestos. En nuestro contexto productivo, el concepto formación se entiende como un gasto, y las empresas reclaman que el sistema educativo formal y no formal les solucione el problema. De todas formas, para las pequeñas empresas[43] que configuran el tejido empresarial de Reus y su comarca, es importante la creación de redes de apoyo y conexión entre empresas, de estructuras que sirvan de apoyo a las empresas que –por sus características– no tienen recursos propios. De igual modo, es necesario realizar convenios entre las instituciones locales, los ayuntamientos, y las asociaciones empresariales y sindicales, para impulsar de manera participativa el desarrollo local. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de articular la intervención pública alrededor de la inserción laboral, especialmente en función de las pequeñas empresas. No obstante, hay que cuestionar la modalidad de aproximación sucesiva como vía de inserción, ya que el rasgo más característico de la forma final de inserción laboral es la precariedad.

En cualquier caso, a pesar de ello, la vía de formación ocupacional que tiene establecida, de manera específica, la Generalitat de Catalunya, y que se caracteriza por la descentralización de la oferta a través de centros colaboradores privados, representa una gran desventaja para el colectivo analizado, ya que introduce la lógica de la maximización del beneficio. La prioridad de este criterio en la oferta de formación supone que los centros ofrezcan, a cualquier «precio», aquellos cursos que tienen mayor garantía de éxito de inserción; Independientemente de las condiciones de trabajo ofrecidas por el contratante, se concede prioridad a aquellos cursos que generan menos costes de infraestructura, o bien a aquellos en los que los alumnos ya están seleccionados por las empresas que van a contratarlos una vez finalizados los cursos.

El efecto perverso del sistema es que acaban siendo formados los ya formados o mejor situados en el mercado de trabajo, mientras que los jóvenes con deficiencias formativas y que corren el riesgo de quedar excluidos del mundo laboral no pueden ni acceder a este tipo de formación, con la consiguiente aparición de procesos de desafección social. Beck (2000) se refiere a estos procesos como situaciones de riesgo social, y considera que nos abocan a la «brasileñización» de Occidente. La alternativa es una nueva sociedad política articulada de acuerdo con el modelo de trabajo cívico, es decir, un modelo que considere que el proceso de socialización no está concluso mientras no se haya producido una socialización laboral.

BIBLIOGRAFÍA

AJUNTAMENT DE BARCELONA: *La ciutat educadora*. Barcelona, 1992.

AJUNTAMENT DE BARCELONA: *Per una ciutat compromesa amb l'educació*. Barcelona, 1999.

BECK, U.: *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós, 2000.

BILBAO, A.: «La racionalidad económica y la secularización», en *Reis*, 74 (1996), pp. 225-243.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor, 1967.

— *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona, Laia, 1977.

BOURDIEU, P.: *La miseria del mundo*. Madrid, AKAL, 1999.

(43) El 57,2% de los jóvenes con trabajo tiene su empleo en una empresa de menos de 25 trabajadores.

BRUNET, I.; BELZUNEGUI, A.: *Flexibilidad y formación. Una crítica sociológica al discurso de las competencias*. Barcelona, Ariel, 2001.

BRUNET, I. (dir.).: *Joves i transició al mercat laboral*. Barcelona, Pòrtic, 2001.

CASTEL, R.: *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Barcelona, Paidós, 1997.

CHARLOT, B.: *École et savoir dans les banliues... et ailleurs*. Paris, Armand Colin, 1992.

— *Ciudad y educación*. Col. Cuadernos de Pedagogía, marzo, número monográfico, Barcelona, 1999.

— *Ciudades educadoras*. Col. Cuadernos de Pedagogía, octubre, número monográfico, Barcelona, 1998.

COMISIÓN EUROPEA: *Libro Blanco sobre el crecimiento, la competitividad y el empleo*. Bruselas, 1993.

— *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas, 1995.

— *El empleo en Europa-empleo para todos. Todos por el empleo: transformar las directrices de acción*. Bruselas, 1998.

— *El Tratado de Amsterdam: instrucciones de uso*. Bruselas, 1999.

— *Directrices para el empleo 1999*. Bruselas, 1999.

— *Propuesta de Directrices para las políticas de empleo de los Estados miembros en el año 2000*. Bruselas, 2000.

DEROUET, J. L.: «Une sociologie des etablisements escolaires: les dificultés de construction d'un nouvelle objet scientifique», en *Reviue Française de Pedagogie*, 75 (1997), pp. 86-108.

DIPUTACIÓ DE BARCELONA: *Pensar la ciutat desde l'educació*. Barcelona, 1999.

DIRECCIÓN GENERAL DE EMPLEO, RELACIONES LABORALES Y ASUNTOS SOCIALES DE LA COMISIÓN EUROPEA: *La estrategia europea para el empleo. Empleo y asuntos sociales, Forum Especial 5 años de política social*. Bruselas, 1999.

DONZELOT, J.: *L'Etat animateur: essai sur la política de la ville*. Paris, Criterion, 1994.

DUBET, F.: *Sociologie de l'experience*. Paris, Seuil, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D.: *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada, 1998.

FORQUIN, J. C. «El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social», en *Educación y Sociología*, 3 (1985), pp.

GIDDENS, A.: *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid, Taurus, 1999.

— *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2000.

IMFE: *Mas Carandell: El projecte educatiu de ciutat*. Reus, 1999.

— *Mas Carandell: Pacte territorial per l'ocupació de Reus i el Baix Camp*. Reus, 1999.

— *Mas Carandell: Identificació de noves fonts d'ocupació a Reus*. Reus, 1999.

— *Mas Carandell: Estudi del perfil formatiu de la població (Cens de 1996)*. Reus, 1999.

LERENA, C.: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel, 1986.

— «Enseñanza pública y privada en España: sobre el porvenir de una ilusión», en FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, Akal, 1986a.

— «Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación», en LERENA, C. (ed.): *Educación y Sociología en España. Selección de textos*. Madrid, Akal, 1987.

MARTÍN CRIADO, E.: *Producir la juventud: crítica de la sociología de la juventud*. Madrid, ISTMO, 1998.

— «El paro juvenil no es el problema, la formación no es la solución», en CACHÓN, L. (ed.): *Juventudes, mercados de trabajo y políticas de empleo*. Benillcull del Xúquer, Valencia, 7 i Mig, 1999, pp. 15-47.

PRIETO, C.: «Crisis del empleo: ¿Crisis del orden social?», en MIGUÉLEZ, F.; PRIETO, C. (dir. y coord.): *Las relaciones de empleo en España*. Madrid, Siglo XXI, 1999, pp. 529-548.

ROMANO, CH.: «Propostes de futur pel desenvolupament de l'Institut de Formación y Empresa de Reus», en *Revista Papers d'educació d'adults*, 27 (1997), pp. 25-47.

SERRANO PASCUAL, A.: «El concepto de empleabilidad en la estrategia europea de lucha contra el desempleo: una perspectiva crítica», en *Revista de Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 21 (2000), pp. 137-149.

TOPALOV, C.: *Naissance du Chômage, 1880-1910*. Paris, Albin Michel, 1994.

TRIPIER, P.: *Del trabajo al empleo. Ensayo de sociología de la sociología del trabajo*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1995.

VAN ZANTEN, A.: «Les politiques educatives municipales: un exemple de mobilisation locale des acteurs de l'éducation», en CHARLOT, B. (coord.): *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux engeux*. Paris, Armand Colin, 1994, pp. 117-149.

VARELA, J.: «La escuela pública no tiene quién le escriba», en ALVAREZ-URÍA, F. (comp.): *Neoliberalismo vs. Democracia*. Madrid, La Piqueta, 1998, pp. 83-100.

WOOD, S.: «The Transformation of work», en WOOD, S. (ed.): *The Transformation of Work? Skill, flexibility and the labour process*. Londres, Unwin Hymna.

LA ALFABETIZACIÓN POPULAR EN EL SALVADOR, NICARAGUA Y COSTA RICA: NIVELES, TENDENCIAS Y DESFASES (1885-1950) (*)

IVÁN MOLINA JIMÉNEZ (**)

Resumen. El presente artículo compara sistemáticamente la alfabetización de El Salvador, Nicaragua y Costa Rica entre 1885 y 1950, con el fin de identificar las principales tendencias de ese proceso, en particular, las referidas a las diferencias entre varones y mujeres, entre mundos urbanos y rurales y entre grupos sociales. La sección final del artículo explora el impacto de la alfabetización en las culturas populares de esos tres países centroamericanos.

Abstract. This article compares the literacy process in El Salvador, Nicaragua and Costa Rica between 1885 and 1950. Its objective is to identify trends in the literacy process, especially the differences between men and women, urban and rural and throughout divergent social groups. Secondly, it discusses the impact of literacy in the popular cultures in these Central American countries.

El Ministro de Justicia, Instrucción Pública y Asuntos Eclesiásticos de El Salvador, Manuel Méndez, advertía en 1872:

> «la importancia de la instrucción pública, como base indispensable de todo progreso y, especialmente, de instituciones políticas verdaderamente republicanas, es tan evidente, tan tangible que no necesito esforzarme inútilmente en demostrarla» (Lindo Fuentes, 1998, p. 143).

La expectativa de Méndez era ampliamente compartida por las jerarquías políticas e intelectuales liberales de América Latina, que veían en la educación un instrumento básico para superar la experiencia colonial y construir una sociedad secular, compuesta por individuos libres e iguales ante la ley, leales a la nación más que a la Iglesia católica o a otras instancias corporativas (Hale, 1986, pp. 377-380). Las estadísticas escolares de fines del siglo XIX, pese a sus deficiencias, patentizan los límites de esa utopía educativa: en 14 de 18 países, el total de alumnos matriculados en primaria suponía menos de la tercera parte de la población en edad de asistir a la escuela (Newland, 1991, p. 359).

Los únicos casos en que la matrícula se aproximaba al 50 % de los niños en edad escolar –o incluso superaba esa proporción– eran los de Chile, Uruguay, Argentina y Costa Rica. La experiencia costarricense suponía un contraste decisivo con la de sus vecinos ístmicos, en particular con el desempeño educativo de Nicaragua y El Salvador, países donde, por cada niño inscrito en la escuela, había tres o cuatro

(*) Investigación financiada por la Universidad de Costa Rica y realizada en el Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericanas (CIICLA).

(**) Universidad de Costa Rica (San José).

Fecha de entrada: 24-04-2001 Fecha de aceptación: 24-07-2001

que no lo estaban (Newland, 1991, p. 359; Burns, 1985, p. 65). El propósito de este artículo es analizar, con base principalmente en los censos de 1950, las diversas dimensiones de esa diferencia y en qué medida el desfase indicado se profundizó en la primera mitad del siglo xx.

FUENTES Y METODOLOGÍA

Los datos de alfabetos por sexo, espacio urbano y rural y grupo de edad que ofrecen los censos de 1950 permiten explorar, retrospectivamente, el proceso de alfabetización popular en El Salvador, Nicaragua y Costa Rica (véanse los cuadros 1 y 2). ¿Cuáles son los sesgos de esta estrategia metodológica? El primero se deriva de que no era inusual que ciertas personas, especialmente los artesanos y obreros que vivían en las ciudades principales, aprendieran a leer y escribir ya adultos (Oliva, 1985-1986, pp. 129-149; Molina Jiménez, 1995, p. 136), por lo que no existe correspondencia entre el período en que se alfabetizaron y aquel en el que debieron –supuestamente– asistir a la escuela.

CUADRO I

Porcentajes de varones alfabetas en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador según período de nacimiento y espacio urbano y rural (1885-1950)

Período de nacimiento	Varones urbanos			Varones rurales		
	CR	Nic	ES	CR	Nic	ES
1885 y antes	84,3	66,5	60,8	60,2	27,1	25,0
1886-1895	90,1	73,7	63,9	66,9	27,9	25,6
1896-1905	93,2	76,4	67,5	72,0	25,4	26,3
1906-1915	94,4	72,6	70,1	71,6	23,1	26,3
1916-1925	95,5	73,7	74,0	76,3	20,1	27,3
1926-1930	95,7	73,3	75,6	77,7	20,2	28,0
1931-1935	95,2	75,6	73,9	73,6	16,7	25,9
1936-1940	91,1	68,3	70,0	67,5	14,5	27,6
1941-1943	85,3	38,5	67,9	59,6	7,0	30,2

Fuente: Dirección General de Estadística y Censos de El Salvador, 1954, p. 298; Dirección General de Estadística y Censos de Nicaragua, 1954, p. 188; Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1975, pp. 267 y 269.

El efecto diferenciado de la mortalidad constituye un segundo sesgo: en los grupos de mayor edad, en particular después de los 50 años, los sectores medios y los acaudalados, los intelectuales y los profesionales (todos comúnmente alfabetas) podían estar ligeramente sobre-representados, dada la tasa de sobrevivencia menor de los pobres urbanos y rurales. Lo anterior era, particularmente, cierto en los casos de Nicaragua y El Salvador, países en los que, en contraste con el impulso que el Estado costarricense le dio a la salubridad pública y a la atención médica desde fines del siglo xix (Palmer, 1998, pp. 311-332; Marín, 1995, pp. 65-108), las graves deficiencias sanitarias y hospitalarias coexistían con bajos jornales y pésimas condiciones de trabajo (Gould, 1990, pp. 21-45; Alvarenga, 1996, pp. 78-88 y 98-101; Lauria-Santiago, 1999).

Los dos sesgos ya identificados se aúnan con la dificultad para interpretar, con precisión, los datos disponibles. El su-

CUADRO II

Porcentajes de mujeres alfabetas en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador según período de nacimiento y espacio urbano y rural (1885-1950)

Período de nacimiento	Mujeres urbanas			Mujeres rurales		
	CR	Nic	ES	CR	Nic	ES
1885 y antes	74,2	63,9	44,9	44,9	16,5	11,8
1886-1895	82,5	64,6	46,4	56,2	16,0	11,2
1896-1905	87,1	63,3	48,2	65,4	17,1	12,2
1906-1915	90,0	63,9	52,1	67,7	16,8	13,8
1916-1925	93,3	68,0	59,9	74,3	16,7	17,7
1926-1930	94,3	71,3	64,5	77,1	18,7	21,3
1931-1935	93,9	74,7	68,3	76,6	20,0	25,8
1936-1940	92,5	69,3	69,4	70,9	17,4	29,2
1941-1943	85,6	38,6	66,8	60,1	7,6	29,2

Fuente: Ver Cuadro 1.

puesto básico de que los nacidos en un decenio dado se alfabetizaron en el próximo, no es completamente exacto. Los dos ejemplos extremos aclaran por qué: una persona que vino al mundo en 1896 e ingresó en la escuela a los ocho años, pudo aprender a leer y a escribir entre 1904 y 1905, es decir, dentro del mismo período en que fue dada a luz; a su vez, un individuo cuyo alumbramiento ocurrió en 1905 y se convirtió en escolar a los once años, sería alfabetizado a partir de 1916, por tanto en la década posterior, no en la inmediata a la de su nacimiento.

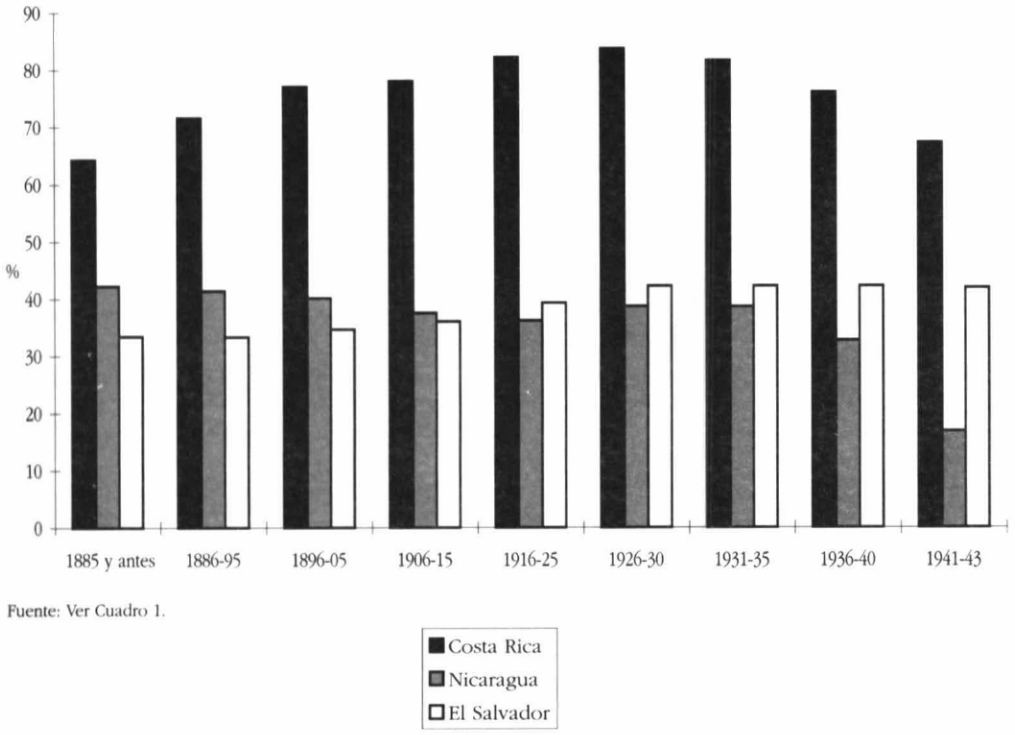
Lo expuesto es complicado todavía más porque un conjunto considerable de escolares, especialmente en el campo, aparte de ingresar tardíamente en la escuela (después de los 10 años), desertaban y volvían a empezar. La experiencia en el aula para una mayoría de niños y niñas de extracción popular, lejos de ser un proceso continuo, era uno fragmentario, en el cual el aprendizaje se alternaba con inserciones cortas o largas en los mercados laborales urbanos y agrícolas. El efecto de tal dinámica es visible en los porcentajes de alfabetización más bajos que, en los tres países, caracterizaban a los jóvenes de 14 años y menos (los nacidos después de 1936 en los cuadros 1 y 2).

PROCESOS Y DESFASES

Las explicaciones anteriores destacan que las tendencias que se vislumbran en los cuadros 1 y 2, afectadas como están por los sesgos descritos, son aproximadas. Esto último, sin embargo, no supone desconocer la utilidad de unos datos que permiten trazar los patrones básicos de alfabetización en los tres países indicados. El Gráfico 1 brinda una visión de conjunto: en contraste con el alza constante que experimentó el alfabetismo en Costa Rica entre los nacidos en 1885 y antes, y los que vinieron al mundo entre 1926 y 1930, en Nicaragua la proporción de alfabetas disminuyó (con una leve recuperación a partir de las cohortes del lapso 1926-1935) y, en El Salvador, ascendió lentamente hasta estancarse en la década de 1920.

GRÁFICO I

Alfabetas según período de nacimiento en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador (1885-1943). En porcentaje



Fuente: Ver Cuadro 1.

El mayor analfabetismo salvadoreño a comienzos del siglo xx expresaba los límites de un sistema escolar del cual el diplomático estadounidense, Dana Gardner Munro, señaló en 1918:

> «las escuelas públicas han recibido menos atención que en algunos de los otros países. El Ministerio de Instrucción Pública, el cual cuenta con funcionarios muy capaces y bien preparados, ha hecho lo que ha podido con los escasos recursos a su disposición, pero el Gobierno no lo ha apoyado... Sólo cerca de un cuarto de los niños entre 6 y 14 años están recibiendo instrucción. Las escuelas, en la capital y en las ciudades más grandes, aunque pobremente equipadas y acondicionadas, hacen un excelente trabajo... En el campo, las oportunidades educacionales son mucho más limitadas, dado que las escuelas rurales tienen apenas tres grados regulares... y hay poca oportunidad de que los niños reciban una educación secundaria...» (Munro, 1967, p. 110).

La principal diferencia entre Nicaragua y El Salvador, por un lado, y Costa Rica, por otro, fue el avance del alfabetismo rural alcanzado por este último país desde fines del siglo XIX, especialmente visible en el caso de las mujeres. La proporción de alfabetas en el campo se elevó de 44,9 a 74,3% entre las nacidas en 1885 y antes y las que vinieron al mundo entre 1916 y 1925. El aumento de la alfabetización femenina (casi un 20%) y masculina (un 17,5%) en el agro, en el período indicado,

es un indicador del impacto de la reforma de 1885-1886, cuando el sistema educativo, bajo control municipal y fuertemente influenciado por la Iglesia católica, fue centralizado y secularizado (Fischel, 1987, pp. 111-187; González, pp. 31-34).

Los intelectuales liberales reformistas que dirigieron esa «modernización» de la instrucción pública tenían como objetivo, aparte de alfabetizar a los hijos de campesinos, artesanos y trabajadores, «civilizarlos», es decir, facilitar que se identificaran con la ideología del progreso, en su sentido capitalista y positivista, y que adscribieran, entre otros, los valores burgueses de la disciplina laboral, la ciencia, la higiene y el patriotismo (Molina Jiménez; Palmer, 1994, pp. 226-227)[1]. Los sectores populares, enfrentados con un proyecto orientado a transformar culturalmente a sus hijos, lo rechazaron con denuedo, apoyados por los eclesiásticos, opuestos a la secularización de la enseñanza.

El descontento popular se expresó en una baja en la matrícula escolar después de 1886 y en el apoyo que tuvo el candidato apoyado por la Iglesia en la campaña electoral de 1889. La victoria de la oposición en tal contienda, consolidada tras el levantamiento del 7 de noviembre de ese año que casi culminó en una guerra civil, abrió un espacio para efectuar «ajustes» al proyecto educativo liberal y, a partir de 1891, el total de alumnos matriculados volvió a ascender (Matarrita, 1986, p. 136). Los cuadros 1 y 2 evidencian los

CUADRO III

Porcentaje de diferencia entre el alfabetismo de varones y mujeres urbanos y rurales en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador por períodos seleccionados

Período de nacimiento	Costa Rica			
	VU/VR	MU/MR	VU/MU	VR/MR
1885 y antes	24,1	29,3	10,1	15,3
1926-1930	18,0	17,2	1,4	0,6
Diferencia	+6,1	+12,1	+8,7	+14,7
	Nicaragua			
	VU/VR	MU/MR	VU/MU	VR/MR
1885 y antes	39,4	47,4	2,6	10,6
1926-1930	53,1	52,6	2,0	1,5
Diferencia	-13,7	-5,2	+0,6	+9,1
	El Salvador			
	VU/VR	MU/MR	VU/MU	VR/MR
1885 y antes	35,8	33,1	15,9	13,2
1926-1930	47,6	42,6	11,1	6,1
Diferencia	-11,8	-9,5	+4,8	+7,1

Siglas: VU = varones urbanos, VR = varones rurales, MU = mujeres urbanas, MR = mujeres rurales.
Fuente: Ver Cuadro 1.

(1) Para un comparación con los liberales reformistas argentinos, véase: Zimmermann, 1995.

dos desfases principales que caracterizaban al alfabetismo costarricense de fines del siglo XIX: el que separaba el urbano del rural y el masculino del femenino (especialmente en lo tocante a las mujeres del campo).

El esfuerzo por disminuir esas brechas, de acuerdo con el Cuadro 3, fue más exitoso en cuanto a equiparar las diferencias de género que las vinculadas con la división geográfica. La ventaja de los varones urbanos sobre los rurales, entre los nacidos en 1885 y antes, y los venidos al mundo en el quinquenio 1926-1930, bajó de 24,1 a 18%, y la que separaba a las mujeres urbanas de las del agro se redujo de 29,3 a 17,2%. El desfase entre el alfabetismo masculino y el femenino, en contraste, descendió de 10,1 a 1,4% en las ciudades, y de 15,3 a 0,6 % en el campo.

La equiparación descrita se acentuó a partir de 1906-1915 (véanse los cuadros 1 y 2), cuando aprendieron a leer y a escribir los nacidos entre 1896 y 1905. El alza que experimentó la alfabetización popular en la década especificada es congruente con otros indicadores educativos: en comparación con 1906, para 1915 el número de escuelas había crecido en un 8%, el de maestros en un 38,2% y el de alumnos matriculados en un 47% (Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1960, p. 83). El gasto en instrucción pública, como proporción del presupuesto nacional, osciló entre un máximo del 14,4% en 1914 y un mínimo del 11,3% en 1911, porcentajes más bajos que los de inicios de la década (un 16,6% en 1901 y un 16,8 en 1904) (Román, 1995, pp. 73-75), pero superiores a los de países como México, Uruguay y Argentina (Newland, 1994, pp. 449-467). El período indicado se caracterizó, además, por el ascenso al poder de tres presidentes que impulsaron, con especial énfasis, las políticas sociales del Estado costarricense: Cleto González Víquez, Ricardo Jiménez Oreamuno y Alfredo González Flores (Palmer, 1995, pp. 75-85).

El incremento en la alfabetización de varones y mujeres urbanos y rurales se prolongó por casi 30 años: en efecto, es visible una leve baja en el alfabetismo de los nacidos en el quinquenio de 1931-1935. El contexto en que se produjo ese descenso estuvo definido por la crisis de 1930 y el cierre, a partir de 1939, de los mercados europeos para el café costarricense, tras el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Este ciclo económico, al intensificar los procesos de diferenciación social y de empobrecimiento (Briceño y otros, 1998), fue un trasfondo propicio para el alza experimentada, en esos años, por el analfabetismo (un aumento que probablemente se concentró en los sectores más pobres de la ciudad y el campo).

Los nacidos en Nicaragua a fines del siglo XIX, y que asistieron a la escuela durante la administración de José Santos Zelaya (1893-1909), se beneficiaron del impulso que la dictadura dio a la alfabetización popular. El período posterior a la caída de este caudillo, definido por los conflictos entre liberales y conservadores, la intervención estadounidense y la lucha de Sandino, fue poco favorable para que el alfabetismo avanzara. La tendencia a la baja o al estancamiento en la proporción de alfabetas únicamente fue superada por los que vinieron al mundo entre 1931 y 1935 (véanse los cuadros 1 y 2), pese a las dificultades provocadas por la crisis de 1930 y el inicio de la guerra en Europa.

La variación en la tendencia exige, sin embargo, ser precisada en dos sentidos. Las mujeres urbanas venidas al mundo entre 1916 y 1925, la mayoría de las cuales asistió a la escuela en la década de 1920, incrementaron su alfabetismo de manera sistemática hasta el período 1931-1935, un avance quizá vinculado con el temprano feminismo de esa época (González, 1997, pp. 199-200). El caso contrario fue el de los varones rurales, cuyo analfabetismo creció ya en los nacidos entre 1896 y 1905. El contraste, en el agro, entre la alfabetiza-

ción femenina levemente en alza, y la masculina en descenso, sugiere que fueron los hombres los más perjudicados por las dificultades económicas y los conflictos sociales y políticos de la Nicaragua posterior a Zelaya.

El Cuadro 3 evidencia que, como Costa Rica, Nicaragua logró disminuir las diferencias de género en cuanto a la alfabetización pero, en contraste con su vecino del sur, fracasó en reducir el analfabetismo agrario. Entre los nacidos en 1885 y antes, y los venidos al mundo en el quinquenio 1926-1930, la ventaja de los varones urbanos sobre los rurales subió de 39,4 a 53,1%, y la que separaba a las mujeres urbanas de las del agro se elevó de 47,4 a 52,62 %. El desfase entre el alfabetismo masculino y el femenino, a su vez, descendió de 2,6 a 2,0 % en las ciudades, y de 10,6 a 1,5 % en el campo.

La experiencia de El Salvador se asemejó, en cierto sentido, a la de Nicaragua: el alfabetismo urbano, masculino y femenino, creció lentamente entre los nacidos en 1885 y antes, y los de la cohorte 1906-1915; en el agro, en contraste, la proporción de los que aprendieron a leer y escribir, prácticamente, se estancó en el período especificado. El avance más destacado fue logrado por los venidos al mundo entre 1916 y 1930, en particular las mujeres, quienes se beneficiaron del mayor interés por la educación (aunque no, necesariamente, de un apoyo financiero correspondiente, como se verá más adelante) que caracterizó al Estado salvadoreño a partir de la década de 1920 (Alfaro Jovel, 1940, pp. 56-69) y, en particular, tras el levantamiento popular y la masacre de 1932, cuando la instrucción fue conceptuada como un instrumento para combatir el comunismo. El *Diario del Salvador*, en efecto, informaba el 10 de febrero de 1932 que las autoridades escolares estaban

> «...trabajando activamente en la creación de nuevas escuelas nocturnas y en la reforma de ellas mismas con el objeto de hacer una profusa y sólida enseñanza de conocimientos cívicos, así como, los deberes y obligaciones de los ciudadanos para con el Estado. El propósito... es el de emplear las escuelas nocturnas como una cátedra desde donde realizar una larga y bien meditada campaña en contra de las tendencias comunistas» (*Diario del Salvador*, 10 de febrero de 1932, p. 3)[2].

El 12 de marzo, más de un mes después, el *Diario del Salvador* volvía sobre el tema de la educación, al indicar que «un gran ejército de maestros» pondría «fin al analfabetismo». Esto se lograría mediante «un vasto plan para el establecimiento de escuelas rurales (el cual permitiría) desanalfabetizar (sic) a los pueblos de la república». El periodista –al hacerse eco de lo afirmado por las autoridades escolares– consideraba que de ejecutarse tal proyecto

> «en el próximo año, dentro de tres años, tendremos desanalfabetizados (sic) a centenares de miles de niños y adultos en los campos, caseríos y pueblos, y, si esta misma labor la continúan los futuros gobiernos, dentro de muy pocos años, nuestro país estará a la altura, en ese sentido, de los más adelantados del continente» (*Diario del Salvador*, 12 de marzo de 1932, p. 1).

La esperanza anterior no se cumplió. La ventaja lograda por las mujeres, señalada anteriormente, fue consolidada por las nacidas entre 1931 y 1940, un dato que sugiere que, en el contexto de las dificultades económicas de esa época, se incrementó la deserción escolar de los varones. El Cuadro 3 confirma esta tendencia: al igual que en Nicaragua, en El Salvador, se redujo el desfase entre el alfabetismo femenino y masculino en la ciudad y el campo pero se incrementó el desfase entre la proporción de alfabetas urbanos y rurales. La brecha de género, sin embargo, era más alta en el

(2) Véase también: Ching; Tilley, 1998, pp. 151-152; López Bernal, 1998, pp. 250 y 266-269.

caso salvadoreño que en sus contrapartes costarricense y nicaragüense, una tendencia fomentada por la legislación del siglo XIX que declaró obligatoria la asistencia de los niños a la escuela, en tanto que dejó la de las niñas a discreción de sus padres (Lindo Fuentes, 1998, p. 137).

La desventaja femenina salvadoreña se vislumbra mejor comparativamente. La participación de las niñas en la matrícula escolar en Costa Rica se elevó de 22,4 a 44,3 % entre 1872 y 1883 (Molina Jiménez; Palmer, 2000, p. 34); en cambio, en El Salvador, esa proporción ascendió de 24,1 a 40,8 % entre 1882 y 1891 (Burns, 1985, p. 65; Barberena, 1892, p. 92)[3]. La queja formulada por C. Gustavo Urrutia, más de 40 años después, sugiere que el desfase descrito persistía: en un artículo publicado en *Diario Nuevo* en enero de 1934, se lamentaba de que

> «...las (escuelas de niñas) que existen (en San Salvador) ya no son suficientes para dar cabida a tantísima niña que necesita educación» (Urrutia, 1934, p. 3).

Los censos de 1950 confirman la tendencia expuesta: por cada 100 mujeres alfabetizadas de 20 años y más, había 98 varones costarricenses y 93 varones nicaragüenses de su misma condición; en contraste, esa proporción era de 122 hombres en la patria del filósofo social Alberto Masferrer. El superior desfase de género que existía en El Salvador se expresó, a su vez, en una más limitada feminización de la ocupación docente: en efecto, en tanto en la Costa Rica de 1928 las maestras representaban un 78,1 del total de educadores, las salvadoreñas suponían un 68,3 % en 1934 (Urrutia, 1934, p. 3; Apuy Medrano, 1995, p. 225)[4].

GÉNERO Y DINÁMICA FAMILIAR

¿Por qué entre los nacidos en 1885 y antes la ventaja que separaba a los varones urbanos de sus contrapartes femeninas era mayor en Costa Rica (un 10,1%) que en Nicaragua (un 2,6 %)? La diferencia se explica porque, una vez que la alfabetización empezaba a popularizarse, en una primera fase tendía a incrementarse la distancia entre el alfabetismo masculino y el femenino. Este desequilibrio era fomentado por la tendencia de las familias de extracción popular, cuyos recursos eran escasos, a privilegiar la escolarización de sus hijos más que la de sus hijas, en un contexto en el cual la figura del varón proveedor era destacada por la ideología patriarcal prevaleciente (Rodríguez, 1999, pp. 147-182).

La preferencia familiar por alfabetizar a los hijos, aparte de lo ideológico, era una estrategia para enfrentar los condicionamientos de un mercado laboral que permitía a los varones una inserción más temprana y les ofrecía mayores opciones ocupacionales[5]. El niño que aprendía a leer y a escribir podía incorporarse mejor al universo laboral y, por tanto, convertirse en una importante fuente de ingresos para la familia. El empleo disponible para las hijas, además de ser menor y menos diversificado y remunerado, se asociaba usualmente con actividades domésticas (lavar, cocinar y otras por el estilo) (Mora, 1994, pp. 136-152), para cuyo ejercicio alfabetizarse no era una circunstancia imprescindible.

El desequilibrio descrito era estimulado también por el Estado que, en cuanto a la infraestructura escolar, priorizaba la

(3) El caso de Honduras era todavía más crítico que el salvadoreño: en 1901, de 28.026 alumnos matriculados en primaria, la proporción de niñas ascendía a 35,5 %. *El Pabellón de Honduras*, Tegucigalpa, 11 de enero de 1902, p. 2.

(4) Véase también: Molina Jiménez; Palmer, 2000, pp. 103-128. La proporción de maestras en Nicaragua ascendía a 73 % en 1944. Ebaugh, 1947, p. 14.

(5) Para un excelente análisis al respecto, véase: Lassonde,1996, pp. 839-870.

apertura de locales para niños más que para niñas: en términos económicos y políticos, tenía precedencia alfabetizar a los trabajadores y votantes del porvenir (las mujeres no tenían derecho al sufragio). La experiencia de Costa Rica es elocuente: la diferencia a favor de las escuelas de varones disminuyó de 40 a 20 establecimientos entre 1872 y 1883 (Muñoz, 1988, p. 312)[6], y a, únicamente, tres en 1902. Pero la brecha se volvió a ampliar en 1903, cuando se abrieron 69 centros de enseñanza nuevos, de los cuales sólo 29 eran para el alumnado femenino (Secretaría de Instrucción Pública de Costa Rica, 1904, p. 113)[7].

La preocupación de las familias de origen popular por apoyar una mayor permanencia de sus hijas en el sistema escolar empezó a acentuarse a inicios del siglo xx, cuando el mercado laboral para las mujeres jóvenes se amplió y diversificó. Los principales factores que favorecieron este proceso fueron el abandono creciente de la ocupación de maestro por parte de los varones (con la consiguiente feminización de la enseñanza primaria) y, en un contexto de expansión de la economía urbana y del aparato estatal, la apertura de opciones de empleo femenino en actividades como la tipografía, la telefonía, la contabilidad, la taquigrafía y la telegrafía (Apuy Medrano, 1995, pp. 145-246).

La inserción en ese atractivo mercado laboral era más exitosa en tanto mayor fuera el nivel educativo de las aspirantes que, como mínimo, debían terminar el sexto grado y, dado el caso, cursar algún año de colegio. Este condicionamiento fue un estímulo para que ciertas familias de extracción popular apoyaran una mayor permanencia de sus hijas en el sistema escolar, ya que una temprana deserción sólo supondría ejercer ocupaciones de muy bajo ingreso. El caso de los varones era distinto, ya que sus más amplias, variadas y ventajosas opciones de empleo, como aprendices, los alentaban tempranamente a abandonar la escuela.

El censo municipal de la ciudad de San José de 1904 descubre ya que de 656 varones, con edades entre 12 y 14 años y en los que se pudo determinar su ocupación, 203 (un 30,9 %) trabajaban y los demás eran escolares; en las mujeres de ese mismo grupo de edad, la proporción de las que laboraban suponía un 22,1 % (105 de 376 niñas y adolescentes). Entre los 15 y 17 años, quienes devengaban un salario (419 de 619 muchachos y 233 de 380 muchachas) representaban un 67,7 y un 61,3%, respectivamente, de los y las jóvenes de esas edades (Acuña Ortega; Molina Jiménez, 1992-1997)[8]. El contraste es evidente: a la más amplia inserción masculina en el mercado laboral juvenil, se contraponía una mayor permanencia femenina en el sistema educativo.

La deserción masculina se visualiza, con más precisión, al considerar su trasfondo familiar: en los hogares regidos por madres solteras, que figuraban entre los más pobres del San José de 1904, trabajaba el 55,5 % de los niños y jóvenes con edades entre 12 y 14 años (los demás eran estudiantes), y todos los que tenían entre 15 y 17 años (Briceño y otros, 1998, p. 157). El censo de 1927 ofrece un cuadro muy distinto de las familias de Amón, un

(6) El desfase entre las escuelas de varones y las de niñas era especialmente agudo en la Nicaragua de 1872: en ese año, existían 92 establecimientos masculinos y 9 femeninos, en tanto que para Costa Rica las cifras eran, respectivamente, 59 y 19. Lévy, 1873, p. 362.

(7) El número de escuelas mixtas se elevó de 75 a 81 entre 1902 y 1903.

(8) La proporción de trabajadoras en ambos grupos de edad aumentaría de considerarse, entre las ocupadas, a las hijas de familia que declararon ser de oficios domésticos; sin embargo, para analizar con mayor precisión el mercado laboral juvenil, conviene descartarlas, ya que en tales casos esa ocupación era usualmente de carácter familiar y no asalariado, y muchas de esas niñas y jóvenes cursaban los últimos grados de escuela o los primeros años de colegio.

barrio josefino con una fuerte presencia burguesa: la proporción de varones que estudiaba era de un 100% para los que tenían entre 12 y 13 años, oscilaba entre un 70 y un 90% de los muchachos de 14 a 16 años, y fluctuaba entre un 25 y un 50% de los ubicados entre los 17 y los 20 años (Quesada Avendaño, 1998, p. 103).

La escasa ventaja del alfabetismo masculino sobre el femenino, entre los nacidos en 1885 y antes en la Nicaragua urbana, se podría explicar por dos razones que, más que excluyentes, son complementarias. La primera es que, durante la etapa en la cual el proceso de alfabetización es todavía popularmente limitado, es, porcentualmente, mayor el peso de las familias de extracción media y acaudaladas en la proporción de alfabetas. La segunda consiste en que los progenitores del origen social especificado procuraban que tanto sus hijos como sus hijas se alfabetizaran: en efecto, el que estas últimas aprendieran a leer y escribir era un componente decisivo de su distinción e identidad de clase[9].

Los datos de los cuadros 1 y 2 permiten vislumbrar la dinámica anterior en la ciudad y en el campo nicaragüenses. La ventaja del alfabetismo masculino sobre el femenino, en las áreas urbanas, se elevó de 2,6 a 13,1 % entre los nacidos en 1885 y antes, y los venidos al mundo en el decenio de 1896-1905. El acceso creciente a la escuela que tuvieron los sectores populares urbanos se expresó en un decisivo ascenso en la desigualdad de género, evidencia de que el Estado y las familias priorizaron la alfabetización de los niños más que la de las niñas. Este desfase sólo empezó a disminuir en la cohorte de la década de 1916-1925.

El campo fue escenario de un proceso muy distinto. La ventaja a favor del alfabetismo masculino cayó de 10,6 a 1,5% entre los nacidos en 1885 y antes, y los venidos al mundo en el quinquenio de 1926-1930 (véase el Cuadro 3). El trasfondo de esta equiparación fue, sin embargo, una leve alza en la proporción de mujeres alfabetas y una baja significativa en la de varones alfabetizados (véanse los cuadros 1 y 2). El descenso en la desigualdad de género, en la Nicaragua rural de 1950, expresaba, por tanto, que aprender a leer y escribir era privilegio de los sectores medios y acaudalados del agro.

Las amplias disparidades entre la alfabetización masculina y femenina en El Salvador sugieren que la educación de las niñas, incluso entre familias que podían sufragar el costo de sus estudios, fue poco apreciada (especialmente en el campo). Las razones de esta especificidad, quizá, se vinculaban con el predominio de una ideología patriarcal más autoritaria que la que prevalecía, por ejemplo, en Costa Rica, la cual se expresó incluso en la legislación escolar salvadoreña, que dejaba la instrucción de las niñas a discreción de sus padres. Munro, durante su estancia en San José en 1914, destacaba ya las diferencias en el comportamiento de las jóvenes capitalinas costarricenses:

> «las muchachas eran más emancipadas que en otros países centroamericanos; muchas de ellas tenían trabajos en oficinas gubernamentales o como maestras. No había necesidad de una chaperona cuando salían conmigo, siempre en grupos de dos o tres, y, aún, muchachas bastante jóvenes parecían libres de salir con otras muchachas, acompañadas a menudo por hermanos o primos» (Munro, 1983, p. 9)[10].

El avance que experimentó la alfabetización urbana en Nicaragua y El Salvador es evidente en cuanto a los nacidos en el decenio de 1926-1935. La mayoría de este grupo, en el caso nicaragüense, empezó a asistir a la escuela en la etapa inicial de la

(9) Véase un caso similar en: Reeder, 1998, p. 105.

(10) Para El Salvador, véase: Lindo Fuentes, 1998, p. 144.

dictadura somocista, es decir, en una fase anterior al alza en el gasto educativo, que se elevó de un 6,7 a un 10% del presupuesto nacional entre 1944-45 y 1945-46 (Walter, 1993, pp. 87 y 183)[11]. Lo que este dato sugiere es que la estabilidad política que supuso el ascenso de Somoza al poder en 1936 fue un factor que propició el aumento del alfabetismo de varones y mujeres en el universo urbano. La sociedad salvadoreña, durante el período de Hernández Martínez, fue escenario de una experiencia parecida, aunque un incremento significativo en el presupuesto educativo se dio únicamente tras la caída del régimen (subió de 2.8 a 12 millones de dólares entre 1949 y 1959) (Knut; Williams, 1997, p. 42).

El estancamiento o la disminución del alfabetismo en el agro, aparte de evidenciar el costo social y cultural de ambas dictaduras, patentiza que, pese a los aumentos que experimentó el presupuesto escolar, la inversión en tal área no fue prioritaria en esos países. El gasto educativo per cápita, entre 1948 y 1949, fue de 3,2 dólares en Costa Rica, de 1,4 dólares en El Salvador y de 1,2 dólares en Nicaragua; tales desfases persistían diez años después: el promedio salvadoreño alcanzaba los 4,7 dólares en 1959, pero el costarricense ascendía ya a 11,8 dólares por habitante en 1961[12].

El último aspecto de los cuadros 1 y 2 que es oportuno destacar son los datos de alfabetización de las personas de 14 años y menos, que vinieron al mundo a partir de 1936. La mayoría de los niños y jóvenes de esas edades, en la Costa Rica de 1950, sabían ya leer y escribir o estaban en vías de aprender tales destrezas. El caso de Nicaragua era todo lo contrario, especialmente en cuanto a los párvulos de 7 a 9 años (los nacidos entre 1941 y 1943). El ingreso tardío a la escuela, que contribuía a elevar la proporción de analfabetas, prevalecía en las ciudades y campos nicaragüenses todavía a mediados del siglo xx.

El Salvador ofrecía, en cuanto a los niños y niñas del grupo de edad ya indicado, un cuadro similar al de la Costa Rica urbana; pero, en el agro, la situación era muy distinta, ya que el porcentaje de alfabetizados era similar (o ligeramente mayor, como en el caso de los varones rurales) al de la cohorte de los nacidos entre 1936 y 1940. La temprana incorporación a la escuela que se desprende de estos datos destaca otra vez que eran los hijos y las hijas de las familias acomodadas del campo los que conformaban el grueso de la matrícula escolar, a despecho de lo que proponía el «mínimum vital» defendido por Masferrer entre 1928-1929 (Racine, 1997, pp. 209-237; Burns, 1984, pp. 309-310).

EPÍLOGO: ALFABETIZACIÓN Y CULTURAS POPULARES

El estudio de los procesos de alfabetización abre vías para investigar, desde otras perspectivas, las culturas populares de Costa Rica, Nicaragua y El Salvador, en particular, sus especificidades urbanas y rurales, y sus conflictos con el Estado, la Iglesia católica y las jerarquías sociales e intelectuales. La defensa de su identidad étnica, por parte de los indígenas nicaragüenses y salvadoreños, tiene un cierto paralelo en la oposición de los artesanos y campesinos costarricenses a que sus hijos e hijas fueran alfabetizados con base en un programa liberal que no compartían,

(11) El gasto educativo en El Salvador representó un 6,3 % del presupuesto nacional entre 1913 y 1922, una proporción similar a la de Nicaragua en la década de 1930. López Bernal, 1998, p. 66.

(12) El gasto per cápita está expresado en dólares corrientes de los años indicados. El cálculo se efectuó con base en: Walter, 1993, pp. 75, 87, 181 y 183; Walter; Williams, 1997, p. 42; Román, 1995, p. 81; CELADE, 1997, p. 429; y Gutiérrez, 1979, p. 146.

por estar diseñado para transformar su cultura en un sentido secular y positivista.

Los sectores populares, en los tres países, valoraban, sin duda, las ventajas de la alfabetización, pero de una que fuera respetuosa de su identidad y su cultura; de lo contrario, la rechazarían. Lo usual era que, cuando tal oposición se daba, se viera como evidencia del atraso de los indígenas en Nicaragua (Toledo de Aguerri, 1933, p. 328), del «populacho» en El Salvador (Lindo Fuentes, 1998, pp. 143-144), y de la profunda ignorancia campesina y artesana, en Costa Rica (Fischel, 1987, p. 195)[13]. La resistencia, sin embargo, podía tener una base muy distinta: el descontento de los padres con una educación que, aparte de limitar el aporte de hijos e hijas a la economía doméstica, los exponía a cambios culturales que podían trastornar comunidades y familias, al alterar las relaciones de poder y la vida cotidiana[14].

El proyecto de los políticos e intelectuales liberales de alfabetizar a los sectores populares con el fin de «civilizarlos» propició, sin duda, resultados muy diversos. La resistencia a enviar a sus hijos a la escuela fue parte de la estrategia utilizada por la comunidad de Nahuizalco, en El Salvador de 1853, para defender su identidad étnica (Lindo Fuentes, 1998, p. 145); en contraste, los indígenas de Jinotega y Matagalpa, en la Nicaragua de finales del siglo XIX, descubrieron, en la educación, una vía para reivindicar mejor sus intereses, por lo que financiaban su propia infraestructura escolar y ansiaban ampliarla (Gould, 1997, pp. 104-105). La alfabetización popular, en principio conceptuada para difundir y avanzar el credo liberal, podía, aun en caso de ser exitosa, tener el efecto contrario, ya que quienes aprendían a leer y a escribir eran libres de utilizar tales destrezas con propósitos opuestos a los predicados por los ideólogos del progreso.

Los campesinos, artesanos y obreros costarricenses, crecientemente alfabetizados, compartieron la cultura impresa y la esfera pública con sus superiores sociales, a quienes se enfrentaron competentemente en esas áreas. Los alfabetas populares desafiaron sin demora a sus mentores liberales al convertirse, desde finales del siglo XIX, en consumidores por excelencia de los tempranos productos culturales de masas: el teatro, el cine, la prensa sensacionalista, el deporte, la literatura piadosa, de aventuras y del corazón, la música «arrabalera» y, a partir de la década de 1930, la radio (Palmer, 1994, p. 223; Acuña y otros, 1996; Urbina Gaitán, 1996; Marín, 1996; Fumero, 1996; Enríquez, 1998; Quesada Avendaño, 1998, pp. 172-258.). El Estado y las jerarquías intelectuales fueron incapaces de controlar ese proceso, el cual propició, en diversas ocasiones, revalorizaciones de las creencias, costumbres, valores, intereses y tradiciones de los de abajo (Molina Jiménez, 1996, pp. 63-72; Molina Jiménez; Palmer, 1994, pp. 167-190)[15].

La influencia estratégica de la cultura de masas se aprecia mejor cuando se considera que, en Costa Rica, Nicaragua y El Salvador, la mayoría de la población que asistía a la escuela, concurría un máximo de dos o tres años. El carácter limitado de la experiencia escolar destaca que, en la apropiación de valores por niños y jóvenes, jugaban un papel básico la familia, la comunidad y la Iglesia (la católica y las de otro tipo) pero, también, todo el conjunto de productos ofrecidos por un mercado

(13) Para una crítica de Fischel, véase: Molina Jiménez; Palmer, 2000, pp. 69-71.

(14) El papel jugado por las comunidades en el proceso escolar es uno de los temas centrales de las investigaciones recientes sobre la educación en México. Véase: Thompson, 1994, pp. 19-36; Loyo, 1994, pp. 247-260. Rockwell, 1994, pp. 170-208. Vaughan, 1997, pp. 47-188. Para un caso argentino, véase: Szuchman, 1990, pp. 109-138.

(15) Para una interesante comparación con una experiencia mexicana, véase: Bartra, 1994, pp. 301-325.

cultural que se expandía y diversificaba[16]. El peligro de esto último fue advertido ya por el profesor costarricense Luis Felipe González Flores, en mayo de 1932:

> «hoy, si fuera posible levantar una encuesta en las escuelas, principalmente en las elementales (es decir, las que impartían sólo primero y segundo grado), se llegaría a una conclusión impresionante. Preguntando a miles de niños cuál es su héroe predilecto, citarían probablemente y nos hablarían con más gusto del gracejo Chaplin, del vulgarísimo Gibson, del dandy Valentino o de alguna de esas estrellas que no corresponden al concepto de mujer distinguida, en vez de un Lincoln, un Shakespeare...» (González Flores, 1932, p. 489).

El grado en que los sectores populares de Nicaragua y El Salvador (mestizos más que indígenas) lograron conquistar espacios en el mundo impreso y en la esfera pública es un tema que empieza ya a ser avizorado en investigaciones que exploran los periódicos y los clubes sociales obreros (Centeno Zapata, 1988, pp. 100-108; Lobato Blanco, 1997, pp. 19-29; López Bernal, 1988, pp. 100-115 y 171-186)[17]. El impacto de la cultura de masas y, en especial, del deporte sobre las identidades colectivas, es otro tópico que comienza a abrirse paso (McGehee, 1996; López Bernal, 1998, pp. 176-179). El valor de estos esfuerzos, sin embargo, es limitado todavía por la falta de una perspectiva teórica que incorpore sistemáticamente, junto al concepto de clase, los de género, región y etnia.

El examen de la alfabetización popular es clave para entender el éxito desigual con el que los campesinos, artesanos y obreros de Costa Rica, Nicaragua y El Salvador se insertaron en el mundo impreso y en la esfera pública de tales países, y las opciones que les ofreció la temprana cultura de masas para revalorizar sus identidades colectivas (en términos étnicos, de género, de clase o regionales). La importancia de esta problemática se evidencia, de nuevo, al considerar el período posterior a 1950, cuando las sociedades centroamericanas vivieron profundas transformaciones, cuyos alcances empezaron a ser visibles a fines del siglo XX.

El alfabetismo de la población de 15 años y más ascendía, en 1995, a un 94,8 % en Costa Rica (un 14,8 % más que en 1950), a 71,5 % en El Salvador (un 33,1 % más que en 1950) y a 65,7 % en Nicaragua (un 27,3 % más que en 1950). La diferencia entre varones y mujeres era de 0,3 y de 2,0 % a favor de estas últimas en los casos costarricense y nicaragüense; en suelo salvadoreño y, en concordancia con una tradición de largo plazo ya analizada, la ventaja de los alfabetas masculinos era de 4,7%[18]. Los desafíos escolares planteados por el siglo XIX esperan, sin duda, su satisfacción definitiva en el XXI, en un istmo todavía dominado por la desigualdad social y la incertidumbre.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA ORTEGA, V. H.; MOLINA JIMÉNEZ, I.: «Base de datos del Censo Municipal de San José de 1904». San José, Centro de Investigaciones Históricas de América Central, 1992-1997.

ACUÑA, GILBERT Y OTROS: «Exhibiciones cinematográficas en Costa Rica (1897-

(16) El proceso de apropiación cultural por parte de los sectores populares se discute en: Hoggart, 1992. Véase también: Chartier, 1988, pp. 40-42.

(17) La problemática de la esfera pública es analizada desde una útil perspectiva histórica en: Chartier, Roger, 1991, pp. 20-37; y Sabato, Hilda, 1992, pp. 139-163.

(18) El cálculo se hizo con base en: Proyecto Estado de la Nación, 1999, p. 168; Dirección General de Estadística y Censos de El Salvador, 1954, p. 298; Dirección General de Estadística y Censos de Nicaragua, 1954, p. 189; Dirección General de Estadística y Censos de Costa Rica, 1975, p. 247.

1950)». Memoria de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 1996.

ALFARO JOVEL, J.: «Reseña de la evolución histórica de la escuela primaria en El Salvador», en *Ateneo. Órgano del Ateneo de El Salvador*, XXVII, 149 (1940), pp. 56-69.

ALVARENGA, P.: *Cultura y ética de la violencia. El Salvador 1880-1932*. San José, Editorial Universitaria Centroamericana, 1996.

APUY MEDRANO, M.: «Educación, mujer y sociedad en Costa Rica (San José, 1889-1949)». Tesis de Licenciatura en Historia, Universidad Nacional, 1995.

BARBERENA, S.: *Descripción geográfica y estadística de la República de El Salvador*. San Salvador, Imprenta Nacional, 1892.

BARTRA, A.: «The Seduction of the Innocents: The First Tumultuos Moments of Mass Literacy in Postrevolutionary Mexico», en JOSEPH, G. M.; NUGENT, D.: *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. Durham, Duke University Press, 1994, pp. 301-325.

BRICEÑO, C. Y OTROS: «Pobreza urbana en Costa Rica. El caso de San José (1890-1930)». Memoria de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998.

— «Modernization of Underdevelopment: El Salvador 1858-1931», en *Journal of Developing Areas*, 3: 18 (1984), pp. 293-316.

— «The Intellectual Infraestructure of Modernization in El Salvador, 1870-1900», en *The Americas*, XLI, 3 (1985), pp. 57-82.

CELADE: «Situación demográfica de Centroamérica», en ROSERO, L.; PEBLEY A.; BERMÚDEZ, A.: *De los mayas a la planificación familiar: demografía del istmo*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1997, pp. 425-452.

CENTENO ZAPATA, F.: «Los primeros pasos del socialismo en Nicaragua», en *Cuadernos Centroamericanos de Historia*, 3 (1988), pp. 95-108.

CHARTIER, R.: *The Cultural Origins of the French Revolution*. Durham, Duke University Press, 1991.

— *Cultural History. Between Practices and Representations*. Ithaca, Cornell University Press, 1988.

CHING, E.; TILLEY, V.: «Indians, the Military and the Rebellion of 1932 in El Salvador», en *Journal of Latin American Studies*, 30, 1 (1998), pp. 204-239.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE COSTA RICA: *Censo de población de Costa Rica 22 de mayo de 1950*, 2da. edición. San José, Dirección General de Estadística y Censos, 1975.

— *Censo de población de Costa Rica 11 de mayo de 1927*. San José, Dirección General de Estadística y Censos, 1960.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE EL SALVADOR: *Segundo censo de población junio 13 de 1950*. San Salvador, Dirección General de Estadística y Censos, 1954.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS DE NICARAGUA: *Censo general de población de la República de Nicaragua mayo de 1950*. Managua, Dirección General de Estadística y Censos, 1954.

EBAUGH, C. D.: «Education in Nicaragua», en *Bulletin. Federal Security Agency*, 6 (1947), pp. 1-56.

ENRÍQUEZ, F.: «Diversión pública y sociabilidad en las comunidades cafetaleras de San José: el caso de Moravia (1890-1930)». Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998.

FISCHEL A.: *Consenso y represión. Una interpretación socio-política de la educación costarricense*. San José, Editorial Costa Rica, 1987.

FUMERO, P.: *Teatro, público y Estado en San José, 1880-1914*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1996.

González Flores, L. F.: «La influencia perniciosa del cinematógrafo en los niños», en *Boletín del Patronato Nacional de la Infancia*, 11 (15 de mayo de 1932), pp. 487-492.

González Ortega, A.: *Vida cotidiana en la Costa Rica del siglo XIX*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1997.

González, V.: «Mujeres somocistas. La 'pechuga' y el corazón de la dictadura nicaragüense (1936-1979)», en Rodríguez, E.: *Entre silencios y voces. Género e historia en América Central (1750-1990)*. San José, Centro Nacional para el Desarrollo de la Mujer y la Familia, 1997, pp. 197-216.

Gould, J. L.: *El mito de la «Nicaragua mestiza» y la resistencia indígena, 1880-1980*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1997.

— *To Lead As Equals. Rural Protest and Political Consciousness in Chinandega, Nicaragua, 1912-1979*. Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1990.

Gutiérrez, C. J.: *El funcionamiento del sistema jurídico*. San José, Editorial Juricentro, 1979.

Hale, C. A.: «Political and Social Ideas in Latin American, 1870-1930», en Bethell, L.: *The Cambridge History of Latin America*, t. IV, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, pp. 367-441.

Hoggart, R.: *The Uses of Literacy*. New Brunswick, Transaction Publishers, 1992.

Lassonde, S.: «Learning and Earning: Schooling, Juvenile Employment, and the Early Life Course in Late Nineteenth-Century New Haven», en *Journal of Social History*, 29,4 (1996), pp. 839-870.

Lauria-Santiago, A. A.: *An Agrarian Republic. Commercial Agriculture and the Politics of Peasant Communities in El Salvador, 1823-1914*. Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1999.

Lévy, P.: *Notas geográficas y económicas sobre la República de Nicaragua*. París, Librería Española de E. Denné Schmitz, 1873.

Lindo Fuentes, H.: «Las primeras etapas del sistema escolar salvadoreño en el siglo XIX», en Vannini, M.; Kinloch, F.: *Política, cultura y sociedad en Centroamérica. Siglos XVIII-XX*. Managua, Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica, 1998, pp. 135-148.

Lobato Blanco, L. A.: «Lucha ideológica y movimientos sociales en Nicaragua (1936-1946)». Departamento de Historia, UNAN-Managua, 1997, pp. 1-32.

López Bernal, C. G.: «El proyecto liberal de nación en El Salvador (1876-1932)». Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998.

Loyo, E.: «Popular Reactions to the Educational Reforms of Cardenismo», en Beezley, W. H.; Martin, C. E.; French, W. E.: *Rituals of Rule, Rituals of Resistance. Public Celebrations and Popular Culture in Mexico*. Wilmington, Scholarly Resources Inc., 1994, pp. 247-260.

Marín J. J.: «Melodías de perversión y subversión: una aproximación a la música popular en Costa Rica, 1932-1949». Ponencia presentada en el III Congreso Centroamericano de Historia, San José, 15-18 de julio de 1996.

— «De curanderos a médicos. Una aproximación a la historia social de la medicina en Costa Rica: 1800-1949», en *Revista de Historia*, 32 (1995), pp. 65-108.

Matarrita, M.: «El desarrollo de la educación primaria en Costa Rica», en Gómez, C. L. y otros: *Las instituciones costarricenses del siglo xx*. San José, Editorial Costa Rica, 1986, pp. 131-156.

McGehee, R. V.: «El papel del deporte en la cultura popular nicaragüense, 1889-1923». Ponencia presentada en el III Congreso Centroamericano de Historia, San José, Costa Rica, 15-18 de julio de 1996.

MOLINA JIMÉNEZ, I.: «Don Ricardo Jiménez en un carrusel. La cultura popular y la identidad costarricense (1880-1914)», en *Temas de Nuestra América*, 25 (1996), pp. 63-72.

— *El que quiera divertirse. Libros y sociedad en Costa Rica (1750-1914)*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica y Editorial Universidad Nacional, 1995.

MOLINA JIMÉNEZ, I; PALMER, S.: *Educando a Costa Rica. Alfabetización popular, formación docente y género (1880-1950)*. San José, Plumsock Mesoamerican Studies y Editorial Porvenir, 2000.

— *El paso del cometa. Estado, política social y culturas populares en Costa Rica (1800-1950)*. San José, Plumsock Mesoamerican Studies y Editorial Porvenir, 1994.

MORA, V.: «Los oficios femeninos urbanos en Costa Rica (1864-1927)», en *Mesoamérica*, 27 (1994), pp. 136-152.

MUNRO, D. G.: *A Student in Central America, 1914-1916*. Tulane University, Middle American Research Institute, 1983.

— *The Five Republics of Central America. Their Political and Economic Development and Their Relations with the United States*, 2da. edición. New York, Russell & Russell, 1967.

MUÑOZ, I.: «Estado y poder municipal: un análisis del proceso de centralización escolar en Costa Rica, 1821-1882». Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, 1988.

NEWLAND, C.: «La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales», en *Hispanic American Historical Review*, 71, 2 (1991), pp. 333-364.

— «The Estado Docente and its Expansion: Spanish American Elemantary Education, 1900-1950», en *Journal of Latin American Studies*, 26: 2 (1994), pp. 449-467.

OLIVA, M.: «La educación y el movimiento artesano-obrero costarricense en el siglo XIX» en *Revista de Historia*, 12-13 (1985-1986), pp. 129-149.

Palmer, P.: *Wa'apin man. La historia de la costa talamanqueña de Costa Rica, según sus protagonistas*, 2da. edición. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1994.

— «Hacia la 'auto-inmigración'. El nacionalismo oficial en Costa Rica 1870-1930», en TARACENA, A.; PIEL, J.: *Identidades nacionales y Estado moderno en Centroamérica*. San José, Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1995, pp. 75-85.

— «Central American Encounters with Rockefeller Public Health, 1914-1921» en JOSEPH, G. M.; LE GRAND, C.; SALVATORE, R.: *Close Encounters of Empire. Writing the Cultural History of U.S.-Latin American Relations*. Durham, Duke University Press, 1998, pp. 311-332.

PROYECTO ESTADO DE LA NACIÓN: *Estado de la región. Un informe desde Centroamérica y para Centroamérica*. San José, Proyecto Estado de la Nación, 1999.

QUESADA AVENDAÑO, F.: «La vida interior y exterior de barrio Amón. Arquitectura, familia y sociabilidad burguesa. Nueva segregación urbana en la capital costarricense, 1900-1935». Tesis de Maestría en Historia, Universidad de Costa Rica, 1998.

RACINE, K.: «Alberto Masferrer and the Vital Minimum: The Life and Thought of a Salvadoran Journalist, 1868-1932», en *The Americas*, 54, 2 (1997), pp. 209-237.

REEDER, L.: «Women in the Classroom: Mass Migration, Literacy and the Nationalization of Sicilian Women at the Turn of the Century», en *Journal of Social History*, 32, 1 (1998), pp. 101-124.

ROCKWELL, E.: «Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms

in Tlaxcala, 1910-1930», en JOSEPH, G. M.; NUGENT, D.: *Everyday Forms of State Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico.* Durham, Duke University Press, 1994, pp. 170-208.

RODRÍGUEZ, E: «La redefinición de los discursos sobre la familia y el género en Costa Rica (1890-1930)», en *População e Familia. CEDHAL*, 2, 2 (1999), pp. 147-182.

ROMÁN, A. C.: *Las finanzas públicas de Costa Rica: metodología y fuentes (1870-1948).* San José, Centro de Investigaciones Históricas de América Central, 1995.

SABATO, H.: «Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1890s», en *Past and Present*, 136 (1992), pp. 139-163.

SECRETARÍA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA DE COSTA RICA: *Memoria de Instrucción Pública. 1904.* San José, Tipografía Nacional, 1904.

SZUCHMAN, M. D.: «Childhood Education and Politics in Nineteenth-Century Argentina: The Case of Buenos Aires», en *Hispanic American Historical Review*, 70, 1 (1990), pp. 109-138.

THOMPSON, A. T.: «Children and Schooling in Guanajuato, Mexico, 1790-1840», en BRITTON, J. A.: *Molding the Hearts and Minds. Education, Communications, and Social Change in Latin America.* Wilmington, Scholarly Resources Inc., 1994, pp. 19-36.

TOLEDO DE AGUERRI, J.: *Puntos críticos sobre enseñanza nicaragüense 1907-1928.* Managua, Imprenta Nacional, 1933.

URBINA GAITÁN, C.: «El fútbol en San José. Un estudio histórico social acerca de su origen (1892-1921)». Memoria de Licenciatura en Historia, Universidad de Costa Rica, 1996.

URRUTIA, G. C.: «Más escuelas necesita San Salvador», en *Diario Nuevo*, San Salvador, 18 de enero de 1934, p. 3.

VAUGHAN, M. K.: *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants, and Schools in Mexico, 1930-1940.* Tucson, University of Arizona Press, 1997.

WALTER, K.: *The Regime of Anastasio Somoza 1936-1956.* Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1993.

WALTER, K.; WILLIAMS P. J.: *Militarization and Demilitarization in El Salvador's Transition to Democracy.* Pittsburgh, University of Pittsburgh Press, 1997.

ZIMMERMANN, E. A.: *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916).* Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 1995.

EL CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN EN ESPAÑA: UNA REVISIÓN DE LAS ESTADÍSTICAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ANABEL MORIÑA DÍEZ (*)

Resumen. La inclusión educativa es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Desde esta *Declaración* se asume que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza no segregadora, que se prolongue después en la integración en la sociedad, a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales. Una forma de asegurar una educación menos segregadora es a través de la reducción de alumnos escolarizados en emplazamientos especiales y su consecuente incremento en centros ordinarios. Desde esta perspectiva cabe plantearse numerosos interrogantes a los que este artículo trata de dar respuesta. A través de la revisión de las estadísticas de educación especial, hechas públicas por el Ministerio de Educación y Cultura, desde el curso 1995-96 al 1999-00, se explora el estado actual de la exclusión en España. Paralelamente se analiza la evolución que ha seguido este proceso.

Abstract. The educational inclusive is an international describer that has ideological origin in the *Universal Declaration of the Human rights*. This *Declaration* assumes that the public power have the obligation to guarantee an education inclusive, that extends later in the integration in the society, to all the pupils, independently of their physical, social or cultural conditions. A way of assuring an education more inclusive is across pupils' reduction enrolled in school in special emplacements and consistent increase in ordinary schools. From this view it is necessary to raise a large number of questions whose answers are given in this article. Through the revision of the statistics of the special education, facilitated by the Ministry of Education and Culture, between 1995-96 and 1999-00, it's presented which is the current state of the exclusion in Spain, at the same time that it allows us to analyse the evolution that has followed this process.

REFERENTES TEÓRICOS

La educación inclusiva ha supuesto una esperanza y una meta, pero al mismo tiempo ha sido criticada. Para muchos tan sólo es un término que sin añadir nada nuevo ha venido a reemplazar a otros ya existentes (Fuchs y Fuchs, 1994; Kauffman, 1993). Incluso los propios defensores de la inclusión la han reducido exclusivamente al beneficio de personas con discapacidad (Countinho y Repp, 1999; Murphy, 1996; Uditsky, 1993).

Entendemos la educación inclusiva, apoyándonos en autores como Arnáiz (1997), Barton (2000), Booth y Ainscow (1998), Marchesi (2000) o Parrilla (2001), como una filosofía y práctica educativa

(*) Universidad de Sevilla.

Fecha de entrada: 16-11-2000 Fecha de aceptación: 08-01-2002

emergente que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en clases ordinarias para todos los estudiantes, a través de contextos de aprendizaje inclusivos desarrollados desde el marco del currículum común. La escuela inclusiva, tiene que ver, pero no exclusivamente, con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Este concepto supera ese reduccionismo y pasa a ser entendido como la reconceptualización de la diversidad de forma que tengan cabida todas las personas y grupos humanos, de manera que la diversidad pasa a ser entendida como un valor. Lejos de cualquier idea de asimilación, se busca el desarrollo de comunidades escolares con nuevos valores, donde la participación y pertenencia activa es propia de todos los estudiantes y la eliminación de las barreras que conducen a procesos de exclusión constituye una meta. Estos procesos de exclusión junto con los de inclusión forman parte de una dinámica, de un proceso inacabado, mediante el cual se está dentro o fuera de la escuela ordinaria. Más que un simple cambio de vocablo, ésta supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que tengan cabida y se enriquezcan todos los estudiantes, celebrándose las diferencias y teniendo como reto la consecución de una sociedad, también, inclusiva.

Desde este marco teórico se hace especial hincapié en que la educación inclusiva supone la incrementación de la participación activa de los alumnos y la disminución de los procesos de exclusión, derribando las barreras que conducen a estos procesos. Es así por lo que la escuela inclusiva es un movimiento contra la exclusión educativa y social (Slee, 2000). Diversos trabajos denuncian los procesos de exclusión a los que se ven sometidos un número importante de alumnos (Berkeley, 1999; Hayden, Shappard y Ward, 1996; Imich, 1994). Este tipo de estudios refleja la exclusión de la escuela como una sanción final que ésta da cuando un alumno muestra graves problemas de conducta. La exclusión en estos estudios se refiere básicamente a problemas disciplinares.

Pero también uno de los procesos más evidentes y de los menos referidos por los estudios empíricos, que denuncia la exclusión, es la escolarización de estudiantes en centros o aulas de educación especial. En el sentido de que el poder de excluir de las escuelas (basado en las características atribuidas a los alumnos) permanece legitimado por la Administración no habiendo nunca eliminado las estructuras no integradoras por Ley (Parrilla, 1998).

Bajo esta tendencia hacia prácticas no inclusivas prevalecen estudios basados en las cifras de la educación especial que confirman esta realidad. También a través de otro tipos de estudios que dan voz a profesores y alumnos subyacen concepciones que defienden la existencia de emplazamientos segregados. Pero además, en la propia legislación continúa apareciendo una referencia explícita a medidas que no favorecen la exclusión.

En primer lugar, respecto a las estadísticas de educación especial, el Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva inglés (CSIE) tiene experiencia, algo que no ocurre en nuestro país, en la realización de estudios que han analizado esta realidad. Así Norwich (1994, 1997) ha dirigido investigaciones sobre el análisis de los datos oficiales, publicados por el Departamento de Educación, de alumnos entre 5 y 15 años escolarizados en centros de educación especial. Tomando como ejemplo el estudio de 1994, Norwich realizó un informe sobre las estadísticas desde 1992 a 1998 de alumnos escolarizados en estos centros. Para ello, tomó como variable el porcentaje de alumnos escolarizados en escuelas especiales. Este dato lo obtuvo de la división del número de alumnos en escuelas especiales entre el número total de alumnos en cada LEA (Autoridades Educativas de Zonas). Es decir, sería la población total que incluiría a los alumnos de educación

especial más todos los alumnos escolarizados en la Enseñanza Ordinaria Obligatoria.

Los resultados más llamativos de este trabajo hacen referencia a que en Inglaterra ha habido un pequeño incremento de la escolarización de alumnos de educación especial. Asimismo también aparece una gran variación del número de alumnos de educación especial en una LEA y en otra. Y éste es un dato que especialmente preocupa al CSIE ya que esto nos está indicando que la legislación nacional no está siendo implementada de la misma forma en todas las partes del país.

Autores como López Melero (1999), Sapon-Shevin (entrevista por O'Neill, 1995) o Wang, Reynolds y Walberg (1995) también vienen denunciando esta situación de segregación en la que permanecen determinados alumnos y demandan un continuo de servicios en los centros ordinarios que sustituya al continuo de emplazamientos que actualmente existe.

En segundo lugar, con relación a las concepciones de profesores y alumnos, Norwich explora mediante entrevistas (1993), en un interesante artículo, los dilemas vinculados a la educación especial de prácticos de Estados Unidos e Inglaterra. Entre los dilemas identificados aparecía uno que podría denominarse «la integración en escuelas ordinarias». Es decir, en qué lugar los alumnos debían aprender: ¿En clases ordinarias o especiales? Estos mismos profesores trataban de resolver el dilema atribuyendo las soluciones a factores externos. Para ellos se podría proceder a una escolarización en centros ordinarios si se contaba con una mayor financiación en los centros o si aumentaban los recursos de estas aulas. Aún así seguían viendo necesaria la existencia de aulas especiales y se observaba una tendencia a respaldar el mantenimiento de un sistema educativo paralelo.

En los últimos años está proliferando una línea de investigación basada en las perspectivas de las personas que han experimentado algún tipo de exclusión o simplemente que están escolarizadas en centros ordinarios (independientemente de sus características personales). A través de métodos biográficos (Bolívar, 1996; Miniciello, Aroni, Timewell y Alexandar, 1990) principalmente con historias de vida, se denuncia las situaciones de discriminación y exclusión a las que se han visto sometidos determinados alumnos. Dentro de esta corriente autores como Vlachou (1999) han participado en un movimiento a favor de los grupos socialmente más débiles. En concreto, esta autora trata de entender la presión ejercida por algunos grupos para poner de manifiesto que la segregación en la educación es uno de los signos que evidencian los prejuicios de la sociedad contra los grupos sociales más débiles.

En tercer lugar y tras este planteamiento teórico cabría preguntarnos: ¿cómo ha contribuido la política educativa española en la construcción de un proceso educativo que elimine las estructuras segregadoras en el sistema educativo?, ¿qué medidas se han introducido para caminar hacia la inclusión? En este sentido, la primera fecha que queremos destacar dentro del proceso de integración es 1978, cuando el Ministerio de Educación y Ciencia introduce en España el principio de normalización, que se traduce en que todos los ciudadanos tienen derecho al uso de los servicios normales de la comunidad, llevando una vida lo más normalizada posible y tiene como consecuencia la aparición de los supuestos de integración escolar, la sectorización de servicios educativos y la individualización de la enseñanza (Monereo, 1985; Muntaner, 1991; Ortiz, 1997).

La *Ley de Integración Social de los Minusválidos* de 1982 y *el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial* de 1985 van a tener un largo alcance en la trayectoria de la integración escolar. Precisamente, a partir de este último se pone en marcha el *Programa Experimental de Integración Escolar*, por el que numerosos niños

escolarizados en centros específicos tuvieron la oportunidad de acceder a centros ordinarios. Aún así, y como Parrilla (1992) concluye, en un principio este proceso integrador supuso sólo un trasvase de alumnos de aulas y centros específicos a aulas y centros ordinarios. Se consideraba que un alumno estaba integrado simplemente por su presencia física en el aula ordinaria.

Por otra parte, la introducción de la LOGSE (*Ley Orgánica de Ordenación del Sistema educativo*, 3 de Octubre de 1990) hace que se considere la educación especial como el conjunto de recursos materiales y personales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente puedan presentar algunos de los alumnos. Por tanto, es el sistema educativo el que debe disponer de los recursos necesarios para que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos (art. 36.1, LOGSE, 3 de Octubre de 1990).

Cinco años después, la *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes* (Ley 9, 1995) clarifica que las responsabilidades de cada escuela debe integrar a los estudiantes de acuerdo con los recursos y límites determinados por las autoridades educativas. Es esta ley la que introduce matizaciones y aspectos a considerar que suponen ciertos avances en la lucha contra la segregación, aunque no desarrollados por la legislación posterior.

Por el contrario, la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a cabo cuando las necesidades de los alumnos no puedan ser atendidas en un centro ordinario o, en otras palabras, cuando se trate de alumnos con necesidades educativas permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad psíquica, sensorial o motora, graves trastornos del desarrollo o múltiples deficiencias que requieran adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponde por su edad (art. 19 del *Real Decreto 696/95*).

Ésta es sólo una parte de la trayectoria de la política educativa que consideramos ha determinado el estado actual de la educación especial. Una lectura general de ésta junto con los planteamientos conceptuales defendidos al comienzo de la fundamentación teórica nos permite decir que, si bien ideológicamente la inclusión ha sido asumida con cierto consenso y amplitud, en la práctica y legislativamente no ha ocurrido lo mismo. Existen medidas parciales que podrían concluir en exclusiones y hacer peligrar el camino hacia una educación inclusiva.

En definitiva, es este planteamiento teórico el que nos ha llevado a plantearnos una serie de interrogantes a los que tratamos de dar respuesta con este trabajo: ¿En base a qué criterios se conceptualiza a los alumnos con NEE por el Ministerio de Educación y Cultura?, ¿cuál ha sido la evolución de las cifras de educación especial desde que comenzó el proyecto de integración en España?, ¿cuáles son las regiones con mayores y menores índices de segregación?

Partiendo de las estadísticas de educación del MEC, a continuación analizamos la evolución en España desde el curso escolar 1995-96 al 1999-00 de lo que hemos llamado el camino hacia la inclusión, como parte de ese proceso que Ainscow y Booth (1998) describen como la dinámica de estar dentro o fuera, de formar parte de «nosotros» o «ellos». Coincidimos con estos autores en tal idea, pues en la medida en que consigamos reducir la exclusión de los alumnos del sistema educativo ordinario estaremos construyendo puentes hacia la educación inclusiva.

DISEÑO DEL ESTUDIO

Los datos de este trabajo han sido extraídos de las estadísticas de educación especial

consultadas en la página web del Ministerio de Educación y Cultura, incluidas en el apartado *Educación*. A éstas hemos tenido acceso en dos momentos: El primero fue durante noviembre de 1998 y el segundo a lo largo del mes de agosto de 2000.

Los trabajos previos de Norwich en Inglaterra (1994, 1997) comentados en la fundamentación teórica han basado este informe. Pero en nuestro caso, la revisión que presentamos corresponde a los datos oficiales que el MEC hace públicos anualmente. Para ello vamos a tener en cuenta cuatro variables: el número de alumnos de educación especial; el número de centros de educación especial; los centros ordinarios con unidades de educación especial; y la evolución de las unidades de educación especial. De cada una de estas variables presentamos las cifras por comunidades autónomas, desde el curso 1995-96 al 1999-00. Las excepciones en este análisis son dos: Una sería las unidades de educación especial, a las que no hemos tenido acceso por comunidad y donde presentamos una evolución que comienza en el año 1990-91. La otra, los centros ordinarios con unidades específicas y centros de educación especial de sendos casos, de los cuales desconocemos los datos correspondientes al curso 1998-99 al existir un vacío en las estadísticas consultadas.

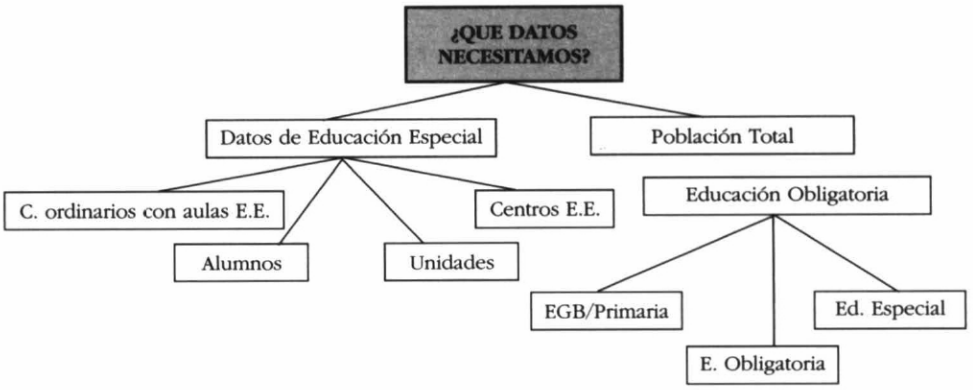
Plantearnos la exclusión de alumnos del sistema educativo ordinario, entendida como alumnos que pertenecen al sistema educativo especial, no tiene sentido si no contemplamos y accedemos a dos tipos de datos: por una parte, la población total de estudiantes en cada una de las comunidades, y por otra, toda la población educativa española.

Entonces, ¿qué criterios hemos tenido en cuenta para calcular esta población?

Además de los datos de la población general, un dato imprescindible sería el referido a educación especial, ya fueran alumnos, centros, etc. A partir de aquí teníamos que decidir quién o qué formaba parte de la población total, necesaria para los datos de exclusión, para lo que concluimos que serían los niveles correspondientes a la Educación Obligatoria. Es decir, antes de la Reforma Educativa: EGB y posterior a ésta: Primaria y Secundaria Obligatoria. En ambos casos, incluyendo la educación especial. De esta manera, los datos de estas estadísticas serían fruto del porcentaje que ocuparía las cifras de educación especial respecto a la población total:

Población total 100%
Educación especial . . . . . ¿?

FIGURA I
Criterios para la selección de los datos estadísticos



Una vez decididos estos criterios se precisaba hallar esos datos en las estadísticas del Ministerio de Educación. Para ello, procedimos a buscar estas cifras atendiendo a cada una de las variables identificadas como significativas para su análisis. Aunque en el caso del alumnado matriculado en educación especial fue posible, en las otras tres variables (centros de educación especial, centros ordinarios con unidades de educación especial y unidades específicas) no fue así ya que el Ministerio utiliza otra clasificación atendiendo a diferentes criterios. Este hecho no nos ha permitido hacer un cálculo exacto de dicha población. Así, los centros que finalmente hemos tomado como referencia han sido:

- Centros de Primaria / EGB.
- Centros de Primaria / ESO.
- Centros de Primaria / Bachillerato / FP.
- Centros ESO y / o Bachillerato y / o FP.
- Centros específicos de educación especial.

En definitiva, cabría resaltar que de estas estadísticas vamos a realizar una doble lectura: Una sería la evolución de las diferentes comunidades a lo largo de estos cinco cursos escolares. La otra lectura consistiría, de acuerdo al curso 1999-00, en presentar aquellas comunidades que más incluyen y más excluyen, matizando su implicación en cuanto al sentido de la educación inclusiva defendido en la introducción. Creemos que nos es posible generalizar y asumir que la reducción de alumnos escolarizados en educación especial garantice esta inclusión, pues ya planteábamos que la escuela inclusiva mantiene otros presupuestos y requiere cambios de otra índole en los centros y aulas ordinarias.

RESULTADOS DEL ESTUDIO

Bajo este epígrafe incluimos la interpretación de las estadísticas de educación especial en España. Comenzamos analizando los alumnos matriculados en educación especial para, posteriormente, explorar las cifras de los centros de educación especial y consecuentemente, aquellos centros ordinarios con unidades de educación especial. Finalizaremos con la evolución de las unidades de educación especial en el ámbito nacional.

Las estadísticas de los alumnos de educación especial

Ante el concepto de alumnos de educación especial, es posible que surjan interrogantes acerca de: ¿quiénes son estos alumnos?, ¿por qué se les considera de educación especial?, ¿qué diferencias existen con el resto de estudiantes? Dependiendo de la persona que responda a estas cuestiones, las respuestas pueden variar. Ya que el estudio que nos ocupa se refiere a las cifras oficiales de la educación especial detalladas por el MEC, nos interesa conocer qué dice nuestro Ministerio al respecto. Y en esta definición de alumnos de educación especial es explícito. En todos los años consultados, claramente considera a los alumnos de educación especial como aquellos estudiantes matriculados en centros específicos y en aulas cerradas en centros ordinarios. No se distingue entre alumnos matriculados en centros específicos y en centros ordinarios con aulas cerradas. Además, en esta misma aclaración que realiza en sus estadísticas nos recuerda que en esta categoría no está incluido el alumnado de integración.

Sabiendo que la población de educación especial en España durante los años que abordamos se sitúa en una media que no llega al 1% de la población total (0,62%) vamos a presentar una tabla donde se detalla la evolución que han seguido las 17 comunidades autónomas y las 2 ciudades autónomas (Ceuta y Melilla) destacando aquéllas con variaciones más significativas (tabla I).

TABLA I

Porcentaje de alumnos de educación especial entre los cursos 1995-96 a 1999-00 en las distintas comunidades y ciudades autónomas

	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00
Andalucía	0,59	0,57	0,57	0,37	0,49
Aragón	0,63	0,7	0,63	0,63	0,62
Asturias	0,6	0,6	0,6	0,63	0,58
Baleares	0,57	0,5	0,51	0,49	0,48
Canarias	0,54	0,49	0,54	0,53	0,49
Cantabria	0,52	0,4	0,51	0,55	0,51
Castilla y León	0,51	0,5	0,51	0,52	0,52
Castilla la Mancha	0,48	0,44	0,44	0,46	0,46
Cataluña	0,96	0,96	0,92	0,94	0,92
Comunidad Valenciana	0,59	0,77	0,79	0,7	0,55
Extremadura	0,48	0,46	0,44	0,44	0,45
Galicia	0,6	0,37	0,61	0,57	0,53
Madrid	0,89	0,85	0,87	0,76	0,76
Murcia	0,48	0,48	0,51	0,48	0,47
Navarra	0,58	0,52	0,44	0,44	0,35
País Vasco	0,92	0,91	0,74	0,59	0,58
Rioja (La)	0,54	0,48	0,47	0,46	0,45
Ceuta	0,9	1,1	1,24	0,65	0,67
Melilla	0,54	0,32	0,27	0,3	0,27

El primer rasgo que destaca en esta tabla es que en la mayoría de las comunidades, aunque se ha producido un aparente mantenimiento, ha habido un descenso moderado del alumnado matriculado en la enseñanza especial. Unos años aumentan las cifras de la comunidad, otros decrece. Así, Madrid de 0,89% en el curso 1995-96 pasa a 0,76% en el 1999-00, o Navarra, con 0,58% en el curso 1995-96 pasa a 0,35% en el 1999-00.

Los cambios más significativos son en el País Vasco (de 0,92% durante el curso escolar 1995-96 a 0,58% en el 1999-00), Ceuta (que frente al 0,9% del curso 1995-96 alcanza una población de 0,67% en el 1999-00) y Melilla (de 0,54% en el 1995-96 a 0,27% en el curso 1999-00).

Otra característica que podemos apreciar es que en ningún caso las cifras del curso 1999-00 son superiores a las del

1995-96. Este hecho nos indica que la escolarización de alumnos en el sistema especial está disminuyendo.

Considerando esta progresión favorable hacia una mayor escolarización de alumnos en centros ordinarios, queda cuestionarnos, a fecha del curso escolar 1999-00, cuáles son las comunidades españolas que más perpetúan la escolarización de estudiantes en emplazamientos segregados y cuáles las que menos. La tabla quedaría como sigue:

TABLA II

Porcentaje de alumnos de educación especial en España durante el curso 1999-00

+					
Cataluña	0,92%	Comunidad Valenciana	0,55%	Murcia	0,47%
Madrid	0,76%	Galicia	0,53%	Castilla la Mancha	0,46%
Ceuta	0,67%	Castilla y León	0,52%	Extremadura	0,45%
Aragón	0,62%	Cantabria	0,51%	La Rioja	0,45%
Asturias	0,58%	Andalucía	0,49%	Navarra	0,45%
País Vasco	0,58%	Canarias	0,49%	Melilla	0,27%
		Baleares	0,48%		

De Melilla a Cataluña hay diferencias cuantitativas significativas. De 0,27% en la población de educación especial de la primera a 0,92% de la segunda. Esto como mínimo nos está indicando que en Melilla los alumnos acceden con mayor facilidad al sistema educativo ordinario, lo cual –volvemos a insistir– no es sinónimo de una mayor inclusión, en los términos que presentábamos en la fundamentación teórica.

Además, por ejemplo, si en Cataluña en el curso 1998-99 había 5.717 estudiantes de educación especial frente a 608.410 de la población educativa, en Andalucía para 994.105 había 3.776 alumnos de educación especial.

Así, las estadísticas del MEC sitúan a Cataluña, Madrid, Ceuta, Aragón, Asturias y País Vasco a la cabeza de las cifras de exclusión en España. Del otro lado, estarían Melilla, Navarra, La Rioja, Extremadura, Castilla la Mancha y Murcia, como las comunidades más inclusivas. Igualmente, aunque la clasificación corresponde al curso 1999-00, ésta permanece prácticamente invariable en los cinco cursos analizados.

Pese a que estos datos no dejan de ser reveladores, también es necesario explorar qué sucedió en España en los años previos al curso 1995-96, qué impacto tuvieron en la educación especial acontecimientos tan significativos como el *Real Decreto de Educación Especial* de 1985 o la *Reforma del Sistema Educativo* de 1990.

Para conocer esto, a continuación ofrecemos una tabla donde aparece la población total (T) de alumnos del sistema educativo, los alumnos de educación especial por cada curso escolar (EE) desde el curso 1987-88 y por último, el porcentaje de exclusión en cada uno de los cursos mencionados.

TABLA III
Evolución de los alumnos de educación especial

Curso	1987-88	1988-89	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
T				4.927.378	4.687.538	4.609.284
EE	101.617	67.391	52.601	42.329	38.099	351.210
Porcentaje				0,86%	0,81%	0,76%

Curso	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00
T	4.493.977	4.378.536	4.337.420	4.383.181	4.330.556	4.479.822	4.531.105
EE	32.687	31.787	30.043	28.536	28.437	27.029	27.160
Porcentaje	0,75%	0,72%	0,63%	0,64%	0,65%	0,6%	0,59%

Como podemos observar, la información que aparece en esta tabla está incompleta. No contiene dos años cruciales en el proceso de integración en España: los cursos 1985-86 y 1986-87. De la misma forma, no se puede calcular el portentaje de población excluida hasta el curso 1990-91. La falta de estos datos en las estadisticas del MEC no ha facilitado este análisis.

A pesar de estas limitaciones, se ve con nitidez cómo todas estas medidas emprendidas por la política educativa, de las que habláramos en la introducción, afectaron considerablemente a la historia de la educación especial. De hecho, actualmente las cifras de alumnos de educación especial suponen menos de la tercera parte de lo que era en el curso 1987-88. Este descenso es más brusco entre los cursos escolares 1987-88 y 1988-89. A partir de estos años, sucede de forma paulatina hasta llegar a los 27.160 alumnos en el curso escolar 1999-00, abarcando los alumnos de educación especial un 0,59% de la población educativa frente al 0,86% del curso 1990-91.

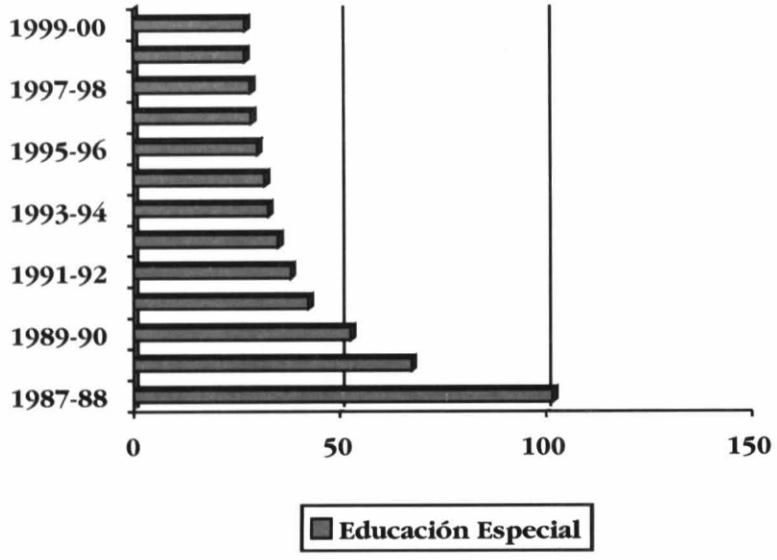
Estos datos también son relevantes si los compararamos con el resto de países europeos. Como Hegarty (1998) describe en un capítulo sobre la educación inclusiva en Europa, en un estudio realizado en 1995 por la OCDE aparecía España como el cuarto país con menos estudiantes escolarizados en escuelas o unidades especiales. Así, los países con más estudiantes en emplazamientos segregados eran Suiza (4,90%), Alemania (3,69%), Países Bajos (3,63%) y Bélgica (3,08%).

La ilustración gráfica de estas cifras en la figura II, evidencia con claridad la evolución favorable hacia la reducción de alumnos excluidos de la escolarización ordinaria (el eje vertical corresponde a los cursos escolares y el horizontal al número de alumnos de educación especial).

Estadísticas de los centros de educación especial

Desde hace varias décadas los centros de educación especial forman parte de los sistemas educativos nacionales. En los últimos tiempos algunos académicos critican la existencia de un sistema educativo paralelo (Slee, 2000). Sí es cierto que cuando se reduce el número de dichos centros, debido a que la población de educación especial es incluida en centros ordinarios, éste es un factor clave en el camino a la inclusión y se deberían, por tanto, desarrollar

FIGURA II
Número de alumnos de educación especial en España



medidas para favorecer esto. También, puesto que los centros y aulas de educación especial van a continuar existiendo, estamos de acuerdo con Hegarty (1998) en que habría que enfatizar la creación de un nuevo papel para las escuelas especiales. Así, habría que buscar fórmulas para aprovechar la experiencia y recursos que han acumulado. Para este autor la escuela especial en el futuro podría ser una institución con propósitos múltiples que llevaría a establecer un número mayor de vínculos entre la escuela especial y la ordinaria.

Atendiendo a las estadísticas de la educación española, los centros específicos de educación especial (499 en todo el país) como muestra la tabla IV han experimentado un descenso significativo en casi todas las comunidades autónomas. Navarra (que desde el curso 1995-96 con un 1,52% incrementó su población a 1,74% en el 1999-00), Castilla y León (de 2,23% en el 1995-96 a 2,28% en el 1999-00) y Castilla la Mancha (en el 1995-96 1,53% y el 1999-00 a 2,09%) son las tres excepciones. El caso que más destaca en esta tabla es la Comunidad Valenciana que, de 2,83% centros de educación especial respecto a la población de todos los centros en el curso 1995-96 pasó a 0,70% en el 1999-00.

En esta tabla Melilla es el único caso en que los centros de educación especial son inexistentes. Esto nos indica que los alumnos de educación especial en el punto anterior descritos van a estar matriculados en aulas especiales de centros ordinarios.

A pesar del mencionado decrecimiento de centros específicos, también habría que resaltar que este hecho se produjo principalmente desde el curso escolar 1995-96 al 1997-98. Por el contrario, se observa que entre este último año y el 1999-00 se ha

TABLA IV
Porcentaje de centros de educación especial

	1995-96	1996-97	1997-98	1999-00
Andalucía	2,03	2,32	1,25	1,68
Aragón	2,69	3,75	2,41	2,7
Asturias	2,53	3,95	1,9	2,33
Baleares	2,9	2,04	1,15	1,51
Canarias	2,35	2,18	1,58	1,61
Cantabria	3	3,49	2,27	2,7
Castilla y León	2,23	2,71	1,72	2,28
Castilla la Mancha	1,53	1,92	1,26	2,09
Cataluña	4,18	5,24	3,5	3,13
Comunidad Valenciana	2,86	3,33	1,72	0,7
Extremadura	2,83	3,19	1,79	2,68
Galicia	2,55	2,66	1,81	2,05
Madrid	4,28	5,16	2,78	3,24
Murcia	2,12	2,41	1,32	1,78
Navarra	1,52	1,5	1,58	1,74
País Vasco	3,66	3,85	2,49	2,45
Rioja (La)	1,96	2,4	1,4	1,72
Ceuta	3,57	2,85	2	3,22
Melilla	0	0	0	0

dado un ligero incremento de estos centros respecto a la población total de centros educativos. Así, en todas las comunidades, excepto Cataluña, Comunidad Valenciana y País Vasco, se presencia este hecho.

Centrándonos en aquellas comunidades que tienen más centros de educación especial respecto a la población total, se podría considerar que son Madrid, Ceuta, Cataluña, Aragón y Extremadura. Aquellas con menos serían Melilla, Comunidad Valenciana, Baleares, Canarias, Andalucía y La Rioja (tabla V).

Dicha tabla nos permite formular una serie de hipótesis en relación con los alumnos matriculados en educación especial, centros específicos y aulas cerradas en centros ordinarios:

TABLA V

Porcentaje de autonomías según el porcentaje de centros específicos

+					—
Madrid	3,24%	País Vasco	2,45%	La Rioja	1,72%
Ceuta	3,22%	Asturias	2,33%	Andalucía	1,68%
Cataluña	3,13%	Castilla y León	2,28%	Canarias	1,61%
Cantabria	2,7%	Castilla la Mancha	2,09%	Baleares	1,51%
Aragón	2,69%	Galicia	2,05%	C. Valenciana	0,7%
Extremadura	2,68%	Murcia	1,78%	Melilla	0%
		Navarra	1,74%		

- De las seis comunidades que encabezan esta clasificación, cuatro coinciden aunque en orden diferente, con la referida al porcentaje de alumnos escolarizados en Educación especial (tabla II). Éstas son: Madrid, Ceuta, Cataluña y Aragón. Esto es de esperar si entendemos que a más alumnos de educación especial también en teoría le debe corresponder o bien, más centros de educación especial, o por el contrario, más aulas específicas en escuelas ordinarias.
- En el caso de Extremadura, que en el apartado que nos ocupa aparece entre las comunidades con mayor número de centros de educación especial y en la población de alumnos de educación especial entre las comunidades con menos (tabla II), nos estaría indicando que la mayoría de estudiantes considerados de educación especial van a estar escolarizados en estos centros específicos.
- Lo contrario ocurriría con Melilla. Como ya hemos mencionado, la ausencia de centros específicos nos puede hacer pensar que el alumnado se encuentra matriculado en aulas de educación especial de centros ordinarios.

Para comprobar estas tres hipótesis previas, seguidamente vamos a describir las estadísticas de centros ordinarios con aulas de educación especial.

Estadísticas de los centros ordinarios con aulas de educación especial

Las aulas de educación especial en centros ordinarios son consideradas por el MEC como unidades sustitutorias (cerradas) de centros específicos que se emplazan dentro de centros ordinarios pero que siguen manteniendo normas, profesorado, currículo, etc. distinto a las aulas ordinarias. En éstas se ubica, exclusivamente, a los alumnos considerados de educación especial.

Los centros con unidades especiales suponen en nuestro país alrededor de la mitad de escuelas específicas. Frente a 499 centros de educación especial existen 264 centros ordinarios con unidades cerradas en el curso escolar 1999-00.

Los datos de la tabla VI difieren en gran medida de los que aparecen en la tabla IV. Así, en aquélla se da una reducción de centros específicos y en ésta, por el contrario, un aumento de estas aulas en más de la mitad de las comunidades. Por tanto, desde el curso 1995-96 al 1999-00 hemos detectado cambios en las siguientes comunidades: Asturias (de 0,23% a 0,84%), Baleares (de 1,18% a 2,51%), Canarias (de 0,1% a 2,33%), Castilla y León (de 1,3% a 1,33%), Castilla la Mancha (de 0,29% a 0,66%), Cataluña (de 0,11% a 0,15%), Comunidad Valenciana (de 0,58% a 1,9%), Extremadura (de 0% a 0,15%), Madrid (de 0% a 0,04%), Navarra (de 1,52% a 2,09%) y Melilla (de 12% a 13,04%).

Esta información sugiere que los emplazamientos segregados no han disminuido como pudiéramos pensar respecto del epígrafe anterior, ya que este descenso se ha compensado con la creación de nuevas unidades de educación específicas en el sistema educativo ordinario (tabla VI).

TABLA VI

Porcentaje de centros ordinarios con aulas de educación especial

	1995-96	1996-97	1997-98	1999-00
Andalucía	5,36	5,36	2,53	3,24
Aragón	1,09	1,02	0,08	0,7
Asturias	0,23	0,28	0,17	0,84
Baleares	1,18	1,71	1,52	2,51
Canarias	0,1	1,04	0,72	2,33
Cantabria	0,76	0,89	0,51	0,6
Castilla y León	1,3	1,27	0,86	1,33
Castilla la Mancha	0,29	0,36	0,34	0,66
Cataluña	0,11	0,14	0,09	0,15
Comunidad Valenciana	0,58	1,9	1,61	1,9
Extremadura	0	0	0	0,15
Galicia	0	0	0	0
Madrid	0	0	0	0,04
Murcia	0,36	0,41	0,11	0,29
Navarra	1,52	2,56	1,27	2,09
País Vasco	10,2	11,9	8,13	1,99
Rioja (La)	1,96	2,4	1,4	0,86
Ceuta	10	10,5	9,2	0
Melilla	12	17,6	11,1	13,04

Entre las comunidades que han reducido el número de unidades específicas, cabría destacar a Ceuta, que de contar con un población del 10% en el curso 1995-96, pasa a que en el 1999-00 desaparezcan los centros ordinarios con unidades cerradas de educación especial. Esto se podría explicar atendiendo a la reducción de alumnos de educación especial y a su única ubicación en centros específicos.

Todo lo contrario a lo mencionado en el apartado *centros de educación especial.* En este caso, las comunidades con más centros ordinarios con aulas cerradas son Melilla, Andalucía, Canarias, Baleares, Navarra y País Vasco. Las comunidades con menos centros con esta característica serían Ceuta, Galicia, Madrid, Extremadura, Cataluña y Murcia.

TABLA VII

Clasificación de las comunidades autónomas de acuerdo con el porcentaje de centros ordinarios con aulas de educación especial

+					—
Melilla	13,04%	C. Valenciana	1,9%	Murcia	0,29%
Andalucía	3,24%	Castilla y León	1,33%	Cataluña	0,15%
Baleares	2,51%	La Rioja	0,86%	Extremadura	0,15%
Canarias	2,33%	Asturias	0,84%	Madrid	0,04%
Navarra	2,09%	Aragón	0,7%	Galicia	0%
País Vasco	1,99%	Castilla la Mancha	0,66%	Ceuta	0%
		Cantabria	0,6%		

Después de estos comentarios, creemos que contamos con la suficiente información como para dar respuesta a las hipótesis que nos habíamos planteado en el epígrafe anterior:

- La clasificación de centros ordinarios con aulas cerradas difiere bastante de la ofrecida en la tabla IV. Así, comunidades como Madrid, Cataluña, Extremadura y Ceuta que en aquélla ocupaban las primeras posiciones, en ésta se encuentran entre las últimas. Por el contrario, Melilla, Andalucía, Canarias y Baleares que en ésta aparecen en las primeras posiciones, en la clasificación de centros específicos se situaban entre las regiones con menores porcentajes.
- En el caso de Extremadura, se confirma que la mayoría de los estudiantes de educación especial están emplazados en centros específicos, ya que en el curso 1999-00 el porcentaje de centros ordinarios con aulas específicas es de 0,15%. Pero además, esta circunstancia se va a repetir en comunidades como Aragón, Asturias, Cantabria, Cataluña, Galicia, Madrid, Murcia y Ceuta. Todas ellas con porcentajes inferiores al 1% de la población y en muchos casos sin contar con centros ordinarios con aulas de educación especial.
- Melilla es la ciudad autónoma donde la población de centros ordina-

rios con aulas cerradas es mayor. Ésta alcanza en el año 1999-00 el 13,04% de la población. Así, este dato nos corrobora que todos los alumnos de educación especial se encuentran matriculados en estos centros y no hay ninguno en centros específicos.

Estadísticas de las unidades de educación especial

Para finalizar con la revisión de las estadísticas del MEC relacionadas con la educación especial vamos a comentar la evolución que las unidades de educación especial (en centros especiales y ordinarios) han seguido a nivel nacional desde el curso 1990-91 al 1999-00. Según el Ministerio, estas aulas se refieren a aquellas unidades de educación especial que están tanto en centros específicos como en centros ordinarios.

Antes de presentar estas cifras, podríamos aventurarnos a hacer alguna predicción en función de los datos que hemos analizado. Quizás los tres hechos que más influyan en ésta sean: que los alumnos de educación especial han ido disminuyendo hasta llegar al curso 1999-00; que los centros específicos también han seguido este decrecimiento; y que, por el contrario, los centros ordinarios con aulas cerradas han experimentado en muchas regiones porcentajes más altos.

Ante esta información pudiéramos concluir que también las unidades de educación especial han seguido un moderado decrecimiento, muy limitado por el mayor número de centros ordinarios con estas unidades. Así, los datos que aparecen en la tabla VIII posibilitan mantener esta asunción, reflejando el hecho de que, a pesar de que desde el curso 1990-91 estas unidades de educación especial han disminuido, el índice de variación ha sido mínimo.

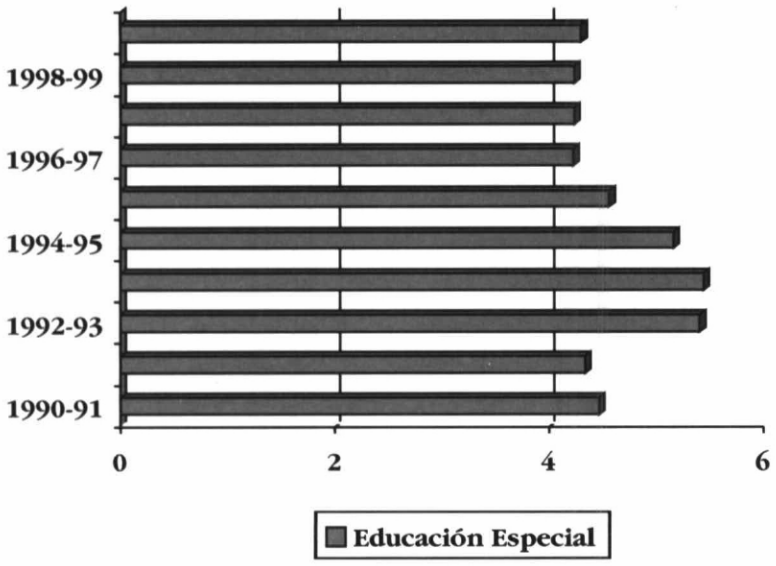
TABLA VIII
Evolución de las unidades de educación especial en España

Curso	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95
Total	186.315	183.557	185.086	184.359	183.530
EE	4.469	4.337	5.410	5.445	5.167
Porcentaje	2,39%	2,36%	2,9%	2,9%	2,81%

Curso	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-00
Total	185.441	186.042	188.042	198.254	199.000
EE	4.567	4.564	4.239	4.240	4.305
Porcentaje	2,46%	2,27%	2,25%	2,13%	2,16%

En el curso 1999-00 existen sólo 164 unidades menos que el 1990-91, correspondiendo a la población total el 2,16%. Este porcentaje se ha visto influido por el hecho de que las unidades en general en el sistema educativo han aumentado durante estos años. Aun así, en la figura III se evidencia que los cambios ocurridos en las unidades de educación especial han sido mínimos (en el eje vertical están incluidos los cursos académicos y en el horizontal el porcentaje de unidades de educación especial).

FIGURA III
Representación de la evolución de unidades de educación especial en el ámbito nacional



De esta gráfica podemos concluir que a pesar de la significativa reducción de alumnos de educación especial ocurrida entre el curso 1990-91 y el 1999-00 las unidades específicas no han seguido el mismo proceso. Con lo cual, existen prácticamente las mismas unidades para muchos menos alumnos, y en consecuencia, la ratio de alumnos por unidad también será menor.

CONCLUSIONES

Las estadísticas analizadas nos han permitido conocer la evolución que ha seguido España en general y las distintas comunidades autónomas en particular respecto a la educación especial. En este análisis ha sido posible reconocer una serie de rasgos que han marcado este proceso en el contexto español y que permiten perfilar el estado actual de la exclusión en nuestro país.

- Inicio y desarrollo del proceso de integración desde políticas gubernamentales: La historia del proceso de integración en España, descrito brevemente en la introducción, refleja que éste comenzó impulsado por políticas gubernamentales y por la voluntariedad de algunos profesores. Aun así, y a pesar de los años transcurridos desde entonces, el desarrollo de este proceso sigue caracterizándose por las decisiones de las políticas educativas. En nuestro contexto, a diferencia, por ejemplo, del Reino Unido, Estados Unidos o Australia, no ha existido un movimiento social paralelo al de la política educativa. La presencia de grupos de presión y políticas socia-

les no es una práctica común en España.

- Ausencia de datos y criterios claros en las estadísticas del MEC: El Ministerio utiliza distintos criterios en cada uno de los apartados consultados. En cada curso escolar aparecen categorías distintas para considerar la población total. Además no podemos diferenciar entre alumnos matriculados en centros especiales y en aulas especiales de centros ordinarios. La falta de una serie de datos ha limitado el estudio. Así, las cifras de alumnos de educación especial del curso 1985-86 y 1986-87 no aparecen en las estadísticas; mientras se puede acceder a los datos del curso 1998-99 en todas las enseñanzas, no existen las de educación especial; y la población total de alumnos no se puede obtener hasta el curso 1990-91. Desconocemos cuáles pueden ser los motivos que han ocasionado que las estadísticas estén incompletas y que los criterios hayan variado a lo largo de los años. Quizás, la descentralización autonómica haya dificultado la exposición de éstas. Independientemente de cuál sea la causa, esto nos está indicando la necesidad de que se hagan públicos unos datos coherentes que nos permitan estudiar, comparar y conocer cuántos y qué alumnos hay en los centros de educación especial y centros ordinarios con aulas de educación especial, qué criterios se siguen para decidir los alumnos que no pertenecen al sistema educativo ordinario, cuántas unidades de educación especial hay en los centros específicos y cuántas en los centros ordinarios, etc. En definitiva, se precisarían unos datos que nos aclararan y nos informaran acerca del estado de la educación especial en España.
- Existencia de distintos grupos de estudiantes: El MEC utiliza categorías que identifican, al menos, tres grupos de estudiantes. En las estadísticas revisadas se distingue entre alumnos de educación especial, alumnos de integración y resto de alumnos (alumnos ordinarios). El término educación especial es usado para referirse a un tipo de estudiantes distinto a los de la enseñanza ordinaria. Esto demuestra que las etiquetas, oficialmente, siguen persistiendo, independientemente del nuevo concepto de «Atención a la Diversidad» o de «Necesidades Educativas Especiales».
- Reducción de la exclusión escolar: Las cifras de alumnos de educación especial evidencian una disminución considerable de alumnos escolarizados en emplazamientos segregados. De los 101.617 estudiantes que existían en el curso 1997-88 se ha pasado a 27.160 en el 1999-00, lo cual denota que ha ocurrido un significativo descenso durante todos estos años, claramente influido por las políticas adoptadas desde el Ministerio y las diferentes autonomías. Aunque es un hecho prometedor para el proceso de inclusión en España, aún en las regulaciones gubernamentales no aparecen medidas que eliminen completamente la exclusión. Se hace necesaria una legislación que garantice una educación no segregadora en términos de asegurar una educación de calidad y en equidad para todos los alumnos. Por paradójico que pueda parecer, el MEC no contabiliza como alumnos de educación a aquellos diagnosticados en los centros ordinarios con NEE, sino que exclusivamente entiende la población de educación especial como a los alumnos escolarizados en unidades especiales. Esta

circunstancia nos impide conocer cuántos alumnos reciben algún tipo de apoyo o educación especial y sólo nos informa de un descenso espectacular de alumnos escolarizados en centros y aulas especiales. Respecto a aquellas regiones españolas con menor presencia de alumnos de educación especial serían Melilla, Navarra, La Rioja, Extremadura, Castilla La Mancha y Murcia. Por el contrario, las comunidades con mayor número son Cataluña, Madrid, Ceuta, Aragón, Asturias y País Vasco. Estos hallazgos nos indican que se deberían revisar las políticas regionales, prácticas e ideologías de estas comunidades con mayores porcentajes de exclusión para comprender por qué existen tales diferencias y tratar de iniciar procesos para disminuir estos índices.

- Proceso de descenso de centros específicos y aumento de centros ordinarios con aulas de educación especial: Las estadísticas del MEC confirman que se ha producido una disminución de centros específicos en la mayoría de las regiones y un crecimiento de centros ordinarios con aulas de educación especial. Aragón, Asturias, Cantabria, Extremadura, Galicia, Madrid, Navarra, Murcia y Ceuta, tienen la mayoría de estudiantes de educación especial matriculados en centros específicos. A diferencia de Melilla, que es el único caso donde todos los alumnos permanecen en aulas de educación especial de centros ordinarios. Sin desestimar estos resultados, otra cuestión que la política educativa española debería impulsar, ya que estos emplazamientos segregados van a continuar existiendo, es la reorientación de los mismos, para aprovechar la experiencia y recursos adquiridos durante años, en beneficio de todos los alumnos.
- Estabilidad de las unidades de educación especial: Desde el curso 1990-91 (4.469 unidades) al 1999-00 (4.305) las unidades de educación especial han permanecido prácticamente constantes. En consecuencia, estas aulas segregadas que continúan coexistiendo con las ordinarias, acogen a muchos menos alumnos de educación especial, con lo cual, la ratio también es menor.
- Diferencias entre las regiones: El último rasgo que vamos a contemplar hace referencia a que las diferencias entre las regiones forman parte del proceso de integración. Las discrepancias que hemos encontrado en las estadísticas de la educación especial entre las distintas comunidades dan cuenta de que el proceso de integración en España no ha seguido un mismo camino en sus 17 comunidades autónomas y sus 2 ciudades autónomas. Las decisiones y orientaciones políticas, prácticas educativas, opciones personales, factores sociales, económicos y culturales han marcado el proceso de integración en cada una de éstas, dotándolas de singularidad y autonomía en la respuesta a la diversidad en el proceso de incluir o excluir. Si bien es posible realizar comparaciones entre las regiones es difícil interpretar el significado de esas diferencias o coincidencias. Creemos que se debería reflexionar acerca de cuáles son los motivos que llevan a una comunidad a escolarizar más alumnos en emplazamientos segregados.

Estas siete características inherentes al proceso de integración en España dan cuenta de cuál ha sido su evolución en nuestro país y podrían definir cuál es la

situación actual de la educación especial en cuanto a las estadísticas publicadas por el MEC. En general, estos datos (incluso siendo conscientes de que se precisan otros tipos de estudios que informen sobre la educación inclusiva en nuestro país: causas de exclusión de las escuelas, alumnos diagnosticados por los equipos psicopedagógigos, medidas de atención a la diversidad puestas en marcha por los centros, etc.) que influyen en el proceso mediante el cual se está dentro o fuera de la escuela ordinaria nos indican que, en la medida que consigamos reducir el número de estructuras segregadoras y el número de estudiantes excluidos del sistema educativo ordinario, estaremos dando pasos en el camino hacia la inclusión.

BIBLIOGRAFÍA

ARNÁIZ, P.: «Integración, segregación, inclusión», en P. ARNÁIZ y P. DE HARO (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia, 1997, pp. 313-354.

BARTON, L.: «Sociedad y multiculturalismo», en *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 2 (2000), pp. 37-56.

BERKELEY, R.: «Not fitting in: exclusions from school, a local study», *en The British Educational Research Association Conference*. University of Sussex, Brighton, 1999.

BOLÍVAR, A.: *La investigación biográfica – narrativa en educación: Guía bibliográfica*. Granada, FORCE/MAC, 1996.

BOOTH, T; AINSCOW, M. y DYSON, A.: «England: Inclusion and exclusion in a competitve system», en T. BOOTH y M. AINSCOW (ed.): *From them to us*. London, Routledge, 1998, pp. 193-225.

COUNTINHO, M. J. y REPP, A. C. (eds.): *Inclusion. The integration of students with disabilities*. Boston, Wadsworth Publishing Company, 1999.

FUCHS, D. y FUCHS, L. S.: «Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform», en *Exceptional Children*, 60, 4 (1994), pp. 294-309.

HAYDEN, C.; SHEPPARD, C. y WARD, D.: «Primary exclusions: evidence for action», en *Educational Research*, 38, 2 (1996), pp. 213-225.

HEGARTY, S.: «Challenges to inclusive education: a european perspective», en S. J. VITELLO y D. E. MITHAUG (eds.): *Inclusive schooling. National and international perspectives*. New Yersey, Laurence Erlbaum Associates, 1998, pp.151-165.

IMICH, A. J.: «Exclusions from school: current trends and issues», en *Educational Research*, 36, 1(1994), pp. 3-11.

KAUFFMAN, J.: «How We Might Achieve the Radical Reform of Special Education», en *Exceptional Children*, 60, 1 (1993), pp.6-16.

— *Ley 9/900, de 18 de noviembre de 1999, de Solidaridad en la Educación* (Boja 2-12-99).

LÓPEZ MELERO, M.: «Ideología, diversidad y cultura: Del homo sapiens al homo amantis (un compromiso con la acción)», en P. JIMÉNEZ et al. (eds.): *Los desafíos de la educación especial en el umbral del siglo XXI*. Almería, Universidad de Almería, 1999, pp. 31-60.

MARCHESI, A.: «Perspectivas futuras en la educación especial», en VV.AA. (eds.): *Alas para volar. La educación como marco para el respeto y la atención a las diferencias*. Granada, Ediciones Adhara, 2000, pp. 21-26.

MINICHIELLO, V.; ARONI, R.; TIMEWELL, E. y ALEXANDER, L.: *In-depth interwing*. Melbourne, Longman, 1990, pp. 105-121.

MEC: *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. Madrid, MEC, 1995.

— *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid, MEC, 1990.

— *Real Decreto de Ordenación de la Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales de 1995*. Madrid, MEC, 1995.

— *Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial de 1985*. Madrid, MEC, 1985.
— Estadísticas sobre educación. Http://www.mec.es/estadística. (30 de Noviembre de 1998).
— Estadísticas sobre educación. Http://www.mec.es/estadística. (25 de Agosto de 2000).
MONEREO, C.: «Un análisis crítico de los conceptos vinculados a la integración escolar», en *Siglo 0, 102 (1987)*, pp. 26-43.
MUNTANER, J. J.: «Reforma educativa y educación especial», en *Revista Interuniversitaria de Educación Especial*, 8 (1991), pp. 9-24.
MURPHY, D. M.: «Implications of inclusion for general and special education», en *The Elementary School Journal*, 96, 5 (1996), pp. 569-593.
NORWICH, B.: «Ideological dilemmas in special needs education: practitoners' views», en *Oxford Review of Education*, 19, 4 (1993), pp. 527-546.
— *A trend towards inclusion. Statistics on special schools placements and pupil with statements in ordinary schools*. London, CSIE, 1997.
— *Segregation and inclusion. English LEA statistics 1989-92*. London, CSIE, 1994.
O'NEILL, J.: «Can inclusion work? A conversation with Jim Kauffman and Mara Sapon-Shevin», en *Education Leadership*, 42, 4 (1995), pp. 7-11.
ORTÍZ, M.ª C.: «Hacia una escuela para todos», en P. ARNÁIZ y P. DE HARO (eds): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Servicio de Publicaciones, 1997, pp. 387-400.
PARRILLA, A.: «O longo camiño cara á inclusión», en *Revista Galega do Ensino*, 32 (2001), pp. 35-54.
— *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*. República Argentina, Cincel, 1992.
— «Spain: responses in autonomous regions», en H. DANIELS y P. GARTNER (eds.): *Inclusive Education*. London, Kogan Page, 1998, pp. 107-114.
SLEE, R.: «Talking back to power. The politics of educational exclusion», ponencia presentada en ISEC. Manchester, Julio, 2000.
UDITSKY, B.: «From integration to inclusion: the canadian experience», en R. SLEE (ed.): *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*. London, The Falmer Press, 1993, pp. 79-92.
VLACHOU, A. D.: *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid, Muralla, 1999.
WANG, M. C.; REYNOLDS, M. C. y WALBERG, H. J.: «Serving students at the margins», en *Educational Leadership*, 52, 4 (1995), pp.12-17.

bibliografía

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA

Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 324-326 y número extraordinario año 2001

ÍNDICE BIBLIOGRÁFICO DE LA REVISTA DE EDUCACIÓN DE LOS NÚMEROS 324-326 Y NÚMERO EXTRAORDINARIO AÑO 2001

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA (*)

159.9 Psicología

1
Cummins, Jim
¿Qué sabemos de la educación bilingüe?: perspectivas psicolingüísticas y sociológicas, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 37-61
Descriptores: Bilingüismo; Educación bilingüe; Investigación educativa; Capacidad cognitiva; Psicolingüística

2
García-Sánchez, Jesús Nicasio
Alternativas de intervención al modelo de discrepancia aptitud-rendimiento, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 273-296
Descriptores: Rendimiento deficiente; Dificultad de aprendizaje; Intervención; Evaluación; Psicología cognitiva

3
Solaz-Portolés, Joan Josep
Propuesta de un test para detectar concepciones alternativas sobre el vacío, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 261-275
Descriptores: Diagnóstico; Capacidad cognitiva; Test cognitivo; Física

316 Sociología

4
Álvarez, J. Francisco
Modelos humanos e incertidumbres globales: la importancia del análisis conceptual, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 31-39
Descriptores: Globalización; Teoría; Sistema social

5
Arroyo Morcillo, Alicia; Domínguez Sánchez, Mario
La socialización de los hijos en las familias monoparentales, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 99-112
Descriptores: Familia mono-parental; Sociología de la familia; Padres; Hijo; Rol de los padres

6
Bolívar, Antonio
Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 265-288
Descriptores: Globalización; Sociedad; Cultura; Educación; Finalidad de la educación

(*) Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE).

Fecha de entrada: 15-01-2002 Fecha de aceptación: 01-03-2002

7
Burbules, Nicholas C.
¿Constituye internet una comunidad educativa global?, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 169-190
Descriptores: Internet; Red informática; Globalización; Educación; Nuevas tecnologías

8
Castells, Manuel
Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 41-58
Descriptores: Sociedad; Red informática; Estructura social; Medios audiovisuales; Globalización; Empleo

9
Cobo Suero, Juan Manuel
Educación ética y nueva sociedad mundial, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 289-315
Descriptores: Globalización; Ética; Educación; Finalidad de la educación; Desarrollo económico; Sistema educativo

10
Drago, Tito
La globalización es mucho más que pura economía, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 83-89
Descriptores: Globalización; Teoría; Sociedad; Desarrollo económico

11
Feito Alonso, Rafael
Educación, nuevas tecnologías y globalización, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 191-199
Descriptores: Enseñanza; Nuevas tecnologías; Globalización; Finalidad de la educación

12
Flaquer, Lluís
La familia como paradigma, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 25-32
Descriptores: Familia; Sociología de la familia; Valor moral; Sistema de valores

13
Flecha, Ramón; Miquel, Victoria
Globalización dialógica, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 317-326
Descriptores: Globalización; Cambio social; Finalidad de la educación; Nuevas tecnologías

14
Flecha, Ramón
Bibliografía sobre globalización y educación, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 327-334
Descriptores: Globalización; Bibliografía analítica

15
González-Anleo, Juan
Revisión bibliográfica de estudios sobre la familia 1990-2000, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 189-198
Descriptores: Familia; Bibliografía analítica; España

16
Hernández Rodríguez, Gerardo
Familia y ancianos, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 129-142
Descriptores: Familia; Vejez; Sociología de la familia; Abuelo; Demografía

17
Huguet Canalís, Ángel
Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 355-371

Descriptores: Lengua catalana; Lengua española; Educación bilingüe; Comunidad lingüística; Barrera lingüística

18
Javer Martínez, Francisco
Ruptura familiar, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 79-92
Descriptores: Familia; Divorcio; Hijo de padres divorciados; Matrimonio; Sociología de la familia; Padres

19
Martínez Muñoz, Lourdes
Una visión global de la familia monoparental en España, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 93-98
Descriptores: Familia mono-parental; Madre soltera; Sociología de la familia; España; Divorcio

20
Meil Landwerlin, Gerardo
Aspectos demográficos de la familia en España, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 113-128
Descriptores: Familia; Cambio social; Demografía; Datos estadísticos; España

21
Navarro López, Manuel
Funciones sociales y económicas de la familia en las sociedades emergentes, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 181-188
Descriptores: Familia; Sociología de la familia; Economía doméstica; Sistema social

22
Picontó Novales, Teresa
La regulación jurídica de las parejas de hecho en España: un análisis socio-jurídico, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 57-77
Descriptores: Pareja no casada; Familia; Reglamentación; Sociología; España

23
Plasencia, Adolfo
Los instrumentos fósiles para la transmisión del conocimiento: educación literaria frente a la contraeducación audiovisual, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 157-167
Descriptores: Educación; Medios audiovisuales; Libro; Internet; Red informática; Nuevas tecnologías

24
Requena, Miguel
Los jóvenes españoles de los años noventa: formación, trabajo, convivencia, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 33-47
Descriptores: Juventud; España; Emancipación; Empleo de los jóvenes; Familia; Nivel de conocimiento

25
Ruiz Becerril, Diego
Relaciones de pareja, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 49-55
Descriptores: Relaciones humanas; Pareja no casada; Matrimonio; Prospectiva

26
Sevillano García, María Luisa
La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326
Descriptores: Sistema de valores; Valor; Prensa; Percepción; Alumno; Enseñanza secundaria

27
Tedesco, Juan Carlos
Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 91-99
Descriptores: Sociología de la educación; Familia; Medios de comunicación de masas; Centro de enseñanza; Capitalismo

28
Valdivia Sánchez, Carmen
Valores y familia ante el tercer milenio, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 11-23
Descriptores: Sociología de la familia; Dimensión de la familia; Valor; Sistema de valores; Rol de los padres

29
Youngs, Gillian
Globalización, comunicación y tecnología: cómo asegurar los enlaces democráticos, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 143-156
Descriptores: Globalización; Medios de comuninación de masas; Red informática; Internet; Comunicación; Desigualdad social; Nuevas tecnologías

33 Economía y trabajo

30
Savio, Roberto
Globalización y desarrollo sostenido, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 59-81
Descriptores: Globalización; Desarrollo económico; Condiciones económicas; Crisis económica

36 Asistencia social

31
Díaz-Aguado, María José
El maltrato infantil, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 143-160
Descriptores: Niño maltratado; Prevención; Protección a la infancia; Desarrollo del niño

32
Gutiérrez Resa, Antonio
Servicios sociales de ayuda a la familia, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 161-180
Descriptores: Servicio social; Familia; Ayuda familiar; Legislación; Datos estadísticos; España; Desfavorecido social

37 Educación. Generalidades

33
Cabañas Corihuela, Margarita
Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 321-323 y número extraordinario año 2000, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 389-405
Descriptores: Bibliografía analítica; Enseñanza; Publicación periódica

37(09) Historia de la educación

34
Adúriz-Bravo, Agustín
La historia de la enseñanza de las ciencias naturales: reflexiones acerca de su emergencia como campo de problemas, a través de una revisión bibliográfica, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 365-375
Descriptores: Historia de la educación; Ciencias de la naturaleza; Bibliografía analítica; Enseñanza

35
Bolado Somolinos, José Manuel
Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 365-387
Descriptores: Historia de la educación; Ministerio de educación; Ministro de educación; España. Siglo XX

36
Bolado Somolinos, José Manuel
Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la cartera de educación, cultura y deporte: cien ministros para un cen-

tenario, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 113-142

Descriptores: Historia de la educación; España; Ministerio de educación; Ministro de educación; Siglo XX

37
Martín Zúñiga, Francisco

Primeras medidas legales del Ministerio de Instrucción Pública sobre colonias escolares y su repercusión en Málaga a principios del siglo XX, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 225-237

Descriptores: Historia de la educación; España; Siglo XX; Reglamentación; Ministerio de educación; Colonia escolar; Viaje escolar; Málaga

38
Ossenbach, Gabriela

Una nueva aproximación a la historia del currículum: los textos escolares como fuente y objeto de investigación: a propósito de la Historia ilustrada del libro escolar en España, dirigida por Agustín Escolano Benito, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 389-396

Descriptores: Historia de la educación; Programa de estudios; Libro de texto; Siglo XX; España

39
Terrón Abad, Eloy

Coeducación y control social en la España de la posguerra, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 185-193

Descriptores: Coeducación; Historia de la educación; España

37.01 Teoría de la educación

40
Gimeno Sacristán, José

El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 121-142

Descriptores: Globalización; Educación; Finalidad de la educación; Teoría; Cultura

41
Pons Blasco, Empar

Contraste de la hipótesis de señalización: una panorámica, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 375-393

Descriptores: Teoría de la educación; Relación empleo-formación; Cualificación para el empleo; Investigación educativa; Estado de la cuestión

42
Rodríguez Romero, María Mar

Las representaciones del cambio educativo, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 167-184

Descriptores: Reforma educativa; Innovación educativa; Teoría de la educación; Estado de la cuestión

43
Santos Rego, Miguel Anxo

Pedagogía holística y gestión de la complejidad en educación, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 219-231

Descriptores: Teoría de la educación; Filosofía de la educación; Finalidad de la educación; Aprendizaje

37.012 Investigación educativa

44
Cuadrado Gordillo, Isabel; Vega Cervera, Juan A.

Análisis de las habilidades lectoras: un estudio experimental, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 171-184

Descriptores: Lectura; Análisis estadístico; Método de investigación; Datos estadísticos; Proceso de datos; Modelo hazard

45
Daller, Helmut
El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 25-35
Descriptores: Bilingüismo; Investigación educativa; España; Alemania; Turquia; Desarrollo cognitivo

46
Romaine, Suzanne
Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 13-24
Descriptores: Bilingüismo; Política de la educación; Enseñanza bilingüe; Investigación educativa; Inmigrante; Niño

37.014 Política educativa

47
Bujanda Bujanda, María Eugenia
El derecho a la educación en el mundo: constatación de avances y una denuncia obligada, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 377-388
Descriptores: Derecho a la educación; Informe; Unesco; Educación permanente; Desarrollo de la educación

48
Burbules, Nicholas C.; Torres, Carlos Alberto
Globalización y educación, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 13-29
Descriptores: Globalización; Educación; Historia de la educación; Política de la educación

49
Carnoy, Martin
La articulación de las reformas educativas en la economía mundial, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 111-120
Descriptores: Reforma educativa; Globalización; Descentralización; Enseñanza privada

50
Carnoy, Martin
El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 101-110
Descriptores: Globalización; Reforma educativa; Gestión; Descentralización; Formación de profesores; Costo de la educación

51
Giroux, Henry A.
El capitalismo global y la política de la esperanza educada, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 251-263
Descriptores: Globalización; Capitalismo; Ideología; Educación; Sociología de la educación; Finalidad de la educación

52
López Rupérez, Francisco
Globalización y metapolítica en educación, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 231-250
Descriptores: Globalización; Sistema educativo; Política de la educación

53
Mar-Molinero, Clare
Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 79-97
Descriptores: Educación bilingüe; Enseñanza de lenguas; Política lingüística; Sistema educativo; España

54
Skutnabb-Kangas, Tove
Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 99-115

Descriptores: Educación bilingüe; Política de la educación; Política lingüística; Derechos humanos

37.015.4 Sociología de la educación

55
Delamont, Sara
Las ovejas negras: los gamberros y la sociología de la educación, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 61-77
Descriptores: Sociología de la eduación; Reino Unido; Disciplina; Alumno; Prospectiva; Intervención; Niño problema

56
Derouet, Jean-Louis
La educación: un sector en busca de sociedad, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 79-90
Descriptores: Sociología de la educación; Francia; Historia de la educación; Estado de la cuestión

57
Gentili, Pablo
El (o)caso de la sociología de la educación en tiempos neoliberales: privatización del espacio público y reconversión intelectual, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 49-60
Descriptores: Sociología de la educación; Argentina; Política de la educación; Enseñanza superior; Enseñanza privada; Reforma educativa; Descentralización

58
Granja Castro, Josefina
La sociología de la educación en México: trayectorias teóricas y de problematización 1960-1990, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 37-48
Descriptores: Sociología de la educación; Méjico; Historia de la educación

59
Janela Afonso, Almerindo
Tiempos e itinerarios portugueses de la sociología de la educación: (dis)continuidades en la construcción de un campo, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 9-22
Descriptores: Sociología de la educación; Historia de la educación; Portugal

60
Moscati, Roberto
La sociología de la educación en Italia: un crecimiento difícil, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 23-35
Descriptores: Sociología de la educación; Movilidad social; Italia

61
Varela, Julia
La sociología de la educación en España: conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 91-109
Descriptores: Sociología de la educación; España; Estado de la cuestión

371.1 Profesorado

62
Fernández Cano, Antonio
Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 155-170
Descriptores: Investigación educativa; Práctica pedagógica; Investigador; Influencia; Condicionamiento

63
Fernández Enguita, Mariano
Las profesiones como poder social: el caso del profesorado, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 143-154
Descriptores: Profesión docente; Profesor; Sociología de la educación; Cualificación profesional

64
Giménez Rodríguez, Joaquim; Rosch Sala, Nuria; Almeida Bairral, Marcelo
Debates teletutorizados y formación docente: el caso de juegos, matemáticas y diversidad, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 411-426
Descriptores: Formación de profesores; Educación a distancia; Tutoría; Matemáticas; Medios audiovisuales; Juego

65
Morey Alzamora, Aina
El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 297-315
Descriptores: Profesor; Satisfacción profesional; Motivación; Relación profesor-alumno

66
Santana Bonilla, Pablo Joel; Padrón Fragoso, Juvenal
La colaboración entre el profesorado de primaria: resultados de dos estudios descriptivos, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 241-260
Descriptores: Profesor; Enseñanza primaria; Investigación educativa; Trabajo en equipo; Formación de profesores

371.2 Alumnado

67
Martínez García, Jesús María
Esos chicos malos llamados repetidores: un estudio de caso en un centro de secundaria, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 235-252
Descriptores: Disciplina; Educación secundaria; Secundaria primer ciclo; Repetición de curso; Estudio de caso; Entrevista

68
Martínez Rodríguez, Juan Bautista; Aróstegui Plaza, José Luis
La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 277-295
Descriptores: Participación del estudiante; Centro de enseñanza secundaria; Enseñanza secundaria

371.27 Evaluación

69
Báez de la Fé, Bernardo F.; Cabrera Montoya, Blas
Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 145-166
Descriptores: Evaluación; Calidad de la enseñanza; Universidad; España; Profesor

70
Fernández Fernández, Samuel
Análisis de efectividad en la evaluación de programas sociales y educativos, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 317-339
Descriptores: Criterio de evaluación; Proyecto; Calidad de la enseñanza; Educación especial; Indicador

371.5 Disciplina escolar

71
Etxeberria Balerdi, Felix
Violencia escolar, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 119-144
Descriptores: Violencia; Conflicto; Disciplina; Centro de enseñanza; Europa; España; Alumno; Profesor

72
Mora-Merchán, Joaquín
Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas: un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR / Joaquín Mora-Merchán... [et al.], en: Revista

de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 323-338

Descriptores: Violencia; Agresión; Andalucía; Datos estadísticos; Cuestionario; Alumno; Investigación empírica

73
Ortega, Rosario; Rey, Rosario del

Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE), en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 253-270

Descriptores: Violencia; Disciplina; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria; Proyecto; Intervención; Resultado de investigación; Proyecto Sevilla anti-violencia escolar

74
Rey, Rosario del; Ortega, Rosario

El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 297-310

Descriptores: Violencia; Disciplina; Conflicto; España; Sevilla; Programa; Enseñanza primaria; Enseñanza secundaria

372.4 Lectura. Escritura

75
Benito Peregrina, Manuela de

Dislexia: un estudio sobre las características de los alumnos disléxicos en un entorno bilingüe, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 217-229

Descriptores: Dislexia; Bilingüismo; Enseñanza bilingüe; Investigación educativa; Datos estadísticos; Análisis comparativo; Estudio longitudinal

374 Educación permanente

76
Castilla Vallejo, José Luis

De una sociología de la cultura a una sociología por las culturas: lección de la educación popular, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 197-214

Descriptores: Sociología; Cultura; Educación no formal; Educación de adultos; Educación permanente; Educación popular

77
Limón Mendizábal, María Rosario

Datos para una pedagogía gerontológica, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 341-361

Descriptores: Educación permanente; Educación de adultos; Gerontología; Pedagogia especial

376 Educación especial

78
Pérez Serrano, Gloria

Marginación social: el estudio en los centros penitenciarios, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 341-361

Descriptores: Marginado; Prisión; Descriminación social; Condiciones de aprendizaje; Resultado de investigación; España

79
Valls Gabernet, Maria Josep; Jové Monclús, Glòria

El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares como pauta de reflexión en la construcción de una escuela y una sociedad para todos, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 283-297

Descriptores: Integración escolar; Educación especial; Escolarización; Defiente mental; Itinerario escolar; Integración escolar

377 Enseñanza profesional

80
Padilla Carmona, María Teresa

Preocupaciones en el esarrollo profesional adulto: un estudio descriptivo y dife-

rencial, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 231-252

Descriptores: Éxito profesional; Adulto; Desarrollo profesional; Cualificación profesional; Datos estadísticos; Análisis estadístico

378 Enseñanza superior

81
Corominas Rovira, Enric

Competencias genéricas en la formación universitaria, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 299-321

Descriptores: Habilidad; Capacidad cognitiva; Personalidad; Enseñanza superior; Perfil profesional; Formación empresarial; Estudiante

82
Fernández Rodríguez, Emilia

¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad?, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 201-217

Descriptores: Calidad de la enseñanza; Enseñanza superior; Gestión

83
Mar Molinero, Cecilio

La evolución de las universidades británicas, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 324, p. 185-195

Descriptores: Universidad; Reino Unido; Gestión; Política de la educación; Financiación; Crisis de la educación; Evaluación

84
Martínez Bisbal, Joseph; Guardiola Madera, Rafael

El acceso a la universidad pública, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 195-224

Descriptores: Selección; Acceso a la educación; Universidad; España; Datos estadísticos

5 Ciencias exactas y naturales

85
Abelló, Monserrat

Evaluación de la culturización científica de la población: el programa público APQUA / Monserrat Abelló... [et al.], en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 325, p. 253-282

Descriptores: Investigación educativa; Química; Proyecto; Método de investigación; Evaluación por objetivos; Educación de adultos; Educación no formal

86
Montanero Fernández, Manuel

Cambio conceptual y enseñanza de la física: aplicaciones en el marco de la teoría de la elaboración / Manuel Montanero Fernández... [et al.], en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 311-332

Descriptores: Enseñanza; Física; Didáctica; Capacidad cognitiva; Alumno; Enseñanza secundaria; Test cognitivo

681.3 Informática y educación

87
Echevarría, Javier

Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo e-learning, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 201-210

Descriptores: Educación; Nuevas tecnologías; Europa

88
Romano, Vicente

Pros y contras de la e-educación, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 211-216

Descriptores: Nuevas tecnologías; Enseñanza; Internet; Informática

89
Touriñán López, José Manuel

Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización, en: Revista de

educación, Madrid, (2001), n. extraordinario, p. 217-230

Descriptores: Globalización; Nuevas tecnologías; Educación; Informática; Formación continua; Difusión de la información; Necesidad de información

8 Lengua y literatura

90
Baetens Beardsmore, Hugo

La diversidad lingüística: retos y estrategias, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 63-78

Descriptores: Segunda lengua; Tercera lengua; Actitud; Lingüística; Programa de estudios; Evaluación; Enseñanza de lenguas

91
León Sendra, Antonio R.

Reflexiones sobre la asignatura: intervención didáctica en el área de lengua, de la licenciatura de psicopedagogía, en: Revista de educación, Madrid, (2001), n. 326, p. 395-410

Descriptores: Didáctica; Lengua española; Intervención; Enseñanza superior; Ciencias de la educación; Psicolingüística

Índice de autores

Abelló, Monserrat: 85
Adúriz-Bravo, Agustín: 34
Almeida Bairral, Marcelo: 64
Álvarez, J. Francisco: 4
Aróstegui Plaza, José Luis: 68
Arroyo Morcillo, Alicia: 5

Baetens Beardsmore, Hugo: 90
Báez de la Fé, Bernardo F.: 69
Benito Peregrina, Manuela de: 75
Bolado Somolinos, José Manuel: 35, 36
Bolívar, Antonio: 6
Bujanda Bujanda, María Eugenia: 47
Burbules, Nicholas C.: 7, 48

Cabañas Corihuela, Margarita: 33
Cabrera Montoya, Blas: 69
Carnoy, Martin: 49, 50
Castells, Manuel: 8
Castilla Vallejo, José Luis: 76
Cobo Suero, Juan Manuel: 9
Corominas Rovira, Enric: 81
Cuadrado Gordillo, Isabel: 44
Cummins, Jim: 1

Daller, Helmut: 45
Delamont, Sara: 55
Derouet, Jean-Louis: 56
Díaz-Aguado, María José: 31
Domínguez Sánchez, Mario: 5
Drago, Tito: 10

Echevarría, Javier: 87
Etxeberria Balerdi, Felix: 71

Feito Alonso, Rafael: 11
Fernández Cano, Antonio: 62
Fernández Enguita, Mariano: 63
Fernández Fernández, Samuel: 70
Fernández Rodríguez, Emilia: 82
Flaquer, Lluís: 12
Flecha, Ramón: 13, 14

García-Sánchez, Jesús Nicasio: 2
Gentili, Pablo: 57
Giménez Rodríguez, Joaquim: 64
Gimeno Sacristán, José: 40
Giroux, Henry A.: 51
González-Anleo, Juan: 15
Granja Castro, Josefina: 58
Guardiola Madera, Rafael: 84
Gutiérrez Resa, Antonio: 32

Hernández Rodríguez, Gerardo: 16
Huguet Canalís, Ángel: 17

Janela Afonso, Almerindo: 59
Javer Martínez, Francisco: 18
Jové Monclús, Glòria: 79

León Sendra, Antonio R.: 91
Limón Mendizábal, María Rosario: 77
López Rupérez, Francisco: 52
Mar Molinero, Cecilio: 83

Mar-Molinero, Clare: 53
Martín Zúñiga, Francisco: 37
Martínez Bisbal, Joseph: 84
Martínez García, Jesús María: 67
Martínez Muñoz, Lourdes: 19
Martínez Rodríguez, Juan Bautista: 68
Meil Landwerlin, Gerardo: 20
Miquel, Victoria: 13
Montanero Fernández, Manuel: 86
Mora-Merchán, Joaquín: 74
Morey Alzamora, Aina: 65
Moscati, Roberto: 60

Navarro López, Manuel: 21

Ortega, Rosario: 73, 74
Ossenbach, Gabriela: 38

Padilla Carmona, María Teresa: 80
Padrón Fragoso, Juvenal: 66
Pérez Serrano, Gloria: 78
Picontó Novales, Teresa: 22
Plasencia, Adolfo: 23
Pons Blasco, Empar: 41

Requena, Miguel: 24
Rey, Rosario del: 73, 74
Rodríguez Romero, María Mar: 42
Romaine, Suzanne: 46
Romano, Vicente: 88
Rosch Sala, Nuria: 64
Ruiz Becerril, Diego: 25

Santana Bonilla, Pablo Joel: 66
Santos Rego, Miguel Anxo: 43
Savio, Roberto: 30
Sevillano García, María Luisa: 26
Skutnabb-Kangas, Tove: 54
Solaz-Portolés, Joan Josep: 3

Tedesco, Juan Carlos: 27
Terrón Abad, Eloy: 39
Torres, Carlos Alberto: 48
Touriñán López, José Manuel: 89

Valdivia Sánchez, Carmen: 28
Valls Gabernet, Maria Josep: 79
Varela, Julia: 61
Vega Cervera, Juan A.: 44

Youngs, Gillian: 29

Índice de títulos

El (o)caso de la sociología de la educación en tiempos neoliberales: privatización del espacio público y reconversión intelectual: 57

El acceso a la universidad pública: 84

Aciertos y desaciertos del Proyecto Sevilla anti-violencia escolar (SAVE): 73

Alternativas de intervención al modelo de discrepancia aptitud-rendimiento: 2

Análisis de efectividad en la evaluación de programas sociales y educativos: 70

Análisis de las habilidades lectoras: un estudio experimental: 44

La articulación de las reformas educativas en la economía mundial: 49

Aspectos demográficos de la familia en España: 20

Bibliografía sobre globalización y educación: 14

Cambio conceptual y enseñanza de la física: aplicaciones en el marco de la teoría de la elaboración: 86

El capitalismo global y la política de la esperanza educada: 51

Cien años de educación en España: en torno a la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes: 35

Coeducación y control social en la España de la posguerra: 39

La colaboración entre el profesorado de primaria: resultados de dos estudios descriptivos: 66

Competencias genéricas en la formación universitaria: 81

Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe: 46

¿Constituye internet una comunidad educativa global?: 7

Contraste de la hipótesis de señalización: una panorámica: 41

¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad?: 82

Datos para una pedagogía gerontológica: 77

De una sociología de la cultura a una sociología por las culturas: lección de la educación popular: 76

Debates teletutorizados y formación docente: el caso de juegos, matemáticas y diversidad: 64

Del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes a la cartera de educación, cultura y deporte: cien ministros para un centenario: 36

El derecho a la educación en el mundo: constatación de avances y una denuncia obligada: 47

Los derechos humanos y la educación multilingüe desde una perspectiva ecológica: 54

El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales: 45

Dislexia: un estudio sobre las características de los alumnos disléxicos en un entorno bilingüe: 75

La diversidad lingüística: retos y estrategias: 90

La educación: un sector en busca de sociedad: 56

Educación ética y nueva sociedad mundial: 9

Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo: 27

Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo e-learning: 87

Educación, nuevas tecnologías y globalización: 11

Esos chicos malos llamados repetidores: un estudio de caso en un centro de secundaria: 67

El estudio de los itinerarios escolares y post-escolares como pauta de reflexión en la construcción de una escuela y una sociedad para todos: 79

Evaluación de la culturización científica de la población: el programa público APQUA: 85

La evolución de las universidades británicas: 83

La familia como paradigma: 12

Familia y ancianos: 16

Funciones sociales y económicas de la familia en las sociedades emergentes: 21

Globalización dialógica: 13

Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura: 6

La globalización es mucho más que pura economía: 10

Globalización y desarrollo sostenido: 30

Globalización y educación: 48

Globalización y metapolítica en educación: 52

Globalización, comunicación y tecnología: cómo asegurar los enlaces democráticos: 29

La historia de la enseñanza de las ciencias naturales: reflexiones acerca de su emergencia como campo de problemas, a través de una revisión bibliográfica: 34

Identidad nacional y educación bilingüe en el mundo hispano-hablante: 53

El impacto de la mundialización en las estrategias de reforma educativa: 50

Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 321-323 y número extraordinario año 2000: 33

Los instrumentos fósiles para la transmisión del conocimiento: educación literaria frente a la contraeducación audiovisual: 23

Los jóvenes españoles de los años noventa: formación, trabajo, convivencia: 24

Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares: 17

El maltrato infantil: 31

Marginación social: el estudio en los centros penitenciarios: 78

Materiales para una teoría preliminar sobre la sociedad de redes: 8

Modelos humanos e incertidumbres globales: la importancia del análisis conceptual: 4

Una nueva aproximación a la historia del currículum: los textos escolares como fuente y objeto de investigación: a propósito de la Historia ilustrada del libro escolar en España, dirigida por Agustín Escolano Benito: 38

Las ovejas negras: los gamberros y la sociología de la educación: 55

Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria: 69

La participación democrática del alumnado en los centros de educación secundaria: 68

Pedagogía holística y gestión de la complejidad en educación: 43

La percepción y evaluación de valores y antivalores en los medios de comunicación (periódicos, revistas y televisión) por estudiantes de 14-18 años: 26

Preocupaciones en el desarrollo profesional adulto: un estudio descriptivo y diferencial: 80

Primeras medidas legales del Ministerio de Instrucción Pública sobre colonias escolares y su repercusión en Málaga a principios del siglo XX: 37

Las profesiones como poder social: el caso del profesorado: 63

El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla antiviolencia escolar: 74

Propuesta de un test para detectar concepciones alternativas sobre el vacío: 3

Pros y contras de la e-educación: 88

¿Qué sabemos de la educación bilingüe?: perspectivas psicolingüísticas y sociológicas: 1

Reflexiones sobre la asignatura: intervención didáctica en el área de lengua, de la licenciatura de psicopedagogía: 91

La regulación jurídica de las parejas de hecho en España: un análisis socio-jurídico: 22

Relaciones de pareja: 25

Las representaciones del cambio educativo: 42

Revisión bibliográfica de estudios sobre la familia 1990-2000: 15

Ruptura familiar: 18

El sentido de eficacia: un elemento de comprensión de la motivación docente: 65

Servicios sociales de ayuda a la familia: 32

El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas: 40

La socialización de los hijos en las familias monoparentales: 5

La sociología de la educación en España: conversaciones con los sociólogos Félix Ortega, Julio Carabaña, Mariano Fernández Enguita y Marina Subirats: 61

La sociología de la educación en Italia: un crecimiento difícil: 60

La sociología de la educación en México: trayectorias teóricas y de problematización 1960-1990: 58

Tecnología digital y sistema educativo: el reto de la globalización: 89

Tiempos e itinerarios portugueses de la sociología de la educación: (dis)continuidades en la construcción de un campo: 59

Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente: 62

Valores y familia ante el tercer milenio: 28

Violencia entre iguales en las escuelas andaluzas: un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR: 72

Violencia escolar: 71

Una visión global de la familia monoparental en España: 19

Índice de materias

Abuelo: 16
Acceso a la educación: 84
Actitud: 90
Adulto: 80
Agresión: 72
Alemania: 45
Alumno: 26, 55, 71, 72, 86
Análisis comparativo: 75
Análisis estadístico: 44, 80
Andalucía: 72
Aprendizaje: 43
Argentina: 57
Ayuda familiar: 32

Barrera lingüística: 17
Bibliografía analítica: 14, 15, 33, 34
Bilingüismo: 1, 45, 46, 75

Calidad de la enseñanza: 69, 70, 82
Cambio social: 13, 20
Capacidad cognitiva: 1, 3, 81, 86
Capitalismo: 27, 51
Centro de enseñanza: 27, 71
Centro de enseñanza secundaria: 68
Ciencias de la educación: 91
Ciencias de la naturaleza: 34
Coeducación: 39

Colonia escolar: 37
Comunicación: 29
Comunidad lingüística: 17

Condicionamiento: 62
Condiciones de aprendizaje: 78
Condiciones económicas: 30
Conflicto: 71, 74
Costo de la educación: 50
Crisis de la educación: 83
Crisis económica: 30
Criterio de evaluación: 70
Cualificación para el empleo: 41
Cualificación profesional: 63, 80
Cuestionario: 72
Cultura: 6, 40, 76

Datos estadísticos: 20, 32, 44, 72, 75, 80, 84
Deficiente mental: 79
Demografía: 16, 20
Derecho a la educación: 47
Derechos humanos: 54
Desarrollo cognitivo: 45
Desarrollo de la educación: 47
Desarrollo del niño: 31
Desarrollo económico: 9, 10, 30
Desarrollo profesional: 80
Descentralización: 49, 50, 57
Descriminación social: 78
Desfavorecido social: 32
Desigualdad social: 29
Diagnóstico: 3
Didáctica: 86, 91
Dificultad de aprendizaje: 2
Difusión de la información: 89
Dimensión de la familia: 28
Disciplina: 55, 67, 71, 73, 74
Dislexia: 75
Divorcio: 18, 19

Economía doméstica: 21
Educación: 6, 7, 9, 23, 40, 48, 51, 87, 89
Educación a distancia: 64
Educación bilingüe: 1, 17, 53, 54
Educación de adultos: 76, 77, 85
Educación especial: 70, 79
Educación no formal: 76, 85
Educación permanente: 47, 76, 77
Educación popular: 76
Educación secundaria: 67
Emancipación: 24
Empleo: 8
Empleo de los jóvenes: 24
Enseñanza: 11, 33, 34, 86, 88
Enseñanza bilingüe: 46, 75
Enseñanza de lenguas: 53, 90
Enseñanza primaria: 66, 73, 74
Enseñanza privada: 49, 57
Enseñanza secundaria: 26, 68, 73, 74, 86
Enseñanza superior: 57, 81, 82, 91
Entrevista: 67
Escolarización: 79
España: 15, 19, 20, 22, 24, 32, 35, 36, 37, 38, 39,: 45, 53, 61, 69, 71, 74, 78, 84
Estado de la cuestión: 41, 42, 56, 61
Estructura social: 8
Estudiante: 81
Estudio de caso: 67
Estudio longitudinal: 75
Ética: 9
Europa: 71, 87
Evaluación: 2, 69, 83, 90
Evaluación por objetivos: 85
Éxito profesional: 80

Familia: 12, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 27, 32
Familia mono-parental: 5, 19
Filosofía de la educación: 43
Finalidad de la educación: 6, 9, 11, 13, 40, 43, 51
Financiación: 83
Física: 3, 86
Formación continua: 89
Formación de profesores: 50, 64, 66
Formación empresarial: 81
Francia: 56

Gerontología: 77
Gestión: 50, 82, 83
Globalización: 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 29, 30,: 40, 48, 49, 50, 51, 52, 89

Habilidad: 81
Hijo: 5
Hijo de padres divorciados: 18
Historia de la educación: 34, 35, 36, 37, 38, 39, 48, 56, 58, 59

Ideología: 51
Indicador: 70
Influencia: 62
Informática: 88, 89
Informe: 47
Inmigrante: 46
Innovación educativa: 42
Integración escolar: 79
Internet: 7, 23, 29, 88
Intervención: 2, 55, 73, 91
Investigación educativa: 1, 41, 45, 46, 62, 66, 75, 85
Investigación empírica: 72
Investigador: 62
Italia: 60
Itinerario escolar: 79

Juego: 64
Juventud: 24

Lectura: 44
Legislación: 32
Lengua catalana: 17
Lengua española: 17, 91
Libro: 23
Libro de texto: 38
Lingüística: 90

Madre soltera: 19
Málaga: 37
Marginado: 78
Matemáticas: 64
Matrimonio: 18, 25
Medios audiovisuales: 8, 23, 64
Medios de comunicación de masas: 27, 29
Méjico: 58
Método de investigación: 44, 85
Ministerio de educación: 35, 36, 37
Ministro de educación: 35, 36
Modelo hazard: 44
Motivación: 65
Movilidad social: 60

Necesidad de información: 89
Niño: 46
Niño maltratado: 31
Niño problema: 55
Nivel de conocimiento: 24
Nuevas tecnologías: 7, 11, 13, 23, 29, 87, 88, 89

Padres: 5, 18
Pareja no casada: 22, 25
Participación del estudiante: 68
Pedagogía especial: 77
Percepción: 26
Perfil profesional: 81
Personalidad: 81
Política de la educación: 46, 48, 52, 54, 57, 83
Política lingüística: 53, 54
Portugal: 59
Práctica pedagógica: 62
Prensa: 26
Prevención: 31
Prisión: 78
Proceso de datos: 44
Profesión docente: 63
Profesor: 63, 65, 66, 69, 71
Programa: 74
Programa de estudios: 38, 90
Prospectiva: 25, 55
Protección a la infancia: 31
Proyecto: 70, 73, 85
Proyecto Sevilla anti-violencia escolar: 73
Psicolingüística: 1, 91
Psicología cognitiva: 2
Publicación periódica: 33

Química: 85

Red informática: 7, 8, 23, 29
Reforma educativa: 42, 49, 50, 57
Reglamentación: 22, 37
Reino Unido: 55, 83
Relación empleo-formación: 41
Relación profesor-alumno: 65
Relaciones humanas: 25
Rendimiento deficiente: 2
Repetición de curso: 67
Resultado de investigación: 73, 78
Rol de los padres: 5, 28

Satisfacción profesional: 65
Secundaria primer ciclo: 67
Segunda lengua: 90

Selección: 84
Servicio social: 32
Sevilla: 74
Siglo XX: 35, 36, 37, 38
Sistema de valores: 12, 26, 28
Sistema educativo: 9, 52, 53
Sistema social: 4, 21
Sociedad: 6, 8, 10
Sociología: 22, 76
Sociología de la educación: 27, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63
Sociología de la familia: 5, 12, 16, 18, 19, 21, 28

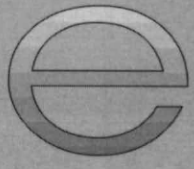
Teoría: 4, 10, 40
Teoría de la educación: 41, 42, 43
Tercera lengua: 90
Test cognitivo: 3, 86
Trabajo en equipo: 66
Turquía: 45
Tutoría: 64

Unesco: 47
Universidad: 69, 83, 84

Valor: 26, 28
Valor moral: 12
Vejez: 16
Viaje escolar: 37
Violencia: 71, 72, 73, 74

libros

recensiones



LIBROS

Recensiones de los libros

CARRERA GONZALO, M.ª J.: *Evolucionar como profesor: diálogo, formación e investigación.* Granada, Comares, 2000, 292 pp. ISBN: 84-8444-189-X.

A diferencia de otros países y debido a la escasez de oferta de puestos de trabajo, no existe en España preocupación por retener a los docentes en la profesión; pero sí preocupa su mejora personal y profesional, porque se reconoce su posición privilegiada e inexcusable en la consecución de una enseñanza de más calidad. Esa despreocupación por el problema del abandono de la profesión puede conducir en algunos casos a que se seleccione para la enseñanza a personas para las que la profesión es sólo «algo que hay que hacer», algo a lo que obliga el salario recibido o la conservación del puesto de trabajo, pero que no se realiza con la satisfacción de quien gusta –y hasta se regodea del contacto con los estudiantes, con la escuela y con sus complejas problemáticas; algo, en fin, desconectado de la vocación, en el sentido en que Tenorth la ha considerado como una de las seis dimensiones esenciales del papel del profesor. Pero la sociedad reclama que se garantice a los usuarios la competencia de todos los miembros de la profesión, es decir, que estén verdaderamente preparados para ejercer la profesión de forma responsable y realmente comprometidos con el bienestar de sus clientes. Se trata de conseguir profesionales que posean el conocimiento suficiente y las habilidades necesarias para encontrar en cada momento el mejor curso de acción y que acepten como primera obligación la satisfacción de los protegidos; o sea, profesionales imbuidos de un espíritu indagador y comprometidos con una conducta ética. Se trata, en fin, de disponer de profesionales de la enseñanza que unan a un conocimiento especializado un exquisito dominio de la práctica.

Hoy, se manejan términos que pretenden describir al profesor como profesional, vocablos como profesionalismo, profesionalización y profesionalidad que dicen relación con profesión; se distinguen diversos tipos de profesionalismo y se aboga por un profesionalismo postmoderno o se defiende la competencia didáctica como alternativa (Englund), situando así el énfasis sobre el contenido de la educación y la actitud del profesor en relación con él, así como sobre los contextos que le dan significado idiosincrásico. Aquí se encuentra ubicado perfectamente el concepto de profesor reflexivo y problematizador sobre el contenido, pero también sobre las intenciones que subyacen al currículo. Cada vez más se reclama –y en parte se delega– más poder en el profesor, al saberle a un tiempo propietario y usuario del conocimiento, un conocimiento *para*, *en* y *de* la práctica (Cochran-Smith y Lytle), un conocimiento que es a la vez formal y práctico, situacional, idiosincrásico e intuitivo, y que le permite actuar como artista capaz de usar adecuadamente la reflexión y la intuición. Un profesor cuyo centro de gravedad se encuentra situado en la práctica reflexiva y en la investigación-acción. Lo que, en este sentido, el profesionalismo debería signifi-

car es que el profesor posea libertad de juicio sobre los problemas de la enseñanza, compromiso con propósitos morales y éticos, con el aprendizaje continuo, con las culturas de colaboración y con el servicio al estudiante y el reconocimiento de la complejidad de su tarea, que reclama una atención en consonancia. Es ya inmemorial la aspiración de los docentes a una mejora de su posición social como profesionales de la enseñanza. Las batallas por la consecución de nuevos territorios se vienen sucediendo con constancia no desprovista de altibajos; se lucha no sólo por los salarios, sino por el conocimiento y, en general, por el prestigio tanto en el ámbito científico y académico como en el social. Consecuentemente, el interés por el profesor, como motor esencial de esa gran maquinaria que es la enseñanza, se ha incrementado en las últimas décadas, no únicamente en el campo de la investigación, sino también en el político. Sirva de ejemplo reciente el hecho de que en el organigrama de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades figure un Instituto de Formación del Profesorado, que pretende coordinar en el ámbito nacional la formación permanente de los profesores. El desarrollo profesional se ha convertido así, en los últimos tiempos, en el punto de mira de los gobiernos, de las autoridades de las distintas admninistraciones, de los directivos y, cómo no, de los propios docentes.

Esta necesidad de disponer de excelentes profesionales o –si se quiere– de profesores didácticamente competentes hace verdaderamente relevantes los estudios sobre el profesor y su formación. Es en este sentido que el libro de Mª. José Carrera se nos aparece como una excelente aportación al campo del desarrollo profesional del docente; significa –como se afirma en el proemio– *el tránsito de un educador desde la artesanía a la profesionalidad en los asuntos de enseñanza.* Estructura la obra en tres partes con diez capítulos; tres partes en las que nos va dibujando *el crecimiento del profesor*, desde las primeras pinceladas de su «aprender a enseñar» a los gruesos y potentes trazos de su desarrollo profesional continuado –por el cambio y la innovación, por la reflexión y la colaboración, y con el apoyo de las nuevas tecnologías–; la poderosa fuerza de *la investigación-acción* capaz de demoler las afianzadas prácticas docentes, cambiando las culturas profesionales y asentándolas en principios morales y éticos e insertándolas en la propia institución educativa, que la asume como filosofía propia, y, finalmente, el asentamiento en *contextos, políticas y sugeridoras prácticas* informadas.

A partir de los conceptos de profesionalidad, profesionalismo y calidad educativa y profesional, la autora –en el primer capítulo– levanta los cimientos sobre los que construir el aprendizaje continuo del profesor a lo largo de su carrera; dibuja con fluidez el devenir del profesor (desde una visión como técnico a otra como intelectual político, pasando por la consideración artística de su hacer profesional) y muestra, con mano firme, los diferentes modelos formativos que harán del aprendiz de profesor un humanista, creativo y emocionalmente competente. Ese hacerse un profesor se contempla desde luego como tarea continua e inacabada; es por ello por lo que prosigue Carrera, en su segundo capítulo, por los inextricables vericuetos de la mejora, una superación que no sólo ha de ser individual sino también de la clase y de la institución educativa, porque no se puede entender la mejora del profesor sin un desarrollo institucional correlativo. Para ello, se propone un tipo de profesor entendido como eterno aprendiz, apoyado por un fuerte liderazgo y por una cultura colaborativa capaz de construir comunidades comprometidas con el desarrollo y la emancipación. A lo largo de los dos capítulos siguientes, fija su atención en tres instrumentos ineludibles en la construcción del edificio educativo; primero, el multiuso –sea para la utilización por un solo indivi-

duo o colaborativamente– aparato de la reflexión con el que se construye todo el andamiaje para la práctica innovadora, la construcción de unos valores componentes de culturas potenciadoras que faciliten la formación de la identidad como educadores, pero, también, como miembros de una institución *aglutinadora de profesionales.* Aquí la autora nos describe los hitos esenciales en el desarrollo de un marco para la práctica reflexiva y recoge un amplio ramillete de estrategias apropiadas para el moldeamiento del proceso reflexivo en docentes. Y todo ello, en segundo lugar, enmarcado en la multidimensionalidad de un contexto propicio para provechosas simbiosis de ideologías diversas, concepciones diferentes, valores no pocas veces encontrados, creencias dispares, intereses dispersos... Escenarios para interrelaciones vivificantes y enriquecedores encuentros, verdaderas comunidades indagadoras dimensionadoras de lucrativos cambios. La autora explicita formas de consecución de profesores e instituciones en los que la colaboración sea no sólo un instrumento sino una casi religión, *una alquimia, que hace posible unificar ilusiones e intereses, lo personal y lo social, procesos y metas, conflictos y comprensión, capacidad creadora y creatividad grupal.* Como remate, la ineludible, reforzadora y esencial «máquina compuesta» conocida con el genérico apelativo de *nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* Se refiere Carrera al enorme potencial que se vislumbra en la aplicación de las nuevas tecnologías y los medios novedosos a la enseñanza, dirigiendo sus dardos a la significación que todos estos resortes tienen en el ámbito formativo de profesores en sus nuevos papeles de prácticos reflexivos y compañeros profesionalmente solidarios.

Los tres capítulos que conforman la segunda parte del libro enhilan el, para la autora, entrañable tópico de la investigación-acción. En el capítulo quinto, nos presenta un nuevo perfil de profesor como agente de innovación y la investigación-acción como modelo adecuado para la renovación capaz de emancipar a los individuos, a la par que aspira a una reformulación del contexto en la pretensión de una nueva cultura idónea para impulsar los procesos de cambio; una cultura propiciadora de un ecosistema *de aprendizaje y comunicación genuinos* en el que los diferentes profesionales que trabajan en ese contexto encuentren el terreno fértil en el que sembrar sus acciones facilitadoras conducentes a la construcción de una verdadera comunidad de aprendizaje, una tierra abonada en la que germine con cierta facilidad la semilla del cambio promotor de la mejora, a la vez que destructor de barreras, dilemas y dificultades. Prosigue su tarea de mostración de las interioridades del constructo recorriendo con afán de totalidad y pulcritud, en el sexto capítulo, las diferentes perspectivas desde las que ha sido entendido y analizado el concepto (visiones, técnica, práctica y emancipatoria) y la manera en que se ha contemplado históricamente, haciendo un barrido que abarca su génesis en los escarceos de Collier y los trabajos de Lewin, las corrientes británica, australiana, norte y latinoamericana y, cómo no, las aportaciones españolas. Todo ello como exordio a un intenso deambular entre acuciadores interrogantes que la actualidad suscita sobre el pasado de la investigación-acción y su potencialidad presente y venidera, en aras de una mejor política escolar y del asentamiento de una cultura no sólo profesional sino además social, con un fuerte compromiso ético. Y acaba la tríada con un profundo análisis del pluridimensional vocablo «institucionalización», asentado en prácticas innovadoras escudriñadoras de la mejora de las instituciones educativas, de la enseñanza que en ellas se imparte y de los profesores que han de llevarla a buen puerto; perquiere su identidad por el cuestionamiento sobre su presencia/ausencia en los procesos de cambio y sobre su posible solapamiento

con la activación de dichos procesos y lo solida en la escuela, supuesta unidad de cambio; y, desde ese campo, descubre la investigación como instrumento poderoso que ayude a *desvelar el misterio sobre los procesos de institucionalización* y se lanza a la búsqueda de indicadores que definan las condiciones básicas sobre las que asentarla. Describe entonces proyectos experimentados de institucionalización del cambio, señala perspectivas aclaradoras y, por último, deslinda el papel que les toca representar en la institucionalización de innovaciones a dos agentes de primera fila: líderes y asesores escolares.

La última parte de la obra se canaliza (capítulo octavo) por los escurridizos, intrincados y selváticos senderos serranos de la política, que descienden desde la cima de la LOGSE, transita por los diferentes estratos promotores de formación, transcurre por las laderas bajas de los centros de profesores, hasta llegar a las tierras llanas de los centros de formación, innovación y recursos educativos. Es ahora cuando aparecen los facilitadores del cambio, centrando el discurso en el significado que la política asigna al asesor y a su propia formación en este nuevo ámbito –una y otra vez formulado y reformulado– para terminar en la imprescindible e inexcusable tarea de evaluar planes y programas de desarrollo profesional y lanzar una imperiosa invitación a afanarse en explotar todo el potencial de la transformación del centro escolar hasta conseguir una verdadera comunidad educativa. Dedica la autora el capítulo noveno a describir el estado del desarrollo profesional del profesorado en la comunidad valenciana, desde la información acumulada en nueve claves encastradas en foros de estudio e investigación nacionales: centro, demografía, agentes, condiciones, participantes, diseño, ejecución, tendencias y evaluación. Y termina su obra con un capítulo, el décimo, que tiene como centro de gravedad la nebulosa figura del asesor escolar y su papel en la compleja y difícil tarea del desarrollo profesional y personal de los profesores, en la implantación de modelos de indagación y colaborativos, en proyectos de formación y en la construcción de sus propios programas de crecimiento.

Estamos, en definitiva, ante una obra que rezuma conocimiento y erudición manifiestos claramente en la vasta y actualizada bibliografía que la autora ha bebido con delectación –casi con ansiedad rayana en la gula-; una obra en la que ha conseguido condensar, en una labor casi de encaje de bolillos, toda la riqueza que efluye del campo del desarrollo profesional del docente, ese ámbito de estudio e investigación en el que el profesor se ha convertido en el principal protagonista, cambiando su papel de ejecutor de mandatos emanados de agencias externas por otro en el que es él –junto a sus colegas y estudiantes– el constructor de una teoría práctica emergente de su propio hacer profesional; una obra en la que permanece siempre latente la necesidad perentoria de estimulantes cambios que den vida nueva a la tarea de enseñar y el acuciante interés por una cultura colegiada más posibilitadora sin duda que la individualidad acostumbrada. Una obra, en fin, que –como afirma el prologuista– *activa la capacidad de reflexionar.*

Pedro S. de Vicente Rodríguez

GONZÁLEZ FARACO, J. C.: *Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente.* Huelva, Hergué, 2000, 202 pp. ISBN: 84-95319-24-1.

El autor de esta interesante obra, Juan Carlos González Faraco, profesor titular de

Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de Huelva, ha cumplido con creces su objetivo de presentar una obra educativa a la vez que amena y rigurosa, con una literatura versátil, no exenta de cientificidad. En ella, analiza la crisis por la que atraviesa la formación del profesorado desde una perspectiva holística, resaltando la importancia de la cuestión pedagógica. Con un enfoque crítico pero integrador, destaca la importancia de la Pedagogía como instrumento y capacitación docente, ya no sólo como ciencia sino como acervo cultural. En cierto modo, reivindica la Pedagogía como «ilustración» de la formación inicial del profesorado, ya que ayuda a cimentar, unificar y dar sentido a una formación segmentada, tecnologizada, y, como argumenta con acierto el autor, en la que se aprecia una ruptura epistemológica.

El libro consta de ocho capítulos, donde se pueden apreciar tres partes claramente diferenciadas, con cierta heterogeneidad. En una hipotética primera parte, que abarcaría los cuatro primeros capítulos, el autor nos muestra una visión retrospectiva, desde un punto de vista histórico a la vez que sociológico de la formación del profesorado, maestros como se les denomina en el texto, para posicionarse en la situación actual en clave analítica y explicativa. Para el autor, la formación del maestro ha de basarse fundamentalmente en «una amplitud de miras», donde el estudiante y futuro decente se ha de reflejar, ante todo, como un «creador de cultura», donde la mirada crítica hacia «idolatrías metodológicas» y «modas intelectuales» ha de ser una pauta de inspiración y conducta profesional sustantiva. Insiste en esta parte del libro en las inconveniencias, ajustes y desajustes en los estilos, categorías y prácticas legitimadoras en los sucesivos planes y reformas de la formación del profesorado. En este sentido, también se reflejan las contradicciones existentes entre las finalidades humanísticas y comprensivas de la reforma de nuestro sistema educativo con la escasa presencia de materias culturales, de reflexión y capacidad pedagógica en los currícula de los futuros profesores.

Una segunda parte, que comprendería los capítulos cinco y seis, aborda la importancia de la ciencia pedagógica, su estrecha relación con el campo educativo en cuanto sujeto y objeto de conocimiento, donde también se muestran los vaivenes de la Pedagogía como ciencia y su identidad actual. No escamotea el autor en su análisis, en mostrar la interrelación e intersección, con otras ciencias afines, como la Antropología, Sociología o Filosofía, para profundizar y buscar posibles identidades y razones de ser de la Pedagogía en el devenir educativo.

Por último, en una tercera parte, referida al capítulo octavo y último del libro, el autor afronta la consolidación de una nueva cultura pedagógica en el discurso educativo contemporáneo, como posible alternativa a una formación fragmentada, así como su incidencia en las rupturas y cadencias del fenómeno educativo y su repercusión en la formación inicial del profesorado. ¿Ha de existir una linealidad entre disciplina científica y académica? No necesariamente. Los campos del saber científico siguen unos parámetros que a veces no siempre ha de seguir el conocimiento académico, impregnado de principios pedagógicos y culturales, sujetos a la tradición histórica o a los mismos principios implícitos en el origen y transcurso de los mismos cambios.

A modo de conclusión, el autor aboga por la construcción de una «cultura pedagógica» en la formación docente, donde la educación ha de entenderse como fenómeno social y cultural, no exenta de un conocimiento histórico. No cabe duda que esta interpretación ha de establecer conexiones con otros ámbitos del fenómeno educativo, tales como la investigación y la praxis, dotados de estrategias e instrumentos para representar realidades racionales y compatibles.

No cabe duda de que se trata de una obra que apunta hacia importantes reflexiones sobre la dimensión de la formación docente, aporta, mediante una amplia y variada literatura pedagógica, los principios teóricos e imperativos necesarios para la construcción de una cultura pedagógica de los futuros docentes.

Antonio Luzón Trujillo

NAVAL DURÁN, C.; ALTAREJOS MASOTA, F.: *Filosofía de la Educación*. Pamplona, Eunsa, 2000, 250 pp. ISBN: 84-313-1757-4.

Entre las múltiples obras de carácter pedagógico que aparecen últimamente, nos llega este libro que se enmarca en una clara tradición filosófica aristotélico-tomista. En efecto, los autores –profesores del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra– nos ofrecen una reflexión que, basándose en la filosofía perenne, intenta dar respuestas a los retos actuales de la educación, procurando restablecer los contenidos formativos de los hábitos y de las virtudes. Conviene destacar que quien desee aprender cómo educar, debe buscar otro libro ya que como se señala en la introducción, la presente entrega puede servir a quienes, sabiendo desenvolverse razonablemente en el quehacer educativo, tengan tiempo y ganas para pensar en la educación en estos tiempos en los que se aborda, desde diferentes perspectivas, la crisis de la modernidad.

Para Concepción Naval y Francisco Altarejos, las cosas están claras. La modernidad ha afectado a la práctica educativa que ha quedado sometida a la dominante racionalidad tecnológica o instrumental. Además, la pérdida de la *unidad del saber* que caracteriza a la racionalidad científica y filosófica de la modernidad ha implicado una desconfianza hacia los planteamientos formativos de la educación. El reduccionismo pragmático del conocer humano lleva, en ocasiones, a concebir el aprendizaje como actividad productiva (*poiesis*) y no como una acción (*praxis*). Tal planteamiento, ha generado una enseñanza que no busca promover una acción formativa o perfectiva del sujeto que aprende, reduciéndose la educación a simple enseñanza, con la consabida consideración funcional de la personalidad del educando. A todo ello, hay que añadir la pérdida de la noción de hábito y el olvido del fundamento ético de la actuación educativa.

En medio de este ambiente, la teleología ha cedido su protagonismo a una serie de técnicas que, a través de la atomización del currículo, pretenden garantizar el éxito del educando. No hay que olvidar que el cientificismo ha reducido la enseñanza a una mera información objetiva mediante un lenguaje puramente denotativo que ha cercenado progresivamente la dimensión retórica de la enseñanza. De acuerdo con los planteamientos del profesor Emilio Redondo (*Educación y comunicación*, 1999), se insiste en la importancia de la comunicación subjetiva (existencial, personal o interpersonal, según los diversos nombres que le dan los autores) que completa y mejora el marco de la comunicación objetiva. Si bien, las dos formas de comunicación –objetiva y subjetiva– son propias y constitutivas de la comunicación educativa, lo cierto es que se superponen jerárquicamente en razón de la finalidad de la enseñanza: ha de predominar la comunicación subjetiva por la intencionalidad formativa pero sin desechar por ello la comunicación objetiva. Suponer que la transmisión del saber, atendiendo solamente a las leyes lógicas, resulta suficiente para la formación humana es un efecto del racionalismo ilustrado moderno que suele ignorar el valor propio de la afectividad como motor de la actuación personal. No por azar, la

imaginación es la gran ausente en la educación contemporánea que ha sido influida por el legado racionalista de raigambre kantiana. Para rectificar tal situación –naturalmente no nos podemos quedar en la simple exposición lógica del saber– es preciso un lenguaje adecuado que acoja y use recursos retóricos y poéticos. Desde la perspectiva del humanismo formativo no se trata de formar eficaces investigadores sino enteros seres humanos.

Por otra parte, Rousseau y Kant establecieron –cada uno por su cuenta– que la dignidad humana reclama una libertad absoluta de manera que más humano será el hombre en cuanto pueda otorgarse a sí mismo leyes que rijan su conducta moral de modo que la conciencia pasa a ser el tema dominante de la reflexión filosófico-pedagógica. La conciencia ha favorecido el ideal de la autonomía individual lo cual determina que la tarea esencial de la vida humana se conciba como autorrealización. La posterioridad de Rousseau ha porfiado en el intento de mantener la idea de autonomía, pero recuperando la objetividad del mundo moral para no caer en el puro subjetivismo que anularía el valor de toda norma. De ahí que la autonomía del sujeto formulada por Rousseau abriese las puertas a la autonomía de la voluntad en Kant.

Ahora bien, para subsanar la frialdad del imperativo categórico kantiano, la filosofía de los valores (Scheler) estableció la axiología que, según Naval y Altarejos, constituye un extravío teleológico de la educación ya que los valores son naturalezas ideales en el más estricto sentido platónico. Con todo, parece lógico que haya una cierta heteronomía en la formación moral, pero no con la finalidad estricta del cumplimiento de la norma sino tomando a ésta como medio para la formación de hábitos en la acción. El verdadero saber educativo se revela en este orden: propiciar el cumplimiento de la norma, presentarla como referencia para la acción e ir, gradualmente, desechándola como última motivación en la formación humana.

Partiendo de una concepción jurídica enraizada en el Derecho Romano, y de acuerdo con las reflexiones de Álvaro d'Ors, los autores distinguen entre autoridad y potestad. La autoridad es el saber socialmente reconocido mientras que la potestad es el poder socialmente reconocido. Mientras la autoridad se funda en un saber, la potestad lo hace en una fuerza, en un poder. De ahí que la acción pedagógica consista más en una autoridad (sin caer nunca en los excesos del autoritarismo) que no en una potestad: la *potestas* va esfumándose a lo largo del proceso educativo permitiendo la expansión de la *auctoritas* en correspondencia con el crecimiento de la persona formada. Merma de la potestad y aumento de la autoridad es la dinámica de la autoridad educativa según el crecimiento formativo de la personalidad, es decir, según la maduración personal. Para Naval y Altarejos, el permisivismo –que tanta influencia ha ejercido en la pedagogía reciente– es una grave omisión de la más elemental deontología profesional, constituyendo un atentado a la naturaleza humana.

En cualquier caso, la influencia de Rousseau con su noción de naturaleza en la pedagogía contemporánea ha sido manifiesta. Incluso en las últimas décadas, se ha propuesto que el maestro tomase una actitud de inhibición tal como han propugnado las pedagogías de la liberación (Illich, Neill) que optan por dejar obrar sólo al educando. Tal solución –de raíz rousseauniana– supone entender reductivamente la acción libre como liberación y el perfeccionamiento humano como espontaneidad predeterminada «naturalmente». Si el ser humano es libre, y al interpretar esta libertad de modo absoluto, también será libre en la elección y determinación de los fines. Por este camino, se abren las puertas al *utopismo* (es decir, algo que sólo existe en la mente como relación de razón) como ámbito teleológico por excelencia.

Aunque el libro se estructura en tres partes (noción de educación, finalidad de la educación, la formación humana), el hilo conductor gira en torno a la dimensión teleológica de la educación. Después de analizar diversas concepciones (Tomás de Aquino, R. S. Peters) y de distinguir sus notas esenciales, se define la educación como «la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano ordenado intencionalmente a la razón y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos» (pp. 33-34). Queda claro que la educación es una acción y no una actividad, cosa lógica si tenemos en cuenta que la diferencia entre acción y actividad se da en razón de la finalidad. Si la acción tiene una finalidad inmanente (la acción surge de la potencia y su efecto permanece en ella), la actividad tiene su efecto y cumple su fin en su producto, en algo extrínseco a la potencia. Construir es una actividad (pues tiene carácter de proceso, un discurrir operativo o sucesión temporal), mientras que mirar es una acción ya que concluye en ella misma. La educación es, pues, una *acción formativa*, ya que formación es el nombre propio de la acción educativa en el que aprende. Formación significa perfeccionamiento del discente y, por ello, el aprender debe ser predominantemente acción y no actividad, aunque la reiteración de ciertas actividades es imprescindible para el aprendizaje. De modo que el valor educativo de un aprendizaje no se decide por el rango científico o cultural del saber que se aprende sino por su eficacia formativa.

La preocupación por la finalidad de la educación ocupa una parte muy importante del presente libro ya que –como es obvio– la actuación humana encuentra su sentido en la consideración de la finalidad. Por ello, en la actuación educativa, el conocimiento del fin es el principio conformador de la acción educativa y del saber pedagógico. El orden teleológico implica una jerarquía, de manera que cabe hablar de fin final y fines parciales, diferenciándose por la relación de orden entre ellos. Pero, desgraciadamente, la educación no atiende al fin final sino que se contenta, por lo general, con los fines parciales que son designados con diferentes nombres: objetivos, ideales, propósitos, metas, etc. Sólo el fin final tiene carácter de *telos*, de principio y causa de la actuación humana. Pero lo que ha sucedido es que se ha perdido el rumbo firme para la vida produciéndose la disgregación de la finalidad aunque no hay que perder de vista que el fin final tiene esta virtualidad esencial: dar sentido unitario a todas las acciones del sujeto e integrar la diversidad de los fines parciales y sus diversos actos.

Si se considera el fin final como suma o agregación de los fines parciales se comete un error. Tal es la concepción dominante cuando se habla de los *objetivos operativos de la educación* (como sucedió en la década de los años sesenta y hasta mediados de los ochenta con la taxonomía de Bloom) que actúan de manera fragmentada y reducen la actuación educativa a mera actividad productiva o *poiesis*. La acción formativa de aprender no tiene como finalidad un objetivo concreto o fin parcial y terminal sino que su finalidad tiene carácter de *telos*, de fin principal de operación y no como meta de actividad. La unidad de la formación humana exige un todo integral en orden a conseguir el fin final de la educación, a saber, la felicidad. Ya Aristóteles plantea una solución *eudaimonística* (*eudaimonía*: felicidad en griego) que Tomás de Aquino confirma: «la felicidad es el mayor de los bienes humanos, porque todos los demás se ordenan a ella como a su fin» (*In I Ethicorum*, 14). Ahora bien, esta felicidad hay que entenderla desde la perspectiva del obrar feliz, de modo que así se anula la posibilidad de ver la felicidad como una situación o estado definido por los bienes que contiene. Se trata de una visión de la felicidad como *telos*, o lo que es lo mismo, de fin principal. Desde la distinción esta-

blecida entre *praxis-poiesis*, acción-actividad, obrar-hacer, la felicidad es indudablemente un obrar, por ser el fin final, no pudiendo consistir en un hacer, en una actividad productiva, pues éstas tienen un fin terminal y por tanto parcial ya que se definen por un objetivo o meta alcanzable. Todo gira, pues, en torno a la potenciación del obrar feliz (tanto del educando como del educador) ya que, precisamente, el obrar feliz como fin final inyecta sentido a los diversos aspectos de la educación: no hay preparación mejor para obrar felizmente que el obrar felizmente. El fin final de la educación tendrá carácter *dispositivo* respecto al fin de la vida o felicidad ya que el objetivo de la educación no es, formalmente, que el hombre actúe bien sino que esté capacitado para ello. El fin final de la educación, si es considerada como la conjunción o integración de enseñanza y formación, tiene que pertenecer a esta última dimensión: el fin final reside en la formación, a la que se orienta y promueve la enseñanza.

Hay que precisar que la contemplación como obrar feliz esencial y fin final de la educación constituye, como acto puro, la forma más perfecta del conocimiento: cuando se piensa y se razona, se va conociendo poco a poco y trabajosamente; cuando se contempla, se conoce sosegada e intensamente. En el acto de contemplar se compromete a la razón en su totalidad, como el específico obrar integrador de la inteligencia y la voluntad, siendo por tanto la forma perfecta del conocer. Contemplar es la fusión de conocer y querer en un mismo acto. Si todo ser humano puede conocer y amar, todo ser humano es capaz de contemplar. Hay que insistir en el hecho de que el obrar feliz tiene sentido desde la libertad como raíz originaria de la actuación humana. Contemplar es la acción humana eminentemente libre: surge y culmina en el sujeto, no hay actuación superior y es autárquica, mediante la contemplación el hombre realiza y manifiesta su dominio sobre sí y sobre la realidad que le circunda. El contemplar consiste en un obrar autárquico, asequible a cualquier sujeto que estriba en el obrar feliz que realiza el fin final y que exige, además, la concurrencia operativa –fracturada por el discurso ilustrado– de inteligencia y voluntad en el aprendizaje. La cultura y la sensibilidad actuales consideran la contemplación como actividad casi sobrehumana, cuando es una acción plenamente intramundana. De ahí, que la contemplación como fin final conlleva una exigencia primaria para la educación, que es la concurrencia operativa de inteligencia y voluntad en el aprendizaje. En consecuencia, se reivindica la presencia de la voluntad que el cientificismo moderno ha desalojado en beneficio exclusivo del cultivo de la inteligencia: si no se atiende a la voluntad en la actuación educativa, el anquilosamiento de la imaginación es inevitable, y el entendimiento, falto de imágenes de la realidad, se enreda en los vericuetos del pensamiento formal.

En el tercer capítulo, se aborda el tema de la formación humana desde una perspectiva personalista. Queda claro que el educador no puede producir ni obtener personas: sólo puede cooperar en la plenificación de la condición personal del educando propiciando o fomentado su formación. La educación –y aquí los autores insisten de nuevo– no sólo es actividad sino, y primordialmente, acción, una acción personal. Una vida humana despersonalizada es una vida antinatural. Basándose en las consideraciones antropológicas del profesor Leonardo Polo, se pone énfasis en la dimensión relacional de la persona humana ya que no hay yo sin tú. Una persona sola no existe como persona, porque ni siquiera llegaría a reconocerse a sí misma como tal. El conocimiento de la propia identidad, la conciencia de uno mismo, sólo se alcanza mediante la intersubjetividad. En consecuencia, no puede hablarse con rigor de la *persona* sino en relación de compañía con otras personas, esto es,

con otros seres humanos, con Dios, e incluso, consigo mismo en cuanto persona.

Después de definir la educación como *ayuda al perfeccionamiento humano* hay que considerarla un crecimiento irrestricto porque el hombre es un ser que nunca acaba de crecer. Vivir es, más que una evolución, crecimiento personal, crecimiento de potencias que no están terminadas. De ahí, la importancia de los hábitos y de las virtudes que Naval y Altarejos postulan como el mejor acicate para coadyuvar al crecimiento personal. Más allá de la confusión actual sobre tales conceptos, un hábito es el elemento perfectivo de una potencia en cuanto que, adquirido por el ejercicio, significa el crecimiento de la potencia. El hábito y la virtud son conceptos complementarios cuya diferencia radica en la temporalidad ya que mientras el hábito señala a la génesis, el término virtud remite a su potencialidad, a la potencialidad incrementada cara al futuro. Cuando se habla de la educación como formación de hábitos y virtudes se atiende, por tanto, a su culminación –el aprendizaje formativo– sin por ello olvidar la razón de su génesis –la enseñanza instructiva–. Aunque a lo largo de la vida se reciben multitud de informaciones, la referencia siempre es la formación de virtudes en la persona puesto que formar virtudes es la finalidad de la enseñanza en la medida que pretende ser educativa.

El perfeccionamiento personal no se da a golpes, ni estirones sino a través de la lenta pero constante actualización de unas virtudes (estéticas, afectivas, morales, intelectuales, cívicas) que acaban por conferir una segunda naturaleza. El ser humano se apropia de sí mismo a través de su obrar: los hábitos realizan esa autoposesión del ser humano, condición de posibilidad de la felicidad. Un hábito es una posesión, es decir, una adquisición en el pasado y, al mismo tiempo, un recurso para el futuro. De ahí, la insistencia de los autores por definir la educación como formación de hábitos que han de encauzar la libertad personal humana. Todo apunta, pues, a la formación de virtudes en la persona como mejor garante para conseguir el perfeccionamiento humano.

Por último, cabe destacar que los autores hayan sabido situar sus propuestas en el contexto pedagógico marcado por los grandes informes educativos de los últimos años. En este sentido, sobresalen las referencias tanto a la *International Conference on World Crisis in Education*, celebrada en Williamsurg (Virgina, EEUU), en 1967 como al reciente informe Delors (1996) que ha sido titulado con la sugestiva nomenclatura de *La educación encierra un tesoro*. De esta forma, nos encontramos ante una filosofía de la educación que desea dar respuestas inscribiendo sus soluciones en una tradición de ascendencia clásica y que, además de asumir los valores del cristianismo, no olvida las recomendaciones de los más prestigiosos informes educativos elaborados a escala mundial.

Conrad Vilanou

CRIVILLÉ, J.; COSCULLUELA, M. A.; URIBE, M.; SÁENZ, S.; RIAZUELO, I.: *Aspectos didácticos de música. 3.* Zaragoza, ICE de la Universidad de Zaragoza, 2000, 119 pp. ISBN: 84-7791-173-8.

Durante lo que podría denominarse la primera fase de implantación de la LOGSE, el profesorado encargado de desarrollar las enseñanzas musicales hubo de aplicarse con entusiasmo a la generación de un corpus didáctico particular en orden a fortalecer la reflexión sobre las experiencias metodológicas y didácticas puestas en funcionamiento de modo aislado en las aulas.

Era necesario llenar, entonces, el vacío de publicaciones existente en el país tras el largo período de débil existencia de la música en el marco de la educación general. Las posibilidades que la ley de transferencias educativas ofrece hoy a las diversas comunidades del Estado, permitiendo profundizar en el reconocimiento de las características peculiares de cada comunidad escolar, orienta y justifica la publicación del libro que aquí se presenta.

Los materiales que en este libro se ofrecen proceden del tercer curso celebrado en torno a los *Aspectos didácticos de la Música*, en el marco del ICE de la Universidad de Zaragoza, bajo el patrocinio del Gobierno de Aragón. La coordinadora del curso, Mariángeles Cosculluela Mazcaray, en el prólogo de la publicación comenta cómo el curso fue dividido en dos bloques: un primer bloque destinado a la música popular y tradicional desde el aspecto puramente didáctico (p.7) y un segundo bloque destinado a «ampliar el concepto de nuestra realidad inmediata, con el secreto deseo de conseguir una interrelación de los espacios educativos de la música y de armonizar los diferentes niveles y estilos de enseñanza de la misma, intentando delimitar los fines e intenciones de todas ellas, partiendo del adolescente que es, en definitiva, el receptor» (p.8). Si bien, este ordenamiento debió de presidir la celebración de los debates del curso, su publicación no sigue dicha estructura; el índice de los artículos aquí publicados obedece a otro orden, no explicitado en el prólogo, por el que las dos comunicaciones referentes al primer bloque sirven para iniciar (J. Crivillé) y cerrar (I. Riazuelo) el libro.

Como señala Josep Crivillé i Bargalló en su comunicación «Las músicas de tradición oral, sus características y funcionalidades. Algunos ejemplos en el Cancionero de Huesca», las labores de recopilación folklórica –que él denomina «etnomusicológica»– y la pedagogía llevan largo tiempo vinculándose estrechamente en la cultura occidental, si bien, es necesario precisar que en concreta relación con el desarrollo de los nacionalismos de estado y de región que han venido sucediéndose en Europa desde finales del siglo XVIII. Como ha mostrado Luis Costa para el caso gallego, la construcción historiográfica resulta ser parte de la propia dinámica del nacionalismo (Costa 1999, pp. 77-89). Sin duda, tal como comenta Crivillé, es posible encontrar antecedentes al interés del nacionalismo por el folklore musical en autores de tiempos anteriores como Antonio de Cabezón o los recogidos en el *Cancionero Musical de Palacio*, entre otros por él citados. Sin embargo, la vinculación entre el mundo del folklore musical y la pedagogía es un hecho histórico preciso y relacionado igualmente con los propios procesos de construcción del nacionalismo que, en España, toman carta de naturaleza documental en trabajos que –como los de Iza Zamácola o Manuel Murguía– surgen con anterioridad a la obra del catalán Felipe Pedrell, que en este artículo aparece como referente fundamental de tal fenómeno.

La precisión histórica de las relaciones entre folklore musical y educación no son un hecho irrelevante, como tampoco lo es la precisión en la nomenclatura utilizada en relación a los conceptos de folklore, musicología comparada, etnomusicología o antropología de la música, si bien podemos estar de acuerdo con el autor en que «poco hace el nombre, lo importante es el efecto» (p.27). La importancia de estas precisiones reside en que tras la aparición de un nuevo término se esconde un diverso universo conceptual que origina su nacimiento y anima su modo de utilización dentro de una determinada comunidad de investigadores. Así, por ejemplo, la consideración del concepto de «folklore musical» como «ideología totalitaria», de que habla Crivillé (p.15), podría atribuirse, tal vez, a su práctica en la España de la dictadura franquista pero no a los trabajos recopiladores realizados en otros países como

Inglaterra, EEUU o Méjico, por lo que tal consideración hacia el término de «folklore musical» no puede ser compartida con carácter universal. La sustitución de este término por el de etnomusicología, que aparece a mediados del siglo XX en relación a una reorientación de la investigación hacia la antropología cultural, se debe, fundamentalmente, a la superación de los conceptos que impregnaron a la musicología comparada durante la primera parte del siglo, que presuponía como en John Alexander Ellis, citado por Crivillé, el carácter «natural» del sistema musical occidental, proponiendo desde el relativismo la realización de estudios comparados con otras culturas (Ellis 1885) supuestamente fosilizadas y denominadas «primitivas» (Labajo 1993); sin contar con el desencanto de cierta parte de la comunidad académica por un término que, como el de «folklore», sirvió tan activamente a la constitución propagandística de los fundamentos culturales de diversos nacionalismos.

La decodificación, precisión y clarificación de las atribuciones significativas dadas a estos términos es de gran importancia hoy a la hora de trabajar con materiales de música popular del pasado o del presente en las actividades docentes. Cuando se utiliza el término de «etnomusicología», se estará aceptando bajo este término los presupuestos metodológicos de una ciencia analítica centrada en el hombre como agente cultural y no en la música como objeto; una ciencia que atiende y presupone la existencia de procesos de transformación y cambio y, justamente, se interesa por sus dinámicas, sin remilgos ni prejuicios estéticos o ideológicos. Si desde la escuela se pretende utilizar un concepto de «tradición» congelada, recogida en cancioneros al servicio de la justificación cultural de una determinada identidad política local, regional o nacional, ello debería de ser valorado y reconocido abiertamente por el profesorado y aceptado por la comunidad escolar en su conjunto. La etnomusicología rigurosa poco podrá apoyar la pretensión de estos fines preestablecidos de antemano. Por el contrario, más allá de estos presupuestos, las metodologías implícitas en los análisis etnomusicológicos pueden posibilitar el reconocimiento crítico de todo cuanto se encuentra en transformación en el entorno musical en el que nos encontramos inmersos. En consecuencia, las afirmaciones realizadas por Isabel Riazuelo Fantova en *Didáctica de la danza. Las danzas del Alto Aragón*, sobre cómo de la transmisión oral «sabemos que, desgraciadamente, en este proceso, la información ha llegado hasta nosotros desvirtuada» (p.95), tanto como las alusiones de Crivillé a Marius Schneider –quien consideraba ya en 1951 «la tradición muy corrompida», en referencia al *Cancionero Musical de la Provincia de Madrid* (p.25)– denotan una consideración estática de la canción o de las danzas populares tradicionales, más próxima a los presupuestos de la antigua musicología comparada que a los de la nueva etnomusicología. Si bien, lógicamente, estos autores constatan ciertas transformaciones en el campo de sus respectivos marcos de estudio –el *Cancionero de Huesca y las danzas del Alto Aragón*–, estos cambios aparecen considerados como elementos distorsionadores de un supuesto modelo primigenio del que hoy sólo permanecerían algunos fragmentos testimoniales. El constante proceso de cambio y readaptación que caracteriza justamente a la tradición popular es apartado en el intento de restituir un supuesto modelo cerrado y armónico en relación a una mítica sociedad del pasado. Este tipo de enfoques en el mundo educativo plantean el problema de inducir a contemplar la transformación de los comportamientos musicales de la sociedad, –protagonizados, fundamentalmente, por su población más joven–, como perturbaciones de un supuesto orden cultural y estético «tradicional», mientras que las respuestas al cambio tenderán a ser marginadas o sistemáticamente depreciadas dentro del aula.

El segundo bloque de contenidos ofrece una perspectiva más claramente impregnada por las preocupaciones del profesorado surgidas al hilo de la reflexión sobre el medio social en el que se desarrollan sus actividades docentes.

Mariángeles Cosculluela Mazcaray, en su artículo «Música ¿para qué? (algunas reflexiones sobre los aspectos socioeducativos de la educación musical)», trata de suscitar la reflexión sobre algunos conceptos generales, entre los se encuentran los referentes a la «cultura», «identidad» y «diferencia», para después realizar un repaso de sus principales agentes. Sobre las instituciones, la autora utiliza unas interesantes síntesis en torno a la evolución de los planes de estudio en relación a las enseñanzas musicales, tanto en la educación secundaria como las Escuelas Normales de Magisterio de 1873 a 1990, a partir de los trabajos realizados por M. Rosario Royo Valdearcos (1991) y Belén López Casanova (p.39). Desde la experiencia personal, confrontada con puntuales referencias bibliográficas, analiza diversos aspectos actitudinales de las instituciones educativas, las APAS, el alumnado y el profesorado frente a la presencia de las enseñanzas musicales en la educación general. A través de una exposición atractivamente abierta, dirigida hacia la discusión actual en torno a los problemas que rodean al ámbito de la educación musical en su conjunto, la autora llama a la comunidad educativa a un diálogo abierto entre todo el profesorado y a la necesidad de superar infructuosas reticencias y aislamientos que, instalados entre los diferentes colectivos, impiden afrontar de modo conjunto la racionalización de los diversos objetivos con que debe ser abordada la educación musical dentro del mapa educativo. Frente a los cambios en la convicción de las diversas administraciones del Estado ante el papel de la educación musical del ciudadano, Cosculluela insiste en que «las enseñanzas musicales son una pieza más del puzzle» y que las enseñanzas de régimen especial necesitan de las de régimen general, que son el vivero que las alimenta: «los conservatorios necesitan de las escuelas de música y las escuelas de música de los IES y de los conservatorios, en una relación de complementariedad respetuosa en la que se preserva con mimo la independencia» (p.63).

Formando parte del segundo bloque dedicado a la reflexión social sobre el medio en el que tiene lugar la educación musical, se inscriben también los trabajos presentados por Matías Uribe: «Tribus urbanas: los jóvenes ante las diversas tendencias musicales de los noventa», y Santiago Sáenz Guallar, «Aportaciones desde la experiencia musical con secuenciadores en estéticas próximas a los adolescentes y a los jóvenes». Uribe trata de establecer una caracterización de las diversas tendencias musicales entre las que, a su parecer, se sitúan los jóvenes de hoy, a partir de una personal visión y construcción de «sus perfiles más característicos» (p.67). En orden a prevenir al profesorado, por ejemplo, sobre las referencias musicales y los rendimientos académicos de determinados grupos, el autor afirma sobre los «punkies» que «por lo general, son jóvenes completamente desarraigados e independientes por lo que académicamente poco se puede hacer por ellos» (p.70), afirmación que extiende hacia los consumidores de la música ska, entre los que sitúa sin matices al movimiento «skinhead» (p.71); En opinión de Uribe, los «rappers» suelen tener un rendimiento escolar muy bajo (p.79) mientras que «se puede trabajar» (p.76) con los «techno» o con los «neohippies»; si bien son «los pijos» quienes, siendo «muy responsables, su rendimiento escolar suele ser altísimo..., siendo el blanco de las demás tribus que los odian e insultan, tal vez por lo que dice Julián Marías de que la izquierda tiene rencor a la excelencia que se supone reside en la derecha» (p.80).

A partir de un enfoque documentado y sugerente, Santiago Sáenz Guallar centra su

trabajo sobre tres objetivos fundamentales: «la aproximación a un nuevo modelo de centro educativo en música, desde el conocimiento de lo que no es una Escuela de Música», en donde invita a reflexionar sobre qué papel y qué características habrían de definir el concepto de «escuela de música», con el fin de satisfacer las expectativas sociales de la enseñanza no profesional de la música. El autor defiende que «las espectativas del alumno son un pilar importante en la definición de contenidos» (p.84) y señala que las normativas de las distintas administraciones autonómicas están dificultando la posibilidad de establecer concreciones locales específicas capaces de convocar a alumnos de diversos niveles de capacidad y con intereses diferentes. Sáenz Guallar plantea, en términos directos, en qué consiste el hecho educativo y si su estructuración en tramos de edad, en ciclos o en niveles obedece a una inocente fórmula organizativa basada en la práctica de determinadas teorías psicológicas sobre el aprendizaje o ello forma parte de una determinada elección planificada entre el «¿preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos?» (p.88). El autor recuerda que la propia sociedad muestra otras posibilidades de convocatoria abierta para grupos heterogéneos en la resolución de tareas unitarias en las que cada individuo, de acuerdo a sus características y capacidades, puede encontrar su papel dentro del grupo en la realización de diversos proyectos. Más allá de consolidar la fractura entre el músico activo (instrumentista) y el pasivo (oyente), el desarrollo tecnológico –señala– puede permitir incorporar nuevas herramientas al aula que, como el secuenciador, «permita generar situaciones de aprendizaje en las que todos puedan participar» (p.91).

Si bien, los textos aquí reunidos muestran un carácter irregular y diverso en cuanto a los modos de presentación y perspectiva en torno a la posibilidad de establecer niveles de concreción y comunicación dentro del medio en el que ha de tener lugar la práctica educativa musical, sin duda una publicación más extensa de los diálogos y conclusiones obtenidas durante la celebración de los debates habría permitido valorar la importancia de convocatorias de reflexión que, como ésta, han de sustentar el debate interno de las diferentes comunidades del Estado en orden a desarrollar nuevas perspectivas coordinadas y abiertas al entorno social y musical de los ciudadanos de hoy.

Joaquina Labajo Valdés

BUXARRAIS, Mª R.: *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales.* Bilbao, Desclée De Brouwer, 2000, 189 pp. ISBN: 84-330-1261-4.

Durante mucho tiempo se creyó que el rigor de los códigos morales en la forma en que han sido conocidos en la escuela eran indispensables para las sociedades denominadas capitalistas (occidentales). Pues bien, la supresión y la dislocación de ese rigor –no tanto de aquello que esos códigos prohibían sino de todo lo otro que se había impuesto en el orden de las conductas– se han realizado más fácilmente de lo que se había creído, lo cual no sólo hace pensar que su razón de ser no era lo que se ha llegado a imaginar que debía ser su función original sino que, además, el problema de una ética como cierta forma que haya de darse a la conducta de los educandos, y por extensión a la vida, se ha planteado de nuevo. El libro de Mª Rosa Buixarrais intenta cumplir una de las tareas de este planteamiento, en este caso, el ofrecer al profesorado nuevos contenidos en el ámbito de lo moral, lo que se conoce como educación en valores, para que estén pre-

sentes en todo procedimiento educativo. Así pues, fácilmente nos engañaríamos si creyésemos que toda moral estaba del lado de las prohibiciones y que la anulación de estas resolvería por sí sola la cuestión sobre la ética.

Este libro es una muestra, aunque no explícita, de que la moral no ha funcionado como en un principio se había creído ni que de resultas de su abolición, en cuanto al modelo de educación basado en valores absolutos, el relativismo –eso que se ha conocido, a veces un poco mal, como la ausencia de valores compartidos– haya triunfado, al menos, desde la posición de la teoría. La educación moral no tendría nada que ver con todo esto si pensamos, a la par que la autora, que aquella tiene como objetivo final la consecución de «la coherencia entre el pensamiento y la acción». Es decir, existiría, oculto, una especie de compromiso entre la moral y la conducta en lo que hace referencia a la construcción de la identidad moral de la persona, y que conformaría una normatividad esencial e imposible de cancelar en toda sociedad que se precie como tal. Las bases de esta normatividad las debemos encontrar o debemos suponerlas desde el mismo momento en que la razón, históricamente a partir de Descartes, se convierte en una naturaleza para el hombre. Difícilmente hoy podríamos hablar de educación moral, tal y como lo hacemos, o lo hace la autora, si, desde un punto de vista psicológico, la razón hubiera sido propiamente una dimensión ética del hombre, en la que se podría considerar la razón más como una dimensión ontológica que como un aspecto formal y normativizante, por el cual, y en el cual, debe cruzarse, en una especie de llegada sin remedio, la construcción de la identidad moral.

De hecho, hemos de suponer que el modelo, o los modelos, de educación basados en valores absolutos, que la autora obviamente rechaza, reconstruían idealmente alrededor de la infancia un aire familiar en el que ésta debía sentirse como en su propia casa pero, a la vez, y en realidad, la infancia estaba sometida a un profundo control tanto social como moral a partir del cual se reinculcaban ciertos sentimientos que eran reconocidos como la armadura moral de una forma de vivir inmodificable. La interiorización de las normas morales tiene en este punto un lugar de afianciamiento indiscutible y, todavía hoy, relevante; en ese mundo en que la moral imponía y castigaba, la educación empezó a ser un hecho que incumbía a lo interior de la persona, al alma humana, y en adelante hasta la actualidad, la moral se inscribe en la dimensión de la interioridad y, así, ha ido adquiriendo condición, estructura y significación psicológicas. Algunos han visto en todo esto una cierta adulteración de la moral, o, al menos, lo que la garantizaría (por ejemplo, el extremismo de Nietzsche situaba en la alianza entre la razón y el pensamiento el origen de los prejuicios morales), en el sentido de que la interiorización como forma de hacer normativa la razón tendría como consecuencia una perversión de la ética transformada en una moral social que trabajaría contra la libertad. Desde este punto de vista, lo que uno descubre como psicología del desarrollo moral no sería más que aquello que resulta de las operaciones con que se ha tratado a la moral y la cual, esa psicología, no existiría sin las apariencias de liberación en el ámbito educativo que la han legitimado y hecho durar hasta hoy.

La moral que nos presenta Mª Rosa Buixarrais no es la moral de las teorías morales sino que es la moral que penetra, impregna y regula una realidad social concreta: «Quizás, el principal problema que pretende solucionar la educación en valores en los centros educativos es la falta de coherencia entre lo que se piensa y se dice y lo que posteriormente se hace. Así, una de las dimensiones más importantes de la acción educativa en el ámbito de la moral debe orientarse al desarrollo de las competencias

y conductas que supongan un nivel alto de autocontrol del alumno». No hay un más allá, ni tampoco un más acá, del modelo que nos ofrece la autora en relación al modelo de valores absolutos; en todo caso, hay una descentramiento del segundo modelo en cuanto a que no excluye una base normativa, que parecería imprescindible, y, a la vez, se busca un nuevo funcionamiento del juicio moral y la acción moral que debe recubrir a este último. Es decir, el funcionamiento es inverso: una especie de nuevo kantismo –sin expresarlo en términos peyorativos– en el que la conducta, la acción propiamente dicha, se vincula con el juicio moral a partir de la indefinición necesaria para inventarse uno a sí mismo y esto es lo que daría «coherencia» al juicio y a la acción; por lo tanto, es el propio individuo el que pone en funcionamiento la actividad moral teniendo en cuenta que la autonomía que aquella debe generar no es un modelo –ya que sería un mal modelo–, en el sentido estricto de lo propio sino una estructura fluctuante del individuo en relación al modelo de sociedad deseada.

Cuando la autora habla de la necesidad de modelos «a los que imitar» no incurrimos en una contradicción ya que ella hace referencia a los modelos sociales deseados en su carácter relacional, esto es, todo aquello que optimiza el desarrollo de la relación, y por lo tanto no hay una contraparte al modelo de autonomía, al que se opondría o complementaría otro modelo; semejante proyecto, debe pensar la autora, nos llevaría a fantasías que escindirían una personalidad moral en dos, ya que las sociedades no son casi personas sino que son, en su mejor funcionamiento liberal y democrático, compromisos entre personas. De ahí que la propuesta de Mª Rosa Buixarrais nos sugiera que la finalidad de la educación moral no es inventar modelos de personas, en las que unas no tendrían relación moral con las otras sino que, simplemente, su tarea se ciñe a ayudar a los individuos –eso sí, facilitando el trabajo lo más posible– a realizar la diversidad de sus objetivos privados, los propios de uno mismo, sin dañarse unos a otros. Podemos llamar a esto moral postconvencional condicionada, situación en la que uno se construye a sí mismo en la forma en que desea vivir, sin un modelo concreto de identidad privada al que adherirse –en todo caso se trataría de fomentar lo privado como un «collage» de formas de vida sin ninguna definición concreta– y, al mismo tiempo, el acceso al compromiso de ser integrante de una sociedad que le debe reconocer una identidad moral (pública) como exigencia. Sin este último aspecto, el funcionamiento de las sociedades democráticas y liberales sería imposible.

La educación en valores, como propuesta de una moral menos convencional pero aún condicionada, suministra lo que la sociedad pide: ciudadanos que tengan una identidad moral para responder a las necesidades públicas y que la tengan, si ese fuera el caso, independientemente de toda otra posible identidad (privada). La moral en el centro educativo, pues, no es un requisito accesorio sino la fundamentación básica de todo proceso educacional en cuanto a la consecución –fuera de los límites que rodean a lo propiamente pedagógico, es decir, la transmisión de saberes– «de capacidades humanas que permitan vivir y construirse como persona...». Desde una concepción así de la moral, tanto la esfera privada del individuo como la esfera pública no conocen una escisión que, de hecho, provocaría una opción relativista de los valores –opción que haría injustificables la gran mayoría de las instituciones sociales–, ya que sin esta división la obligación moral adquiere un sentido lógico e indispensable desde el punto de vista público y es ahí donde la educación en valores, a partir del razonamiento propuesto por la autora, neutraliza cualquier base sobre la que se pudiese criticar, o al menos hacer una crítica efectiva, a los mecanismos –pormenorizadamente relatados en el libro– que sirven para transformar a las personas en individuos dotados del sentido

de la responsabilidad moral, siempre y cuando, en el fondo, pensemos que no hay nada que pruebe que las sociedades liberales deban ser sustituidas o negadas.

Los objetivos de la educación deben estructurarse según los valores vigentes en una sociedad determinada y, en cierta forma, deben legitimarse o ser legítimos según las capacidades que el alumno debe adquirir para probar la validez «universal» de su posición. Si esto no fuera así, si el alumno o cualquier persona pudiesen plantear algo así como «¿Qué tiene que ver conmigo la validez universal?», entonces la utilidad de una educación moral como la que se promociona en este libro nos haría intuir que la interiorización de la que hablábamos antes ha sido redoblada de dentro hacia fuera, no de fuera hacia dentro como sería deseable ya que el proceso habría sido invertido, en la forma de que el autocontrol autonomizaría de tal forma al individuo –algo que podríamos denominar con cierta ligereza «autonomía de la autonomía»– que éste tendría la capacidad de decir que no está dispuesto a justificar moralmente su proyecto vital en cuanto a su pertenencia a una comunidad pues su proyecto es un proyecto privado que no suministraría a sus acciones ni motivo ni justificación.

Francesc Calvo Ortega

SEBASTIÁN, A.; SÁNCHEZ GARCÍA, M. F.: *El mercado de trabajo y el acceso al mundo laboral. Una perspectiva desde la orientación profesional.* Barcelona, Estel, 2000, 147 pp. ISBN: 84-95128-12-8.

Cuando llegó a mis manos el libro *El mercado de Trabajo y el acceso al mundo laboral* de mis compañeras profesoras de la UNED las Doctoras Araceli Sebastián y Mª Fe Sánchez (con el que por cierto me obsequiaron gentilmente) me sentí agradecida y pensé que lo más justo y solidario era leerlo y hacer de él una recensión.

Y lo leí enseguida. Porque justamente ha sido una obra que estaba esperando y que, de hecho, necesitaba no sólo porque de este tipo de libros tenemos cierta escasez sino también porque estamos ofertando una nueva materia optativa en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona titulada «Estrategias y recursos para la inserción laboral» y necesitábamos de bibliografía en español; por ejemplo, también acaban de ser publicadas las obras de las mallorquinas Francisca Salvá e Immaculada Nicolau: *Formación e Inserción Laboral. Conceptos básicos, políticas, programas y recursos para la intervención* (Pirámide) y de Francisca Salvá, Catalina Pons y Adela Morell *Proyectos de Inserción Sociolaboral y Economía Social* (Editorial Popular).

Es pues una obra oportuna y útil, fruto de varios años de trabajo de estas dos profesoras de la Universidad Nacional de Educación a Distancia española. Y fruto de una concepción muy centrada en la necesidad y potencialidad de la orientación profesional como gozne entre el pasado y el futuro y como incentivo para el cambio y activación de los jóvenes hacia una sociedad más justa y laboralmente más significativa.

Las autoras han acertado en editar ahora y aquí una obra clara, bien estructurada y perfectamente sistematizada, para uso de los futuros orientadores –pedagogos, psicopedagogos o psicólogos–. La filosofía subyacente a sus capítulos, tal y como ellas mismas explican en el prólogo, me es muy cercana: precisamente siempre digo que los escritos de los pedagogos suelen ser como una moneda de dos caras. Por una parte, son libros que intentan enseñar a los futuros orientadores toda una serie de innovaciones teóricas o prácticas en el campo de la orientación escolar, profesional o de la carrera. Pero, por otra, estas

enseñanzas habrán de ser asimiladas para ponerlas, más adelante, en práctica, a la hora de actuar como orientadores en un centro concreto de trabajo, público, privado o institucional. Así pues, escribir un libro que esté constituido por ambas dimensiones, la descriptiva y la prescriptiva, no es nada fácil. Y éste es el caso del que nos ocupa.

¿Por qué es interesante esta obra? ¿Qué es lo que la hace atractiva, útil, amena y oportuna?

Por una parte, *el contenido* –en tres amplios capítulos– que se refiere a temáticas de urgente necesidad tales como el estado actual del mercado del trabajo, las relaciones con el sistema educativo español y los intentos clasificatorios y analíticos de las profesiones; la mención a un importante tópico (que empieza justamente a descubrirse actualmente en nuestro país) que es el de la construcción del proyecto profesional como modo de ajustar el bagaje personal con los requisitos laborales; y, finalmente, la panorámica sobre las estrategias de búsqueda de empleo y de inserción laboral (curiosamente coincide con la asignatura optativa de que he hablado antes). El contenido es apasionante y viene a cubrir ciertas lagunas en las referencias bibliográficas de las carreras de psicopedagogía.

Por otra parte, es de resaltar *la utilidad, accesibilidad y claridad* de los temas tratados. En efecto, los estudiantes de la UNED (al igual que los de cualquier otra universidad) van a tener oportunidad de aprender de manera sintética cuáles han sido los cambios del mundo laboral a los que hay que atender con la mirada muy abierta y con un enorme sentido de la globalización y van a saber cómo empezar a lidiar con el tema de la elaboración de un proyecto profesional, dos aspectos muy complejos y muy difíciles de llevar a la práctica. Pero, a la vez, el libro es un conjunto de pautas, generosamente explicitadas por las autoras que van a facilitar la práctica del alumno que será, en un próximo futuro, orientador o psicopedagogo de personas jóvenes en busca de su lugar en la vida profesional, o de personas adultas con necesidades de reajuste continuado en la vida cambiante que nos caracteriza.

Al final, terminarán proponiendo el desarrollo y tratamiento de la inteligencia emocional como un nuevo criterio aplicable a la inserción laboral.

El capítulo primero, «Mercado de trabajo y profesiones», trata de explicar cómo mejorar las relaciones entre el sistema productivo y el sistema educativo, pasando revista y analizando críticamente la formación profesional inicial y continua enfatizando las funciones claves que deberá desarrollar el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, en el marco de la organización del Programa Nacional de Formación Profesional. Este sistema educativo, para ser eficaz, deberá contribuir a la mejora de la empleabilidad de las personas, a su mejor cualificación profesional y, sobre todo, al desarrollo en profundidad de ciertas competencias o destrezas profesionales. Las autoras defienden el papel tan importante que debe tener ahí la orientación profesional.

Pero, para que el orientado no sea un elemento pasivo del proceso orientador, deberá conocer el mundo del trabajo, sus características más relevantes –globalización de la economía, impacto de las nuevas tecnologías, el problema del desempleo en todas sus variantes, las diferencias de género en las tasas de ocupación entre el trabajo masculino y el femenino, la imparable demanda de formación, el aumento progresivo de la temporalidad y precariedad de los nuevos y futuros empleos, la presencia puntera del sector servicios, etc.–.

Y, también, deberá tener una idea muy clara y a la vez panorámica (es imposible descender a todos los detalles) de las clasificaciones ocupacionales más significativas en la Unión Europea (la CIUO de la Organización Internacional del Trabajo, sobre

todo) y de las nuevas profesiones. Siempre con el objetivo de que sepa cómo encarar los nuevos perfiles de competencias en los diferentes sectores profesionales. El conocimiento de los perfiles vendrá complementado con unas someras ideas sobre cómo se analizan y describen los puestos de trabajo (fichas, profesiografías, etc.) y se evalúan las competencias.

El capítulo segundo incide en la definición de proyecto como proceso que una persona inicia para conseguir un cambio significativo en su situación personal y profesional. Las autoras tratan de aclarar conceptualmente el término carrera (de cierta ambigüedad y confusionismo en la terminología no sajona) para pasar a explicar qué es el plan de carrera. Se adentran en el tema de la persona que ya ha iniciado su andadura laboral y que desea mantenerse y mejorar en su trayectoria laboral. Para la elaboración de ese plan activo de carrera la persona deberá estar atenta a dos grandes aspectos: conocer el mundo laboral («dónde estoy») y conocerse a sí misma («quién soy»). El psicopedagogo encuentra en estas páginas una aproximación a los diferentes y tan distintos itinerarios por los que puede caminar un joven (o un adulto) y la manera cómo el orientador deberá ayudar a enfrentarse a las discrepancias entre los intereses del individuo y los de la sociedad.

Con más detalle se explican las bases previas de la orientación en el desarrollo del proyecto profesional que abocarán al conocimiento de las propias potencialidades personales (con ayuda, si es preciso del orientador) y de las competencias profesionales (específicas y generales). Las competencias serán definidas y expuestos los cuadros comparativos de las que son transferibles y de las que no lo son, los tipos de competencias transferibles y el análisis de las más importantes en el mundo de la empresa.

Una vez controlados estos conceptos, se pasa a estudiar cómo se inicia la elaboración del proyecto profesional, incidiendo especialmente en el ajuste entre las potencialidades personales y las implicaciones (serias y responsables) a la hora de elaborar y poner en práctica el proyecto personal y profesional. Las autoras están más cercanas a la planificación sajona (más sencilla y más centrada en la carrera profesional) que a la francófona (más compleja y más cercana a problemas personales y vitales), para terminar resumiendo, sabiamente, las características básicas del proyecto profesional.

Finalmente, el capítulo tercero concreta las estrategias y técnicas de búsqueda de información sobre el mundo del trabajo y sobre sí mismo, aportando datos sobre cómo conocer las cualidades personales, las aptitudes profesionales y los requisitos de la oferta empresarial. Se citan las fuentes de información primarias y secundarias, las estructuras del empleo público, organismos y asociaciones estatales, autonómicas, empresariales y europeas, etc. Se presentan los modelos de búsqueda de empleo y las estrategias más conocidas y utilizadas: selección del personal, cartas de presentación, currículum vitae, exámenes psicométricos, entrevistas de selección, uso de las nuevas tecnologías para la conexión con bolsas de trabajo y otras.

Interesante obra, que recomiendo por su oportunidad, sencillez en la redacción, claridad en las definiciones, utilidad en los servicios de intervención psicopedagógica, y, además, por las referencias bibliográficas muy bien escogidas y fundamentadas. Es realmente un paso más en el continuado esfuerzo que estamos haciendo, tanto pedagogos como psicólogos, para institucionalizar la orientación profesional y el consejo en nuestro sistema educativo y productivo.

Felicitémonos (nos felicitaríamos con más fuerza y convicción si *el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales* hubiera empezado ya a actuar, pues su funcionamiento es urgente si se quiere que la Formación Profesional ocupe el lugar que se merece en nuestro país).

María Luisa Rodríguez Moreno

García, M. A.; Monferrer, J. P.: *La Fábula o Exemplario de cómo saberse bien conducir (antología bilingüe)*. Córdoba, Universidad de Córdoba, 2000, 431 pp. ISBN: 84-7801-538-8.

Del griego *apologos* (alegoría) o del latín *fabula* (relato), se puede definir la fábula como: «relato corto en prosa o en verso, cuyos personajes son, con frecuencia animales o seres inanimados, y que sirve como prueba o como lección de moral práctica o de la vida cotidiana». Por tanto, no se trata de un género sino de un recurso o categoría tropológica, un elemento didáctico a partir de la figura del símil o comparación y sobre la forma de pensamiento de la analogía.

La antología bilingüe *Fábula o Exemplario de cómo saberse bien conducir* presenta en orden cronológico un recorrido por las fábulas, desde sus orígenes en la Antigüedad griega y helenística, pasando por la cultura latina, la árabe atribuida a Luqman y la oriental *Calila e Dimna*, para terminar en las manifestaciones que dicho género tuvo en el siglo XVIII con escritores de la talla de La Fontaine en Francia, Pignotti en Italia, Lessing en Alemania y Gay en Inglaterra. Con ello, los autores de semejante obra pretenden no sólo mostrar la evolución del género fabulístico, así como la comprensión e interpretación de la labor didáctica que toda fábula pretende, sino que, como obra literaria y antología bilingüe que es, permiten al lector avezado lanzarse a un análisis filológico revelador de los distintos giros de las lenguas, así como de las licencias métricas y expresivas de las casi siempre anónimas versiones de las fábulas (ya se sabe «traduttore, traditore»).

Las fábulas constituyen un retrato parabólico en el que sus protagonistas –los animales– son los prototipos de diversas cualidades: así tenemos la fuerza y el poder del león, la ligereza de la liebre, la sagacidad de la zorra, etc. La fuerza y la astucia propugnadas por la moral utilitaria y pragmática se personalizan en ellos y derivan en un conflicto cuya solución constituye el valor didáctico del género.

La primera parte, referente a la fábula griega y helenística, es un compendio de las fábulas de autores clásicos –Hesíodo, Heródoto, Esquilo, Sófocles, Aristófanes, Platón, Jenofonte, Aristóteles, Esopo, Dositeo, Aftonio, Sitipas y Babrio–. Ya en la época clásica se componen de un breve diálogo que concluye y conduce a la moraleja final. Por oposición a los géneros épicos y trágicos reflejados en el mito, y debido a que el tema central de la fábula es la sátira y la crítica –incluso las hay obscenas–, pertenece a los géneros yámbicos y cómicos.

El siguiente capítulo trata de la fábula latina y presenta fábulas de la época imperial (en concreto de Fedro y Aviano). Para Fedro, la fábula ha de ser divertida, variada y enseñar –*brevitas, varietas, doctus labor*–. En un estilo elevado (utiliza el senario yámbico, propio de la tragedia arcaica), anuncia su finalidad: «Yo he pulido en versos senarios la materia que Esopo, su creador, halló. Del librillo doble es la dote: que mueve a reir y que enseña a vivir con prudente consejo. Si alguien, por el contrario, censurar quisiera que los árboles hablen y no sólo las fieras, recuerde que bromeamos con fábulas fingidas...». También, se incluye a Aviano, autor culto y buen conocedor de los clásicos, aunque con un estilo forzado y con pretensiones, cuyo carácter moralizante permitió su recuperación y éxito durante la Ilustración.

Respecto a las fábulas en versión árabe de Lucqman, arquetipo árabe que incluso aparece en el Corán, en sus *amtal* o fábulas en prosa, por medio de un estilo directo, basado en cortos diálogos o monólogos que muestran su cercanía con el lector, presenta a sus personajes hablando de la desgracia o la fortuna, o respondiendo a una pregunta

implícita, sin olvidar que la parte fundamental en cada *amtal* es la moraleja, que proporciona el sentido último, la explicación y la enseñanza de la historia narrada. De ahí, que culmine sus fábulas con la expresión «Hada ma'na-hu» (éste es su sentido).

La cuarta parte es la relativa al *Calila e Dimna*, «libro sobre la educación del alma, la mejora de las costumbres y la orientación a la buena conducta». Se trata de una colección de cuentos de origen indio, protagonizados por animales con una clara y didáctica finalidad a la vez moral, edificante, entretenida e instructiva, siguiendo el postulado horaciano de *prodesse et delectare*; en ella, la unión de los ideales políticos o ético-morales a la literatura originan los binomios poder-triunfo y *otium-negotium* que determinan la diligencia de los períodos dialogados (transmite desde estructuras puramente dialógicas a disputas y duelos verbales) así como el pulido ritmo de las secuencias transicionales y la habilidad en el uso y disposición de las figuras y tropos.

En lo que concierne a La Fontaine, adapta perfectamente la fábula a su carácter observador, ligero e incisivo (la influencia de Fedro es evidente), cuyo prodigioso uso del verso y exquisitas aliteraciones satisfacen su espíritu sin cansar a los lectores. De la mano de La Fontaine, la fábula abandona el campo aristotélico de la retórica para pasar al de la poética y, así, la fábula se convierte en una poesía que es, a la vez, ficción y armonía, imaginación y música, reivindicando los derechos de la imaginación y el sueño (*songe-mensonge*).

El fabulista toscano Lorenzo Pignotti se deleita en satirizar las vanas ambiciones humanas, representadas tanto en la charlatanería filosófica como en la ambición política; asimismo, se regodea en una fantástica imaginería nocturna, reverso estilístico de la imaginería luminosa ilustrada, en que las fábulas emergen como los ropajes o velos de una verdad que no debe mostrarse de manera desnuda, por lo que el lector debe aprender a apartar el velo de la ficción para poder enfrentarse a la diosa Verdad, siempre oculta bajo el *velo saggiamente oscuro* con el que la diosa Prudencia cubre sus preceptos.

Respecto a la fábula alemana, su máximo exponente es Gotthold Ephraim Lessing quien confirió a este género un tono reaccionario al abogar por la vuelta a la simplicidad y brevedad de la fábula esópica, rechazando la rima y otros adornos poéticos y enfatizando el valor didáctico y el filosófico de la fábula con una prosa concisa y epigramática. Reelabora con maestría los ejemplos de Esopo y Fedro, modificando, en ocasiones, su sentido original; en su versión de *El cuervo y la zorra* presenta a la zorra aduladora que se envenena con el trozo de carne que deja caer el cuervo, y recibe así justo pago por su engaño.

La última parte presenta las fábulas del inglés John Gay (cuyo adaptador al castellano fue Samaniego). Estas se caracterizan por poseer una clara finalidad didáctica al ir destinadas a la educación del príncipe de Gales, continuando la tradición de las obras diseñadas para la educación del cortesano: en *El sabueso y el camaleón* aconseja evitar a los aduladores; en *El persa, el sol y la nube* describe con agudeza los vicios y malas artes del mundo palaciego y en *El perro del pastor y el lobo* previene alejarse de la adulación y engaños de chivatos y charlatanes. El control del ritmo y el lenguaje coloquial, así como su habilidad para transmitir con precisión y viveza la vida social y el entorno cultural de su tiempo, demuestran la influencia de La Fontaine.

Mantenida en el devenir histórico por la memoria y oralidad de las sociedades rurales, y habiendo alcanzando posteriormente el espacio de socialización y formalización del ciudadano por medio de la escritura y la escuela, la fábula no sólo resulta ser el nexo aglutinador y transmisor del folklore y la literatura sino que se presenta como mecanismo esencial para la escolarización y la formación educativa.

Silvia Mantero

MATEO, J.: *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona, ICE. Universitat Barcelona, Horsori, 2000, 270 pp. ISBN: 84-85840-86-0.

La evaluación es un componente básico de los planteamientos actuales de gestión de la calidad educativa. De ello deriva su importancia pedagógica, social, cultural y política. Sin embargo, como señala el autor para justificar la redacción del libro, no existe en realidad una teoría evaluativa; más que un conocimiento perfectamente establecido, con unos principios básicos aplicables a diferentes contextos, la evaluación educativa es una conjunto de prácticas, más o menos sistematizadas y de metáforas generales y bien asentadas. Estas metáforas, como la asimilación del proceso evaluador a un proceso productivo o la interpretación de las organizaciones como estructuras arquitectónicas, están cargadas de valores primarios; la mayoría de las metáforas que configuran el pensamiento evaluativo trasladan a las prácticas evaluadoras preconceptos y prejuicios de los que el agente evaluador no es consciente en muchas ocasiones.

El propósito explícito del autor es sistematizar los conocimientos sobre evaluación, entendida como una actividad compleja que exige compromiso. La evaluación educativa no se puede reducir a un repertorio de recetas útiles en diferentes contextos educativos que proporcione soluciones puntuales a los problemas evaluativos sino que debe basarse en la reflexión que posibilite la generación de las condiciones en las que sea posible lograrlas.

La evaluación educativa no es sólo una actividad muy compleja sino un quehacer con un inmenso ámbito de aplicación. Superada la identificación de la evaluación educativa con la medida de los rendimientos académicos del alumnado, el campo semántico de la evaluación se ha expandido a todos los componentes del sistema educativo. Tanto las reflexiones de los expertos como la normativa sobre educación contienen una ampliación explícita del objeto de la evaluación; así, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) establecen que la evaluación del sistema educativo se aplicará sobre los alumnos pero, también, sobre el profesorado, las instituciones escolares, los procesos educativos y sobre la propia Administración educativa. La evaluación integra, por tanto, un conjunto muy diverso de evaluaciones sobre distintos componentes del sistema educativo llevadas a cabo por diversos agentes evaluadores.

En línea con esta concepción, el libro se estructura en siete apartados independientes sobre los diferentes ámbitos de aplicación de la evaluación educativa; el primero está dedicado a la conceptualización de la evaluación y los seis restantes a los aprendizajes de los alumnos, la acción docente del profesor, el currículo, los centros docentes, la enseñanza superior y los sistemas educativos. Cada apartado constituye una unidad y puede leerse sin tener en cuenta los restantes, si bien el primero sirve de eje vertebrador del conjunto.

El primer capítulo aborda los elementos básicos de la evaluación educativa: naturaleza, componentes, historia y desarrollo, perspectiva funcional y ámbitos básicos. La evaluación se define como un proceso de recogida y análisis de información relevante con el fin de describir cualquier realidad educativa de manera que facilite la formulación de juicios sobre la adecuación a un patrón o criterio de calidad debatido, previamente, como base para la toma de decisiones. La descripción de la fase de metaevaluación da lugar a la

introducción de los estándares del «Joint Committee on Standars for Educational Evaluation».

El capítulo sobre los aprendizajes de los alumnos expone los modelos de evaluación y describe los procedimientos, tanto tradicionales como mixtos y alternativos. Se destaca cómo la evaluación de los aprendizajes de los alumnos ha experimentado cambios fundamentales en los últimos años: se ha pasado del énfasis en la enseñanza al énfasis en el aprendizaje y se han ampliado los contenidos de la evaluación, que no se reducen a los contenidos académicos, sino que abarcan el pensamiento crítico, las actitudes y los valores. Predomina en la actualidad el paradigma de la evaluación de logros («outcomes evalaution»), que implica una potenciación de la importancia del logro como asunción efectiva y satisfactoria de un aprendizaje.

En la evaluación de la acción docente, subtitulada «hacia un modelo comprensivo de evaluación sistemática de la docencia», se resaltan los dos propósitos básicos de la evaluación del profesorado: la petición de responsabilidades y la mejora de la actividad docente. Se describen las diversas fases de la evaluación del profesorado y los procedimientos más apropiados.

La evaluación del currículo se adentra en los modelos de evaluación de programas y en la descripción de las aproximaciones evaluativas a la realidad educativa: positivista, constructivista y sociocrítica.

El capítulo sobre la evaluación de centros aborda el concepto de calidad educativa, sus factores asociados e indicadores, y los distintos modelos de evaluación de las instituciones escolares. Dado que el centro educativo es la unidad funcional básica del sistema, la mejora de la escuela es la aportación más efectiva que puede hacerse a la mejora global del sistema educativo. Sorprende que se limite la exposición de modelos de evaluación de centros al modelo europeo de gestión de calidad, en sus diversas versiones, y al modelo dual del plan de evaluación de centros docentes de Cataluña, ignorando otros planes de evaluación, muy desarrollados y experimentados, que se han aplicado y se aplican en otros ámbitos territoriales.

La evaluación de la enseñanza superior contiene referencias a diversas experiencias en el ámbito de la evaluación institucional en Estados Unidos y en Europa, incluido el modelo evaluativo adoptado por España.

El último capítulo se centra en la evaluación de los sistemas educativos, basada en la necesidad de establecer procedimientos objetivos y públicos para que los ciudadanos comprendan la situación del sistema y su impacto social. La evaluación del sistema educativo es un factor de calidad educativa, no es sólo un instrumento de control social para la rendición de cuentas de las políticas educativas sino también un instrumento para la mejora y la optimización del propio sistema y de sus resultados en términos de calidad educativa. Se destacan las tres estrategias habituales en la evaluación de los sistemas educativos: la evaluación diagnóstica de las distintas etapas del sistema, la generación de indicadores de la educación y la participación en estudios con organizaciones de carácter internacional.

Como se señala acertadamente en el prólogo, el libro es fundamentalmente un compendio valioso acerca de la evaluación, con una exposición muy ordenada de contenidos actualizados, que denota el notable esfuerzo de sistematización del autor. En consecuencia, toda persona interesada en la temática evaluativa encontrará sistematizados los aspectos que busque, si bien, en razón de la brevedad del libro, puede necesitar ampliar algunos contenidos en otras fuentes.

Julio Puente Azcutia

FEITO, R.: *Los retos de la escolaridad obligatoria*. Barcelona, Ariel Practicum, 2000, 192 pp. ISBN: 84-344-2859-8.

El trabajo que a continuación presentamos expone, desde una visión socio-educativa, la situación escolar actual. El autor muestra un análisis sociológico de las dimensiones generadoras de fracaso escolar en nuestro país, de su casuística y repercusiones sociales. Este trabajo constituye una dura crítica al sistema educativo actual sostenida a través de numerosas referencias bibliográficas.

A pesar del tono reivindicatorio y de mostrar una realidad pesimista en la que considera que las escuelas generan fracaso escolar, el autor espera (como expresa en la presentación del libro) incitar optimismo sobre las enormes potencialidades de mejora del sistema educativo.

El libro se estructura en ocho capítulos en los que se expone la problemática general de la escasa eficacia de la escuela, analizando la situación a través de los contenidos del currículo y del rol del profesorado. Dedica varios capítulos para pronunciarse sobre tópicos educativos como son el papel de los libros de texto en la enseñanza, las experiencias escolares de los alumnos y la titularidad de los centros, analizando en éstos, aspectos como la implicación de las familias, el rendimiento escolar, los recursos y la formación del profesorado. Los últimos capítulos (séptimo y octavo) constituyen una fuente de inspiración y de optimismo que establecen los esbozos de una pedagogía nueva, ejemplificando alternativas educativas como son las escuelas del próximo siglo y las escuelas aceleradas.

Las principales aportaciones de este libro giran en torno a la reflexión de la función educativa en nuestro tiempo que, para el autor, es reproductora de una sociedad de ignorancia, de pasividad y de individualismo. Bajo la dura afirmación «la educación parece vivir de espaldas a la cultura»(p.9) manifiesta a lo largo de todas las páginas su desacuerdo y desconfianza en la institución escolar basada en la mera función de escolarizar a los alumnos en lugar de formar personas capaces de comprender y analizar su medio, de adquirir la habilidad de aprender a aprender y, en definitiva, de relacionarse adecuadamente con su entorno.

Según su autor, uno de los sesgos del conocimiento escolar reside en las materias de Ciencias Sociales, las cuales están basadas en contenidos tradicionalistas en lugar de constituir contenidos que impulsen actitudes en el alumnado hacia las principales cuestiones de nuestra sociedad pluralista. Por otro lado, el autor propone incluir en el currículo escolar algunas materias como la legislación, ya que considera que el desconocimiento del marco legislativo en cualquier área, provoca desventajas sociales. Repetidas veces, exhorta al sistema educativo la necesidad de superación de la dicotomía clásica entre la enseñanza académica y la enseñanza técnico-profesional. Apunta la necesidad de incorporar contenidos del mundo laboral y de los medios de comunicación en las disciplinas escolares para que los alumnos adquieran la capacidad suficiente para aplicar los conocimientos adquiridos al mundo real.

Dedica gran parte de sus disertaciones a profundizar sobre las actitudes de los profesores de los centros escolares, que suelen considerar la Secundaria Obligatoria como un nivel no terminal, en el que se permiten dejar en el tintero contenidos y procedimientos básicos, justificando que los alumnos los aprenderán en otros niveles y a la formación del profesorado universitario que según su opinión son responsables de transmitir contenidos obsoletos y unidireccionales.

Como mencionamos anteriormente, en los últimos capítulos se recogen experiencias educativas innovadoras como las escuelas del próximo siglo. En esta escuela se

introducen técnicas de gestión empresarial, en las que se integran nuevas tecnologías como eje central de la enseñanza autónoma e individualizada, y se incorporan nuevas gestiones organizativas basadas en la producción, tales como una mayor participación de los padres, incentivos económicos a los profesores y autonomía de los alumnos.

Otro ejemplo de experiencia innovadora son las escuelas aceleradas. Las premisas para construir este tipo de escuelas son los altos índices de fracaso y de absentismo escolar. En estos centros, se incorpora la aceleración de contenidos para los alumnos con bajo rendimiento académico, lo que en nuestro país es una medida de atención a la diversidad para alumnos superdotados, como estrategia motivadora para que los alumnos puedan superar los grados escolares más rápidamente e incorporarse al mundo laboral habiendo adquirido unos conocimientos básicos.

Como se desprende de lo dicho, el libro supone una fuente sociológica sintética para comprender los procesos educativos, acercándonos a las distintas visiones de los agentes implicados en la enseñanza.

Marta Sandoval Mena

GIMENO SACRISTÁN, J.: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid. Morata, 2000, 128 pp. ISBN: 84-7112-445-9.

Gimeno Sacristán, Catedrático de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Valencia, nos sorprende con este trabajo en el que recupera la panorámica de los valores que posee la Educación Obligatoria en nuestro tiempo. Esta es la razón de ser del libro, donde se rescatan los principios que él denomina de sentido común en torno al significado educativo y social de la enseñanza obligatoria.

El autor comienza la exposición haciendo un recorrido histórico de la evolución de la obligatoriedad de la enseñanza en nuestro país. La educación obligatoria constituye la base cultural de una nación y es por ello por lo que merece ser objeto de reflexión continua. Si pensamos sobre su actual sentido, redescubrimos que la educación constituye un germen de esperanza hacia un porvenir mejor que aumente la calidad de vida. Esta esperanza, traducida en progreso social, se asienta en un consenso epistemológico que defiende la creencia de que todos pueden ser educados, basándose en la dignificación y superación de la naturaleza humana y en un consenso moral, del cual todos los sujetos de un pueblo deben ser educados, porque la educación obligatoria es un derecho social universal.

En la primera parte del libro, se suceden más de un centenar de razones que dotan de sentido a la educación obligatoria que, para favorecer la claridad expositiva, pueden agruparse en cuatro apartados:

- Como medio para la democracia. El acceso a la competencia escolar es el primer eslabón de la igualdad de derechos. Sólo una persona instruida puede ejercer la libertad de pensamiento.
- Como estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto. La personalidad se forma y se define en interacción con los otros. El niño se hace consciente de sus diferencias y semejanzas al compararse con los demás, pero a parte de este principio psicológico donde se configura la personalidad del individuo, el contexto escolar constituye un entorno propicio para educar en la tolerancia de las singularidades.
- Como fuente de incremento del conocimiento y de cultura en general. Sin olvidar el papel actual de las

fuentes de información y de las nuevas tecnologías que transmiten de manera rápida y eficaz contenidos y procedimientos, es innegable el valor de la escuela que se nutre de contenidos, métodos y valores entorno a las disciplinas científicas.

- Como inserción de los sujetos en el mundo. La escolaridad constituye un paso obligatorio para adquirir destrezas profesionales que implican la participación en la vida productiva y política de una sociedad.

En la segunda parte del libro, coincidente con el capítulo quinto, el autor manifiesta las estrategias o líneas de acción operativas que consigan extender el derecho a la calidad de la educación, haciendo girar su exposición alrededor de dos grandes interrogantes: ¿Cómo abordar la diversidad de los sujetos? y ¿De qué contenidos dotaremos al currículo de nuestras escuelas para dar cabida a todos los alumnos?

Como sabemos, una de las cualidades universales es el rasgo de diversidad. El comportamiento de los seres humanos es diferente en un doble plano, tanto en el plano intraindividual como en el interindividual. Esta diversidad intrínseca en cada uno de nosotros no es respetada, en muchas ocasiones, cuando lo diferente excluye del grupo y la norma se convierte en criterio de aceptación al grupo. Para el autor, es vital una *subjetivación curricular*, es decir, recoger por un lado, este compendio de diferencias en el currículo escolar para responder a los intereses globales de los grupos y, por otro lado, corregir aquella diversidad que implique desigualdad de oportunidades.

Sin duda, el principal valor de este libro se encuentra en la potente vinculación de las dimensiones teóricas de la educación y su contextualización en la praxis de la enseñanza. El lector encontrará de especial interés las tesis en torno al proyecto de transmitir una educación de calidad, donde enfatiza la falta de formación didáctica del profesorado de Secundaria.

Para concluir, nada mejor que las propias palabras del autor con las que cierra este trabajo:

«Fue siempre una creencia de sentido común, reiteradamente confirmada por la investigación que el profesorado es el elemento central de una cadena de factores y condiciones que fundamentan la calidad de la educación. Sin profesores no hay educación. Sin profesores de calidad, no hay educación de calidad (p.120)»

Marta Sandoval Mena

BULWER LORD LYTTON, E.: *La raza venidera*. Barcelona, Abraxas, 2000, 187 pp. ISBN:84-89832-98-6.

El libro que nos ocupa es una sátira utópica que nos describe una sociedad ideal; trata de una comunidad armoniosa, poseedora de todos las virtudes de la República platónica, aunque no todas las alcanza merced a la aplicación de los sistemas que nos propone el griego sino a través de otros mecanismos que dibuja Lytton y, entre los que se encuentran, la evolución, la costumbre, la educación, una nueva escala de valores pero, sobre todo, el descubrimiento de una fuerza inagotable de poder que denomina Vril.

Como toda utopía, nos abre la puerta de un mundo distinto al nuestro con lo que ello implica de reflexión acerca de situaciones y factores que consideramos inamovibles por el sólo hecho de estar ahí desde nuestra infancia, es decir, nos lleva al ¿por qué? y al ¿por qué no? La obra toca tantos aspectos distintos en lo relativo a educación, política, sociedad, cultura, religión, etc., suscita tantas cuestiones de tan diversa índole que resulta muy recomendable para todo tipo de personas, incluyendo a los más

jóvenes, que encontrarán en el libro una llamada a cuestionarse la validez de los principios que conforman nuestra sociedad.

Resulta especialmente interesante el contexto histórico en el que se produce esta obra; cuando en el año 1871 se publicó, por primera vez, la Revolución Industrial había alcanzado su máximo apogeo; en Francia e Inglaterra tenía lugar el despliegue del movimiento obrero; Marx ya había publicado su *Manifiesto del Partido Comunista* y el *Capital;* en la Europa occidental tenía lugar la revolución demográfica, en el terreno científico las teorías de Lamarck y Darwin sobre la evolución de las especies habían sido divulgadas y Dalton había publicado en 1808 *Un nuevo sistema de filosofía química* que exponía su teoría atómica. Todos estos, que señalamos como hitos fundamentales de este período, van a tener un destacado reflejo en la obra que nos ocupa; la comunidad de los Vril-ya es una contestación a las tesis marxistas, que pone el acento en la igualdad de oficios basada en la escala de valores individuales más que en la imposición por la fuerza, en cierto paralelismo con las tesis comunitaristas. La ausencia de diferencias sociales entre los habitantes de este mundo se apoya en la educación recibida desde la más temprana edad en la creencia en una única deidad, personificación de la bondad infinita; no existen divisiones a causa de distintos credos, pues a lo largo de la evolución de esta civilización ha llegado a la convicción de la futilidad de la discusión teológica, habida cuenta de la imposibilidad de llegar a conclusiones definitivas, al margen de las mínimas en que sustentar su fe y que descansan, sobre todo, en el acuerdo y en la observación de la existencia: Dios, como bien supremo, no puede permitir la injusticia y para que una justicia perfecta exista es necesaria la reencarnación, incluso de los seres vivos no humanos, en una vida posterior.

Esta creencia lleva a los hombres (o Vril-ya) a la asunción de la vida terrena como una etapa nimia en su existencia, carece pues de sentido la búsqueda de la fama, del poder y de las riquezas. Desde este punto de partida, cesa toda rivalidad, toda competitividad que constituyen el caldo de cultivo de las pasiones y de las luchas. Los problemas de exceso de población se solucionan mediante emigraciones voluntarias y organizadas a nuevos territorios. La comunidad nunca debe ser excesivamente grande, porque esto dificultaría las tareas de gobierno y de asignación de recursos, rompiendo la idea de «sociedad-familia» que propone el autor. Eliminada por la vía de la educación y de la convicción personal, el deseo de riqueza y el desempeño de las tareas privadas se deja a la libre voluntad de cada individuo, lo que se corrresponde, a la perfección, con las teorías liberales y capitalistas y como la retribución carece de resonancia social, todas son igualmente tenidas en consideración, desde el agricultor al filósofo. Los cargos públicos son ocupados por un sistema de designación personal basado en la capacitación del elegido y son tenidos como una carga necesaria más que como un honor por quienes los desempeñan.

Aparecen numerosos elementos de *La República* platónica, el credo político o «A-Glauram» —«el primer principio de una comunidad es el bien de todos»—, el gobierno autárquico de los mejores, pasando por el desprecio al dinero (aunque en otro sentido y por otros motivos), la búsqueda de la felicidad comunitaria, especialmente a través del conocimiento (aunque aquí el filosófico es sustituido por el científico y tecnológico) y, la existencia de una clase dedicada a la defensa del Estado, que aquí es sustituída por una etapa: la infancia.

Lord Lytton nos presenta este mundo en un escenario idóneo para el desarrollo de una utopía, el interior de la tierra. Es preciso aislar a los protagonistas para que cobre verosimilitud la posibilidad de una existencia completamente distinta a la nuestra y resulta refrescante, valga la para-

doja, este nuevo enclave a diferencia de las tradicionales islas. Esta raza proviene de la evolución de la nuestra, los factores clave son las dificultades que el medio carente de luz natural conlleva y, que conducen a la investigación tecnológica y al posterior descubrimiento del Vril, especie de energía todopoderosa dirigible a voluntad capaz de prodigios tan dispares como generar luz, posibilitar el movimiento de vehículos o de reducir a polvo un ejército en segundos. El doble potencial creador y aniquilador de esta fuerza es el pilar de la sociedad; como fuente de riqueza, supone la desaparición de la miseria de la sociedad y la consiguiente pérdida de importancia de lo crematístico. Al estar cubiertas las necesidades básicas y secundarias, la vida del hombre nace a unos nuevos objetivos: el conocimiento y la consecución de la felicidad comunitaria. Del ocio nace la Filosofía, como sentenció Aristóteles. Por otra parte, la posibilidad de aniquilación completa lleva, necesariamente, a la concordia y procura una rápida maduración, dado el resultado fatal que lo contrario traería consigo.

La existencia de una fuerza de imposición de tal magnitud hace que el derecho adquiera un grado de cumplimiento total, aunque en la etapa que nos describe el autor, este cumplimiento se debe más a la educación que al poder coactivo, siendo éste, solamente, el origen de la creación de un status quo que después es asumido por la vía de la razón y del aprendizaje. Muy en consonancia con su procedencia anglosajona, Lord Lytton señala la costumbre como norma perfecta, tanto por su inmutabilidad como por ser fruto de la sabiduría de muchas generaciones. El derecho es invariable a lo largo de toda la vida, de esta forma, es interiorizado por el individuo desde su niñez y no se plantean modificaciones o quebrantamientos del mismo; no existe la inseguridad jurídica ni el desconocimiento de la ley.

«La inteligencia de los niños es maravillosamente precoz, debido quizás a la costumbre de confiarles, desde tan tierna edad, las tareas y responsabilidades de la edad madura». El autor propone la sobrestimulación infantil, que tantas controversias ha suscitado en la psicología educativa. En este sentido, es importante distinguir la estimulación intelectual que cuenta con modernos estudios a favor, como el de Paul Churchland del instituto para el cálculo neuronal de la universidad de California, siempre que se produzca en un ámbito de socialización acorde (¿otra utopía?) con la imposición de responsablilidades precoces, que cuenta con menos defensores. Lo que sin duda queda claro es que la coherencia familia-entorno-comunidad, descrita en esta obra, favorece la aceptación de una serie de valores e ideales que fortalecen la personalidad del niño, permitiendo una adecuada adaptación social.

Beatriz Pedrosa

BETÉS DE TORO, M. (Comp.): *Fundamentos de musicoterapia*. Madrid, Morata, 2000, 399 pp. ISBN: 84-7112-450-5.

La presente obra contribuye a remediar la escasez de publicaciones existentes en el mercado editorial español dirigidas a ofrecer al lector un básico acercamiento general al marco teórico sobre el que se fundamenta la musicoterapia. Con el fin de mostrar el amplio corpus de fundamentos y tendencias sobre las que se encuentra instalada esta joven disciplina, la obra se ha concebido como un trabajo de colaboración. En ella, participan 24 autores procedentes de diversos campos de estudio relacionados con la materia como son la medicina, psicología y pedagogía musical. El libro está cuidadosamente dividido en sie-

te partes con las que se pretende organizar temáticamente la hetereogeneidad de propuestas y contenidos que aquí se recogen: sus fundamentos históricos, biológicos, psicológicos, musicales, teóricos, principios éticos y deontológicos. Asimismo, al final de la obra, se incluye un práctico listado de asociaciones y cursos relativos al desarrollo y estudio de la musicoterapia dentro del territorio español.

En las primeras páginas del libro, Mariano Betés, compilador de los textos aquí reunidos, expone los propósitos que han animado una publicación de estas características como son la ventaja cualitativa de encomendar a especialistas en cada campo el desarrollo de cuestiones específicas y también el riesgo de repetición de conceptos que el lector puede llegar a descubrir a lo largo de la obra. No obstante, la principal ventaja que ofrece el planteamiento general de esta publicación se centra, fundamentalmente, en la oportunidad que brinda de conocer algunas de las principales líneas de enfoque bajo las que se concibe, en la actualidad, la musicoterapia en nuestro país.

De cara a contribuir al desarrollo y reconocimiento tanto social como académico de un específico corpus teórico para la musicoterapia, se entrevé, a lo largo de la obra, un esfuerzo por construir su propia historia a través del pasado del pensamiento musical en el mundo occidental. Sin duda, una relectura al servicio de la joven disciplina, basada en el desarrollo del pensamiento musical europeo y en las aportaciones que brinda la etnomusicología, podría, fácilmente, erigirse en materia de currículum del futuro musicoterapeuta, dado que la reflexión teórica sobre los efectos de la música en las emociones humanas constituye una amplia e ininterrumpida práctica bien conocida por la musicología. No obstante, la reconsideración de la utilización de la música como medio terapéutico en otras culturas, recordada por el Prof. Betés en la conclusión a su breve repaso histórico a los antecedentes de la disciplina (p. 34), apenas recibe atención específica por parte de los autores del libro.

La búsqueda del reconocimiento del carácter científico, en la que se halla inmersa esta disciplina en la actualidad, necesita del apoyo y colaboración de otras ciencias cercanas, tal como nos enseña la historia del nacimiento de las ciencias sociales en el pasado siglo. En este sentido, varios autores procedentes del campo de la medicina, fundamentalmente relacionados con la neurología (Rodríguez Delgado, García-Albea), atienden los procesos sensoriales (Hidalgo Velayos) y cognitivos (Ortiz Alonso), la fisiología de la audición, la fonología y movimiento corporal (Bosco Calvo) aportando, en la segunda parte del libro, bienvenidas clarificaciones y profundizaciones en la materia, precedidas por un marco de acercamiento a algunos de los elementos y procesos relacionados con la percepción, sensación y creación del hecho sonoro y musical (Pliego).

La tercera parte, dedicada a los «fundamentos psicológicos», ocupa la sección sensiblemente más amplia del libro. En ella, Ana Vera Tejeiro introduce, en tres artículos profusamente documentados, los principales conceptos relativos a la psicología de la música, sus diversos métodos de enfoque y principales temas de estudio, así como el concepto de «percepción», (desde el comentario a las aportaciones realizadas por diversos especialistas en este campo), y la construcción de la «memoria musical» a partir del comentario a los trabajos publicados por Diana Deutsch (profesora de Psicología en la Universidad de San Diego y fundadora de la «Society for Music Perception and Cognition»). Otros autores ofrecen, en este capítulo, una útil síntesis retrospectiva sobre las más importantes vías de investigación desarrolladas durante el reciente pasado siglo, orientadas a la exploración de las relaciones entre música

y respuesta afectiva (Blanco Vercher y Sanjosé Huguet), así como a la atención mostrada hacia la música, como recurso terapéutico, por diversas figuras claves de la psicología y sus correspondientes escuelas (Terán Fierro). En el mismo capítulo, también, se incluyen los trabajos de Benjamín Yépez y Aitor Loroño, el primero desde una aproximación antropológica dedicado al tratamiento de la «Repercusión de las influencias culturales en el sonido y el movimiento» y el segundo a la presentación de algunos de los elementos que conforman el concepto de «biomúsica» como método de sensibilización y concienciación a través de lo sonoro para ayudar en el proceso de evolución personal» (p. 210). Por último, el capítulo se cierra con la breve presentación de un marco de reciente interés para la musicología como es el de la investigación de los trastornos psicopatológicos sufridos por conocidos compositores de la historia de la música occidental y sus interacciones con el proceso creativo (Betés y Pliego).

En la cuarta parte del libro, los «Fundamentos musicales», se ofrece, al diálogo con otras ciencias que comprometen a la musicoterapia, una selección de datos y consideraciones procedentes del campo de la reflexión teórica occidental dedicados a la valoración del «fenómeno musical» (Pliego), así como una presentación esquemática de las corrientes de la pedagogía musical más difundidas en España durante las últimas décadas (Aznar, García y Sanuy) y de los instrumentos musicales más utilizados por la musicoterapia (Aznar). El capítulo finaliza con una introducción a los nuevos enfoques estéticos y aplicaciones dadas a la música a partir de la aparición de los nuevos medios audiovisuales durante el pasado siglo (Vega Toscano). La quinta parte recoge, bajo el título de «Fundamentos teóricos» de la musicoterapia, un trabajo de Patricia Martí Augé colmado de prácticas aclaraciones y precisiones conceptuales sobre el marco en el que se define actualmente esta disciplina. A la pregunta de «¿puede la musicoterapia ser aplicada por un músico o por cualquier persona que tenga unos mínimos conocimientos de musicoterapia?», La respuesta de la autora es clara: «no» (p. 290). Existe un «perfil del musicoterapeuta» que conlleva la adquisición de una adecuada formación académica que debe abarcar el dominio de conocimientos teóricos en diversas materias, el relativo a práctica clínica asociado a determinadas habilidades y por último el relacionado con la disposición de ciertas cualidades personales. A las preguntas de si «¿es la musicoterapia una actividad pasiva?» o «¿utiliza la musicoterapia únicamente la música clásica?», la respuesta es igualmente un no rotundo (p. 289). Este tipo de fundamentos, sin duda, han de resultar esenciales para la reflexión de cuantos se encuentran ya inmersos, o puedan desear aproximarse al trabajo o a la enseñanza en relación con esta disciplina, fundamentalmente en marcos geográficos donde el «perfil del musicoterapeuta» se encuentra insuficientemente integrado en el marco académico. Dentro de este mismo capítulo, se incluye otro trabajo dedicado, también, a presentar algunas cuestiones generales sobre el papel de la música en la musicoterapia (Del Campo).

Los dos capítulos finales del libro están destinados a la exposición de «orientaciones metodológicas actuales» así como a la «Ética y Deontología». En el primero, Melisa Mercadal realiza un claro y sintético repaso a la historia y metodología «conductista»; Lia Rejane Mendes presenta las principales características del método Bonny en la aplicación del modelo «Guided Imagery and Music» (Gim); Alicia Lorenzo y Begoña Ibarrola las del método Nordoff-Robbins a partir del modelo «humanista-transpersonal», mientras que Gianluigi Di Franco y Rolando Benenzon explican, directamente aquí, sus particulares concepciones, méto-

dos y aplicaciones personales musicoterapéuticas. El libro se cierra con un último capítulo dedicado a la presentación de algunas ideas en torno a la configuración de unas normas éticas para el ejercicio de la disciplina (Betés).

Haciendo una valoración global, se puede decir que se trata de un libro de lectura ágil, primordialmente divulgativo y sin pretensiones de exhaustividad pero con un riguroso y rico bagaje bibliográfico a lo largo de toda la obra que, sin duda, por sí mismo, merecerá la atención del lector. Se adivina un claro esfuerzo desde el proyecto de esta publicación, en reducir el uso de términos específicos de cada área en beneficio de un diálogo colectivo y de una sencilla aproximación al lector no especializado. No obstante, se echa en falta en algunos textos un expreso acercamiento hacia el centro de gravedad del discurso. Si bien, la musicoterapia se define como una disciplina de carácter interdisciplinar, el avance de su propio desarrollo, en aras a conformar su propia identidad ha de tender a aproximar el discurso de las disciplinas de las que se nutre. La diversidad de posturas con las que la musicoterapia es contemplada por los autores de los textos enriquece la reflexión y el debate teórico, a pesar del escaso apoyo argumental en experiencias o investigaciones personales con que elaboran algunos autores su aportación; diluye su potencial valor inmediato de cara a su posible integración en marcos específicos como el hospitalario y, más concretamente en este caso, en su aplicación a la solución de problemas y discapacidades dentro del marco escolar. Cabe, pues, animar la aparición de nuevas empresas de este género en el mundo editorial, imprescindibles, en todo caso, para el avance en la profundización y el diálogo interdisciplinar que este campo de investigación hoy requiere.

Joaquina Labajo

GARCÍA MORIYÓN, F.: *Senderos de Libertad*. Madrid, Libre Pensamiento, 2000, 246 pp. ISBN: 84-607-2348-8.

A pesar de los ingentes esfuerzos que los poderosos invierten para intentar convencernos, muchos seres humanos no piensan que vivamos en el mejor de los mundos posibles ni, tampoco, que el actual estado de cosas sea el resultado de unas leyes fijas e inamovibles que rigen la historia. No existe un pensamiento único y ese es el talón de Aquiles del sistema: la fuerza bruta no es eficaz sin el dominio ideológico. Es ahí donde las estrategias de dominación muestran sus fisuras; existen numerosas propuestas de políticas sociales, culturales, educativas y económicas que se oponen al neoliberalismo y existe, también, una rica y variada acción social. El dogma neoliberal que identifica la libertad con la no intervención, mientras se toman decisiones fuera del control democrático destinadas a encauzar la historia en función de intereses muy concretos, está amenazado. Y, aunque éste no es un libro dedicado a la educación, sí cuestiona el modelo educativo vigente en nuestras escuelas que califica, compara y fomenta la competitividad y que pretende hacer «justo» un sistema de selección de los futuros cuadros dirigentes de la sociedad, legitimando el orden establecido. El currículum oculto es un eficaz instrumento para la transmisión de la ideología dominante, uno de los campos privilegiados para hacer frente al dogma neoliberal es la educación.

Senderos de Libertad será una sugerente invitación a la reflexión, al diálogo y a la acción para aquellos que así lo crean y consideren además que, dada la situación mundial, es ineludible tomar partido y comprometerse social y políticamente. Un lugar clave para esta toma de partido es la escuela. Esta obra es, también, un alegato a

favor de la democracia radical y del lema de la Revolución Francesa «libertad, igualdad y fraternidad» en toda su integridad. Se considera, además, que el anarquismo es el auténtico depositario de ambas cosas y el único sindicalismo capaz de contactar con los movimientos sociales y promover una transformación radical que, necesariamente, se debe producir desde abajo y cuyos agentes deben ser todos los seres humanos capaces de tomar las riendas de sus propias vidas en el ejercicio de su autonomía personal ligada a la dimensión comunitaria de las personas. Y, si reconsideramos las finalidades educativas y admitimos que la función de la escuela es formar esta clase de ciudadanos capaces de habitar una sociedad democrática, ya no es suficiente con transmitir una serie de conocimientos, cribar a aquéllos que sean más capaces y formarlos para que tomen las decisiones que afectan a todos. En una sociedad auténticamente democrática, todos deben estar bien informados y bien formados; más que «conocimientos» que pronto quedarán obsoletos, deben adquirir destrezas cognitivas y afectivas para observar críticamente la realidad, hacer juicios evaluativos y elaborar estrategias y prácticas con las que afrontar problemas actuales y venideros.

El autor defiende la tesis de que los movimientos sociales de la actualidad presentan ciertas características comunes a pesar de la dispersión de sus objetivos particulares: la oposición al proceso de globalización, que está tomando formas no deseables, los procedimientos asamblearios y autogestionarios y, ciertas dosis de solidaridad y apoyo mutuo entre sus finalidades. En el análisis que se hace de algunos de estos movimientos sociales (ecología, economía autogestionaria, feminismo, educación, pacifismo y antimilitarismo), vemos implícito el problema de la democracia y la participación de todos en la toma de decisiones. Además, ése es, precisamente, el criterio que se propone para discriminar los grupos que, de verdad, buscan un mundo mejor para todos porque pueden llegar a ser un serio obstáculo.

Y aquí, viene el auténtico reto para el sindicalismo libertario: buscar la colaboración con toda esta acción social y conseguir una proyección de los problemas particulares, que no dejan de tener mucho en común, hacia la totalidad. Si primero la burguesía ilustrada y luego el socialismo autoritario traicionaron la democracia y la primera se olvidó pronto de la fraternidad mientras el segundo dejó de lado la libertad, al anarcosindicalismo le corresponde la responsabilidad de servir de modelo democrático en su acción sindical basada en las asambleas, la acción directa y las movilizaciones. Puesto que el poder es relacional, ya no se trata de conquistarlo para cambiarlo desde dentro sino de mostrar que las cosas pueden ser de otra forma, que existe también el poder de las personas y colectivos capaces de luchar por sus intereses desde abajo y sin otras limitaciones que las exigencias del apoyo mutuo como forma de entender las relaciones humanas. Estamos ante la genuina autonomía personal y la piedra angular de la vida moral.

El mismo reto que al sindicalismo libertario se presenta a la educación. La condición de posibilidad de que la escuela deje de ser transmisora de la ideología dominante y legitimadora de la opresión pasa por su propia transformación en una institución democrática. Toda la práctica escolar debe estar presidida por principios democráticos, de forma que el alumnado participe, realmente, en el proceso de deliberación y de toma de decisiones en los problemas que afectan al centro escolar. Por otro lado, esto supone un reto que el profesorado tendrá que asumir; en la medida en que no somos transmisores de conocimientos sino más bien modelos, tenemos una enorme responsabilidad en la formación de los niños para que sean sujetos activos y protagonistas de sus propias vidas; sólo así, aprenderán a ser ciudadanos en una sociedad democrática. Educar para la democracia es

educar para la libertad y para la igualdad pero también para la solidaridad, en una sociedad democrática siempre se deben considerar y respetar otros puntos de vista y, también, se debe de dotar a todos los seres humanos de las capacidades necesarias para intervenir y participar en la toma de decisiones. Nadie puede quedar excluido. Si de lo que se trata es de integrar y no de excluir, el aprendizaje cooperativo es el pilar sobre el que se construye la educación comprometida con la transformación social y la democracia.

En el camino hacia ese «futuro posible» tendremos que tomar conciencia todos juntos de que el poder se mantiene porque los oprimidos reconocen la autoridad de los opresores; ya no cabe la posibilidad de quedarse al margen o de delegar responsabilidades en expertos o en vanguardias conscientes. Seguramente nunca llegaremos al mundo perfecto pero, probablemente, mejore si nos lo proponemos y actuamos en cada momento de nuestras vidas, en nuestro entorno inmediato, vinculando esa acción local con la totalidad y convirtiéndola en el modelo de sociedad que queremos construir. Sólo pensando por nosotros mismos, en diálogo con las demás personas que no creen que vivamos en el mejor de los mundos posibles y que las cosas pueden ser de otra forma, considerando la libertad de todos los seres humanos condición de posibilidad de la de cada uno de nosotros y reconociendo a todos la capacidad y el derecho a decidir por sí mismos, nos pondremos en marcha. Se deja oír en estas páginas el eco de Dewey, de Freire... una educación neutral es una quimera; el tipo de educación que ofrezcamos a nuestros niños depende del tipo de mundo en que queramos vivir, en el camino hacia ese futuro posible, la escuela tiene un crucial papel que desempeñar: llegar a ser ciudadanos del mundo solidarios del destino de la humanidad no es tarea fácil, el apoyo mutuo, único camino posible, no surge de forma espontánea sino que es el resultado de un riguroso proceso de aprendizaje en el que no hay maestros ni discípulos; todos debemos aprender solidariamente en comunidad. Sólo así, descubriremos y construiremos los senderos de libertad que otros podrán después transitar.

Si en una primera lectura podríamos considerar esta obra un elogio al anarcosindicalismo, al que se atribuyen méritos que, acaso no todos le reconozcan, o que otros, reconociéndoselos, pretenden compartir, al final, el elogio se transforma en reto. Poco mérito tendrían las ideas que no logran convencer a casi nadie. Ardua tarea se presenta a todos los que de alguna manera nos consideramos comprometidos con el movimiento libertario. Y más aún a los que nos consideramos educadores.

Marta Aja Cobo

CANO GONZÁLEZ, R.; REVUELTA GUERRERO, R. C.: *Escuelas y Talleres de la Sociedad Económica de Amigos del País de Valladolid (1783-1820).* Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid, 2000, 140 pp. ISBN: 84-8448-022-4.

En el 2000, el Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid editaba el número 81 de su Serie *Historia y Sociedad* bajo el título *Escuelas y Talleres de la Sociedad Económica de Amigos del País de Valladolid (1783-1820)*, a cuyos autores, Rufino Cano González y R. Clara Revuelta Guerrero, conocemos por diversos trabajos anteriores de carácter histórico-educativo.

El libro contribuye, desde nuestra perspectiva, a un conocimiento más preciso de

la tradición educativa de nuestro país, en una centuria compleja y apasionante que, además, algunos han identificado como el «siglo de la educación». Aportación que sumada a otros estudios anteriores de carácter local con el mismo objeto (el componente educativo en las *Económicas* de Madrid, Palencia, Zamora, Valencia...) permite hacer balance de la concreción práctica del plural objetivo que en conjunto perseguían los ilustrados: promover el empuje de la economía, la industria, la agricultura, la sociedad y la educación, en especial referencia a ésta última en nuestro caso. Todo ello en el contexto del fomento de las ciencias y las artes y, en particular, de los conocimientos útiles que impulsaran la prosperidad y la felicidad públicas.

Los autores, tras unos capítulos introductorios relativos a la entidad, ideario y objetivos de las Sociedades Económicas, la problemática de la enseñanza primaria y secundaria en el siglo XVIII y las vicisitudes de la gestación, nacimiento y primeros pasos de la Vallisoletana en particular, se introducen en el análisis de las Escuelas Patrióticas y de Primeras Letras, con especial mención a los aspectos didácticos y de organización escolar, así como al problema presupuestario y al posterior ocaso de las actividades educativas, finalizando con un capítulo de conclusiones, al que sigue un interesante anexo documental.

El propio anexo, al igual que el conjunto del trabajo, tiene como principal sustento las fuentes archivísticas y legislativas, como corresponde a una aportación de esta naturaleza que se acompaña, además, con un afán didáctico que siempre se agradece, de cuadros y esquemas que faciliten al lector menos especializado la comprensión del texto.

Un valor añadido del trabajo que nos ocupa es, a nuestro entender, el contribuir –a pesar de no ser éste su objetivo explícito– al mejor conocimiento de la problemática social, cultural y educativa de las mujeres españolas del siglo de las luces. La dinámica tradicional de la relación entre ambos sexos en nuestra sociedad, muestra en el XVIII variaciones substanciales a las que no son ajenas, de modo directo o indirecto, las Sociedades Económicas de Amigos del País. Y ello, tanto desde la polémica suscitada en torno a su admisión o no como socias de número (que darían finalmente lugar a las Juntas de Damas) en aquellas «moradas del patriotismo» como –lo que es más importante, creemos– promotoras de una escolarización femenina (a través de Escuelas Patrióticas y de Primeras Letras) que, si bien, obedecía a los criterios utilitaristas y moralizadores de los ilustrados, no por ello dejan de representar un paso adelante en la constatación de la presencia y el peso social de las niñas y mujeres «anónimas», a quienes las damas amparaban con un altruismo mitad filantrópico y mitad religioso, dando lugar a nuevas redes de relación que nos invitan al estudio y a la reflexión.

Las Socias Honorarias –representadas en éste, como en otros casos, por la nobleza o la alta clase social femenina– cumplieron, a tal efecto, como pone de manifiesto el trabajo que reseñamos, un papel de vital importancia para el desarrollo de los fines de la Sociedad Económica de Valladolid, en especial relación a un colectivo social doblemente marginado: en razón del sexo y de las propias condiciones socio-económicas, respecto al que ejercieron, como decíamos, una tutela benefactora de carácter intelectual, económico y moralizador.

El libro en fin, de Cano y Revuelta, interesa doblemente: por lo que contiene y por lo que sugiere, valores, ambos, inestimables que agradecemos a los autores.

Irene Palacio Lis

GONZÁLEZ LUCINI, F.: *La educación como tarea humanizadora: de la teoría pedagógica a la práctica educativa.* Madrid, Anaya, 2001, 383 pp. ISBN: 84-667-0562-7.

Actualmente, nos encontramos con un modelo de educación radicalmente diferente al de las anteriores generaciones y, esto es así porque los adultos han perdido la seguridad y la capacidad para saber qué criterios y comportamientos morales quieren ofrecer a sus hijos y, por la pérdida de protagonismo que la familia y la escuela, las instituciones educativas tradicionales, han sufrido en el proceso de cambio educacional. Hemos pasado de un modelo que reprimía y coaccionaba a un modelo libre o más bien libertario; de un modelo en el que la moral, la ética y las formas estaban claramente definidas, a otro en el que desaparecen al considerar que esos mismos valores pueden ser aprendidos por uno mismo; y nos hemos equivocado. Hay que aprender a ser libres, saber hasta dónde llega la libertad y, lo más importante, qué es la libertad. Y esto hay que enseñarlo, no podemos dejar que la infancia y la adolescencia, esas etapas en las que la persona aún no está formada y es más manipulable, se dejen educar por lo que hoy en día se considera un mal educador, los medios de comunicación.

Vivimos un período de progreso tecnológico y decadencia moral en el que se hacen aportes increíbles para la producción mundial, al tiempo que la pobreza y la desigualdad social crecen: son las consecuencias de la *globalización.* A ello, hay que añadirle conceptos como el multiculturalismo y la pedagogía intercultural, los cuales pretenden «responder no sólo al reto que significa la realidad de una sociedad multicultural y étnicamente plural sino, también, a implicarse en el proyecto de una sociedad futura, ya emergente, caracterizada por el intercambio y la movilidad de personas, de los sistemas de valores, modelos culturales y sociales, así como por la convivencia en un mismo lugar de idéntica pluralidad cultural y étnica». Dentro de las políticas educativas hay que tener en cuenta la formación y el desarrollo integral de la personalidad. Y debe ser en y para la democracia.

Todos estas finalidades educativas deben estar expresadas en las Constituciones y en las Leyes de Educación de todos los países, y deben ser objetivo prioritario de los gobiernos actuales y futuros, porque, por desgracia, también la política decide.

González Lucini presenta un estudio comparado del contenido de las Constituciones y las Leyes de Educación, donde ha concretado dos fines principales para la educación:

- El desarrollo integral, armónico y permanente de la personalidad de los alumnos y alumnas. Desarrollo de la identidad personal que permita a todos y a cada uno de los seres humanos alcanzar la plenitud de sus posibilidades; fortalecer y acrecentar su autoestima, y elaborar, de forma autónoma, sus propios proyectos de vida.
- La formación de ciudadanos responsables y autónomos capaces de participar activamente en la construcción y en la transformación de una sociedad verdaderamente democrática.

Otro punto importante a resaltar es la contradicción existente entre la teoría pedagógica y la práctica educativa, casi siempre porque el profesorado no tiene medios, ni recursos, ni apoyos.

Para la ejecución de un sistema educativo, tiene que haber descentralización y flexibilidad, esto es, suficiente autonomía para poder adaptar las finalidades educati-

vas, y los procesos de enseñanza y aprendizaje, a las características concretas de los alumnos, tanto en el plano personal como en la realidad social en la que viven.

Es necesario fortalecer la profesionalidad de los docentes, formarlos, ya que todo el profesorado que trabaja en un centro escolar debe compartir unas mismas metas. Esto hay que tenerlo muy en cuenta a la hora de afrontar un proyecto educativo. El profesorado debe estar preparado para afrontar el reto que ha supuesto el cambio a lo que el autor llama cultura participativa, definida por la cooperación, el diálogo, el consenso y la solidaridad –más la implicación que deberían tener las familias de los alumnos y la realidad de la comunidad local de la que forma parte el centro–.

Se trata ampliamente el concepto de transversalidad. Los contenidos transversales son contenidos educativos que hacen referencia a dimensiones o a temas que no integran en sí mismos asignaturas académicas sino que se encuentran presentes en todas las asignaturas. Son temas de gran importancia para el alumno y su desarrollo social. Como por ejemplo, la Educación para la Salud o la Educación Sexual. Se plantea cómo las Matemáticas, el Lenguaje, la Educación Física y la Educación Artística pueden contribuir al desarrollo de la personalidad, lo que viene a incidir directamente sobre los contenidos o sobre sus dimensiones más profundamente humanizadoras.

En la ultima parte del libro, se aborda una de las finalidades básicas de la educación: «la educación en y para la democracia». Va a introducirse de lleno sobre dos reflexiones pedagógicas claves, como son la *Declaración de los Derechos Humanos* y la pobreza (su erradicación a través del compromiso y la lucha solidaria), e incluye los anexos «Finalidades educativas expresadas en la Constituciones y en las Leyes de Educación de los Países iberoamericanos»; «Ejemplificaciones».

Fernando González Lucini trata de darnos las claves o pasos a seguir para llevar a cabo una reforma completa de la educación en todos sus estamentos (familia, colegio, política, etc.). Porque «educando» se sientan las bases de una sociedad y esta reforma ya está llegando tarde.

Laureano Peláez Álvarez

SÁNCHEZ VALIENTE, J.: *¿Qué les pasa a los adolescentes estudiantes?* Sevilla, Alfar, 2000, 155 pp. ISBN: 84-7898-176-4.

¿Qué les pasa a los adolescentes estudiantes? Este libro del psicólogo Sánchez-Valiente es el fruto de varios años de exhaustivo trabajo recogiendo datos y acumulando experiencias, en torno a esos jóvenes que se encuentran en esa edad tan complicada, que es la adolescencia.

Nos introduce en la problemática de esos adolescentes a medio camino entre la niñez y la madurez, en los problemas para su adaptación en el mundo del que empiezan a formar parte activa y, en las motivaciones y contrariedades a las que están expuestos tanto dentro de la familia como en el colegio o en la calle.

El libro consta de cuatro capítulos o situaciones:

Situación primera: «Contrariedad-Ajuste en las expectativas de los adolescentes estudiantes». El desarrollo de un niño, sobre todo en la adolescencia, camina entre dos situaciones antónimas que definen su estado general psicológico: el ajuste y la contrariedad. El primer síntoma que se percibe, cuando no hay ajuste, es la ansiedad. La ansiedad se soporta mal, por eso el adolescente inicia mecanismos de defensa y se posiciona más a la contra de cualquier elemento amenazante.

Hoy en día, se percibe en el adolescente un talante desinhibido y algo agresivo para relacionarse socialmente, hay menos aguante. Hoy, la distancia entre lo que se desea o piensa y su ejecución real es más corta que en generaciones anteriores porque están desapareciendo, culturalmente, las categorías que configuraban los límites del comportamiento, y la realidad se está volviendo más virtual.

La familia y el centro escolar componen los dos entornos más cercanos en los que tiene lugar la socialización del adolescente. En un ambiente facilitador para la conducta del adolescente, estos dos entornos no pueden ser neutros sino que influyen para bien o para mal en su ajuste o contrariedad. Un adolescente con malas calificaciones o con dificultades de integración en el grupo de compañeros incluirá todos estos elementos en facilitadores de una contrariedad.

Segunda situación: «La motivación y los centros de interés en los adolescentes estudiantes». La motivación interna aparece como la actitud más favorable para el éxito educativo, correlacionado positivamente con las calificaciones, hábito de estudio... pero, también, se correlaciona con la motivación externa. Los incentivos internos necesitan desarrollarse con la ayuda de los incentivos externos. Cierto hábito de esfuerzo, incentivado externamente por los padres, favorece la competencia para el estudio, ya que los motiva internamente.

La importancia de los centros de interés es vital porque inciden en la finalidad de mejorar las tareas académicas y educativas.

Los diversos ítem utilizados por el autor en la investigación se han apoyado en cuatro campos: Interés-Deber, Interés por Calle-Amigos, Interés por Satisfacciones Activas e Interés por Satisfacciones Pasivas.

Según esta investigación, las tendencias generales de los jóvenes adolescentes se pueden resumir de la siguiente forma: los adolescentes estudiantes se sitúan en porcentajes superiores a la media en los intereses Deber, Calle-Amigos y Satisfacción Activa y con porcentajes igual o inferiores en intereses de Satisfacción Pasiva. Se puede concluir en que predomina la responsabilidad ante el deber, sobresale más la exposición a calle-amigos que a la televisión y tienden a estar más en situaciones activas que pasivas.

Tercera situación: «Los propósitos de mejorar en el hábito de estudio». Por ley natural, los adolescentes estudiantes tienen en su etapa evolutiva unas disposiciones desfavorables para el estudio porque suponen un esfuerzo y los sitúa en una actitud de interiorización para asimilar unos contenidos. Ni lo uno ni lo otro se encuentra, normalmente, en la dirección de los intereses de su ánimo y momento de evolución.

El cambio de signo, en el fracaso o bajo nivel educativo, ha de iniciarse solucionando la falta del hábito de estudio con nuevas formas de tareas mas interesantes y con más sentido para el alumno. Es obligado revisar nuestra concepción de la educación y del saber.

Otra dimensión que tiene que predominar en la ESO es capacitar a los alumnos en habilidades básicas para aptitudes y actitudes que sirvan para posteriores actividades y aprendizajes.

Última situación: «Una respuesta ante las situaciones de los adolescentes estudiantes». El autor ha conseguido, en este trabajo de investigación, unos resultados con los que demostrar la incidencia mutua y correlación que tienen determinadas situaciones del entorno del adolescente estudiante con otras, que afectan positiva o negativamente a la tarea académica y educativa.

- Ajuste-Contrariedad. Esta situación atiende al entorno del alumno en la familia, centro escolar y marcha académica en los estudios. En esta investigación, la contrariedad correlaciona negativamente con las califi-

caciones, con el hábito de estudio y positivamente con intereses por estar en la calle-amigos, buscar satisfacciones activas y pasivas.

Un adolescente estudiante con ajuste tiene una correlación positiva con las calificaciones, con la motivación interna y con la responsabilidad del deber.

- Motivación Interna-Motivación Externa. La motivación interna correlaciona positivamente con la externa. El adolescente con motivación interna es sensible a hacer propósitos y tener metas y, se relaciona con los centros de interés del saber y con las satisfacciones activas.

  La motivación externa correlaciona con hacer propósitos y con la autoculpabilidad. Tiene incidencia negativa con el hábito de estudio y es negativa con las calificaciones.
- Propósitos *Sí-No*. Los adolescentes estudiantes, con propósitos sí, están relacionados con la autoculpabilidad. Tienden a ser negativos con el hábito de estudio y con las calificaciones. Los de con propósitos no siguen la misma dirección con la contrariedad, si apuntan en alguna dirección de interés, es en el de la calle-amigos.
- Autoconcepto de su hábito de estudio. Es la situación más determinante y el primer síntoma en el éxito o fracaso escolar de la mayoría de los adolescentes estudiantes, tiene que ver con las calificaciones, es, junto a los intereses de satisfacción activa, una de las pocas correlaciones que se dan con el factor sexo a favor de las mujeres. Correlaciona, negativamente, con la contrariedad y con la motivación externa. Tiene que ver, positivamente, con la motivación interna y con el ajuste.

En definitiva, nos encontramos ante un libro interesante que combina metodología y práctica, muy útil para educadores y padres ya que incide en las causas tanto del fracaso escolar como del éxito en los estudios. Es un trabajo riguroso que nos introduce, de lleno, en la problemática personal y social de ese colectivo de adolescentes y nos da pautas para poder comprenderlos un poco mejor.

Gracia Mª Gómez

PUJALS, G. y ROMEA, Mª C. (coord.): *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas*. Barcelona, Horsori, 2001, 224 pp. ISBN: 84-83840-87-9.

El libro es una selección de ponencias de las XIII jornadas de «Redacció i escola», dedicadas a la temática Cine y Literatura, junto con artículos procedentes de trabajos de profesorado de secundaria, del programa de Doctorado de Lengua y Literatura.

Está dividido en cuatro bloques bien diferenciados: «Narración literaria, narración audiovisual»; «Mitos literarios y argumentos cinematográficos»; «Clásicos y modernos e interrelación de lenguajes». Estos artículos combinan pragmática y teoría con estudios literarios de las obras, sus personajes y el contexto sociocultural e histórico en el que se insertan.

El primer bloque: «Narración literaria, narración audiovisual».

«¿Qué une y qué separa al cine y a la literatura?»

La palabra que genera historias escritas en una obra literaria, requiere ser entendida de forma mecánica, comprensiva e interpretativa, esto conlleva conocer la lengua en la que está escrita, saber leerla, tener una cultura y experiencias previas respecto al contenido. Por el contrario el espectador de una película con desconocimiento de la lengua en la que se expresa la

historia y con un conocimiento medio de la cultura representada, puede deducir mucha información sólo por la visión de las imágenes, la música, los ruidos...

«Cine y Literatura». En este artículo, el escritor Andreu Martín cuenta sus experiencias como escritor, guionista y director cinematográfico. Nos habla de un mundo profesional en el que los escritores, guionistas, directores y productores han de ponerse de acuerdo para conseguir un producto de calidad que interese al público partiendo de dos mundos que tienen notables diferencias entre sí.

El bloque segundo trata de «Mitos literarios y argumentos cinematográficos».

La primera ponencia nos introduce en el mito artúrico en el que a lo largo de cuatro siglos, autores diversos hacen protagonistas de sus historias a los mismos personajes: El rey Arturo, Lanzarote, Tristán, la reina Ginebra etc. Así, personajes de ficción nacidos de la creación literaria de un primer autor, consiguen implantarse en la imaginación colectiva de tal forma que pasan a ser personajes de carne y hueso. Todos estos personajes y la leyenda han pasado al cine.

Analiza tres películas en las que sus tramas argumentales se centran en episodios y personajes en torno al rey Arturo y la Mesa Redonda: *Excalibur* de John Boorman. *El Primer Caballero* de Jerry Zucker, *Merlín* de Steven Barron.

«Frankestein, de la literatura al cine una propuesta didáctica». En esta ponencia se analizan aspectos relevantes de la obra literaria, así como algunos elementos notorios de una secuencia de la versión cinematográfica.

Está estructurado en dos partes: En la primera, se realiza un análisis teórico de los aspectos literarios más relevantes de la obra de Mary Shelley, comparándolos con los de la película de *Frankestein* de Mary Shelley dirigida en 1994 por Kennet Branagh. En la segunda parte, se presenta una propuesta didáctica multidisciplinar.

Las actividades didácticas están dirigidas a alumnos de Secundaria. Las áreas de las actividades se centran en: Lengua y Literatura Castellana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lengua Inglesa. Se han tenido en cuenta objetivos y procedimientos contenidos en la LOGSE. «Literatura de terror: *Drácula* de Brani Stoker y la versión cinematográfica de Francis Ford Coppola». No hay ningún mito literario que haya alcanzado tanta universalidad a lo largo del siglo XX como el de *Drácula,* el prototipo de vampiro.

En la película es un príncipe que lucha contra los turcos al servicio de la iglesia. Es un príncipe enamorado de una princesa, Elisabetha, de idéntico parecido a Mina. Elisabetha se suicidó al recibir un mensaje engañoso de los turcos que le habla del fallecimiento de Drácula. Al ser una suicida la iglesia la condena y le prohíbe entrar en el reino de los cielos del que Drácula reniega condenándose y convirtiéndose en el conde Drácula, el vampiro, el muerto viviente condenado a beber la sangre de los demás. Esta parte de la historia en la película es una historia añadida, no existe en la novela de Stoker.

El personaje de Drácula es muy distinto del que nos encontrarnos en la novela. En la novela es un ser repugnante, de aspecto demacrado. En la película es presentado como un caballero apuesto que durante el día es capaz de conquistar a Elisabetha.

El bloque tercero lleva el título de «Clásicos y Modernos».

«Una película, una lectura de texto. Análisis de la recepción de *El perro del hortelano*». La visión de la película nos permite desarrollar estrategias previstas en el currículo teniendo en cuenta los aspectos histórico-literarios.

La propuesta didáctica está dirigida a estudiantes de Educación Secundaria. Presenta y analiza *El perro del hortelano*. Está planteado atendiendo a una serie de claves que permiten comprender la película. Pro-

porciona información para estudiar el siglo XVII desde las áreas de Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Expresión Musical, Visual y Plástica, Matemáticas y Ética.

«Enrique V: La obra literaria y la película en el aula de secundaria». En esta ponencia se presenta el análisis intertextual de un fragmento de la obra Enrique V de William Shakespeare y de la secuencia de la película correspondiente de K. Branagh.

Intenta explotar las posibilidades didácticas del cine y la literatura en la clase de Lengua y Literatura de la Enseñanza Secundaria, con el objeto de cubrir contenidos del área que no son intrínsecamente los de la historia de la literatura.

«Elementos no verbales en la literatura y el cine». Se consideran elementos no verbales en la literatura aquellos que describen directamente una acción, un gesto, un movimiento o cualquier tipo de acontecimiento en el acto de producirse. Los elementos verbales relatan, los elementos no verbales muestran.

Las cuatro adaptaciones que presenta de *Madame Bovary* de Flauvert, mantienen, en general, el argumento de la obra pero el resultado que se obtiene es muy distinto en función de los criterios y recursos que utilizan para expresar el estilo de Flauvert.

El cuarto y último bloque es «interacción de lenguajes».

«Del film al papel: Experiencias en la educación primaria». La experiencia narrativa es cada vez más extraña a las prácticas culturales de la mayoría de los niños. La televisión ha ocupado el lugar de otras formas de espectáculo y conocimiento, ha contaminado muchos de los otros medios de expresión que acaban adquiriendo el mismo tono superficial.

El cine es la fuente donde rescatar las narraciones. En la diversidad y variedad de films encontraremos material abundante y, con el diseño de estrategias para interpretarlo, permitiremos ejercitar la participación de los niños como agentes activos.

«Tintín y el Cine». La propuesta didáctica consiste en la realización de un crédito variable en el que se tendrán en cuenta los aspectos visuales, lingüísticos y literarios propios del mundo del cómic y del cine. El hecho de relacionar el cómic con el cine lleva implícito el acuerdo de considerar el cómic como un género literario más.

La programación didáctica está dividida en dos partes: en la primera, que consta de trece sesiones, se introducen los conceptos que permiten reflexionar sobre el lenguaje del cómic que se analiza. En la segunda, se introducen los elementos característicos del lenguaje del cine y se comparan similitudes y diferencias entre estos dos medios.

En definitiva, estamos ante un libro ameno, interesante y de fácil comprensión que nos acerca un poco más al fascinante mundo del cine, visto desde un punto de vista didáctico. En esta sociedad en la que los medios audiovisuales tienen tanto protagonismo, este libro resulta de vital importancia para sacarle partido por partida doble al cine y a la literatura.

Gracia María Gómez

BALES, K,: *La nueva esclavitud en la economía global*. Madrid, Siglo XXI, 2000, 301 pp. ISBN: 84-323-1043-3.

Normalmente, cuando se comenta un libro, se empieza por escribir una pequeña introducción personal sobre el tema que se va a tratar. Pero, ¿cómo se hace una introducción personal sobre la esclavitud? El que, además, los esclavos hayan saltado a la prensa en las últimas semanas, como algo que es noticia, hace más difícil presentar el trabajo de Kevin Bales, quien lleva investigándolo desde principios de los años ochenta.

Lo primero que pensé al leer el título de este libro fue que el autor no iba a emplear la palabra esclavitud en sentido literal sino figurado. Que sería una forma de describir las diferencias entre el primer y el tercer mundo o las desigualdades norte-sur. Sin embargo, ya en la primera pagina, queda claro que no, que se va a hablar de la esclavitud en su sentido más estricto. De esclavos humanos uno a uno. Entonces es cuando llega la sorpresa y el horror. La sorpresa ante los datos y el horror cuando se profundiza en su significado.

Según la estimación de Bales, en la actualidad hay unos 27 millones de esclavos y esclavas en el mundo. La esclavitud no es una pesadilla del pasado relegada al olvido. Tampoco es necesario viajar lejos para encontrar muestras de ella. El autor calcula que en París hay unos 3.000 esclavos domésticos, que además suelen ser niños. Lo mismo ocurre en otras grandes capitales como Londres, Zurich, Nueva York o Los Angeles.

Pero ¿qué es esta nueva esclavitud de la que estamos hablando? La mayoría de la gente, igual que yo mismo, piensa que la esclavitud ya no existe. Que esta violación de los derechos humanos desapareció. Sin embargo, según el autor, el resurgimiento de la esclavitud viene dado por dos factores: el espectacular aumento de la población mundial y el rápido cambio económico y social, que ha traído consigo un mayor abismo en la diferencia de clases.

Además, la nueva esclavitud es muy diferente de la antigua. Antes, al esclavo se le valoraba por su capacidad de trabajo y se le mantenía en buenas condiciones físicas para realizarlo. Ahora, el mercado de esclavos es como una gran empresa de productos desechables. Las personas pasan a ser herramientas de usar y tirar. Lo que prima es la ley de la oferta y la demanda. A mayor número de esclavos, menor precio. Las consecuencias más inmediatas de todo esto son un aumento de la violencia, la esclavitud a corto plazo (de diez días a diez años) y la pérdida del control sobre la propia vida. Por otra parte, los sistemas de relaciones laborales actualmente en vigor se utilizan para legitimar y ocultar la esclavitud. En Tailandia, zonas de África y Asia, la misma policía es la delincuencia organizada.

Y comienza el viaje. Tras un capítulo general, Bales hace un recorrido por cinco países analizando los motivos políticos, económicos, religiosos y culturales del surgimiento en ellos de la nueva esclavitud.

En el capítulo dos, nos introduce en el espeluznante mundo de la prostitución infantil y juvenil tailandesa. En un país en el que la cultura machista y el despegue económico se entremezclan con la aceptación social de la prostitución, que cuenta con el aval religioso, cualquiera con un pequeño capital para invertir puede ser un esclavista.

Las jóvenes son tan baratas que no vale la pena ocuparse de ellas a largo plazo. Una niña equivale a un televisor.

En el capítulo tres, se describe la sociedad mauritana, en la cual la esclavitud ha sido abolida muchas veces, la última en 1980. Aquí la esclavitud es como la que se practicaba hace cientos de años. Está tan arraigada que apenas existe la violencia. En un país gobernado por una durísima dictadura militar, la sociedad se divide en tres grupos: los moros árabes o moros blancos, los haratinos y los afromauritanos. Los moros blancos forman las grandes familias dueñas de esclavos. Los haratinos son los esclavos y ex-esclavos. La economía mauritana descansa sobre sus hombros.

Aquí la relación amo-esclavo es compleja. Va desde la amistad íntima a la más brutal explotación. No son desechables como en Tailandia. Tan sólo se les arrebata el alma y la libertad. Un esclavo fugado es un paria. Para los fugados, la libertad equivale a morirse de hambre en un país en el que se abolió la esclavitud, pero no se legisló que los amos tuvieran que pagar a sus esclavos o darles algún tipo de seguri-

dad social. Los moros blancos, los dueños, tienen miedo y ocultan pruebas a los expertos internacionales. El sistema funciona porque muchos trabajadores no cobran un salario. Ni siquiera existe dinero en circulación para sostener a todo el mundo. Tal como dice el autor, es un tren lento hacia la edad de piedra.

A continuación, se describe la situación en Brasil. La esclavitud aquí, surge del caos social, la destrucción ambiental y las catástrofes económicas que producen el derrumbe de la sociedad.

A medida que se destruye el ecosistema natural y se desarraiga a la gente, los trabajadores desplazados, incluso los parados de las ciudades, se hacen vulnerables a la esclavización. Pensemos en la imagen que tenemos de Brasil. Junto a Paraguay, Brasil padece las mayores disparidades del mundo. La corrupción gubernamental y la esclavitud van juntas. El gobierno hace que los esclavos destruyan su propia tierra para obtener carbón. Los esclavos viven en un aislamiento total en campos de trabajo, en medio de la selva. Los reclutadores les prestan dinero para comprar comida y costear el viaje, con lo cual contraen una deuda impagable. Les roban el DNI y la cartilla de trabajo. Han muerto como ciudadanos. En cuanto al movimiento antiesclavista... simplemente los están matando.

En el siguiente capítulo, nos vamos a Pakistán. Aquí la clave está en los hornos de ladrillos. Los niños son una parte importante de la mano de obra que trabaja en ellos. Forma parte del trabajo familiar. Casi todas las familias que fabrican ladrillos lo hacen para saldar una deuda con el dueño del horno. A veces, se toma a los niños como rehenes. Además, las deudas son hereditarias. La tarifa por familia es tan baja que jamás logran saldarlas. El propietario puede vender a la familia –su deuda– a otro horno. El tratamiento sexista a las mujeres es un elemento perturbador, cuando comienzan los abusos las familias huyen. La segregación casi completa entre hombres y mujeres sitúa a estas últimas en dos categorías: mujeres a las que los hombres respetan por ser de su familia y el resto a las que querrían violar a la primera ocasión. En Pakistán, sigue existiendo un sistema feudal con jerarquías rígidas. Además, existen diferencias de casta y de religión. Ante la confrontación de este sistema con el moderno capitalismo surge un clima de tensión, violencia y sangre. ¿Qué es mejor, libertad con hambre o servidumbre sin ella?.

En el capítulo seis, Bales describe la situación en la India. Aquí, los distintos sistemas de servidumbre se han perfeccionado a lo largo de siglos. Existe una enorme diversidad de sistemas. Sin embargo, aunque es el país con más esclavos, es el que más rápido avanza hacia el fin de la esclavitud.

En algunos casos, existe violencia; en otros, la compensa la desesperanza. Pero a veces, los planes gubernamentales funcionan y la gente se libera o pasa a la semiindependencia. Aunque gran parte del plan ha resultado un fiasco, es el único en el mundo que consigue liberar a trabajadores en régimen de servidumbre.

Con un panorama tan desolador, y que se extiende por una franja tan amplia del planeta, da miedo preguntar qué se puede hacer. Sin embargo, el autor propone soluciones o, al menos, vías de actuación que se pueden iniciar o que ya se han iniciado para encarar el problema. En temas tan complejos, sobrevolados por conceptos como globalización económica, violencia legal o explosión demográfica, Bales nos indica cómo influir individualmente en la esclavitud, tan sólo sopesando ciertas decisiones que tomamos a diario.

Por todo esto, pero sobre todo por lo que no está resumido en este escrito, es por lo que me permito recomendar la lectura de este libro. Nos permite acercarnos a lo que no sabemos, a las noticias que no salen en la televisión, a la realidad del mundo que ignoramos y que nos incumbe.

En el colofón del libro, uno de los puntos indica: no coloque este libro en su biblioteca. Páselo para que lo lean otros y estén informados. Sigan el consejo.

José Manuel Estebaranz Gómez

MARTINÓN, A. (Ed.): *Las matemáticas en el siglo XX. Una mirada en 101 artículos*. Tres Cantos, Nivola, 2000, 528 pp. ISBN: 84-95599-03-1.

Para las matemáticas, el siglo XX comienza con la conferencia que dictó David Hilbert en 1900 en el Congreso Mundial de París, en la que propuso veintitrés problemas como desafíos fundamentales de investigación. El fin del siglo casi coincide con la demostración, por Andrew Wiles, del último teorema de Fermat, que durante casi cuatrocientos años se había resistido a muchos de los mejores matemáticos.

Con frecuencia, se piensa que matemáticas y sociedad son dos mundos separados. Pero como indica el editor de este volumen, lo que han sido las matemáticas de ese siglo tiene mucho que ver con lo que ha sido el propio siglo y, posiblemente, nunca haya sido tan fuerte su vínculo con otras actividades humanas.

El libro procura destacar su condición de elemento central de nuestra cultura, que juega un papel central en la educación, que mantiene una relación estrecha con las ciencias de la naturaleza y la tecnología, con las ciencias sociales y con la historia del pensamiento y con el arte en todas sus manifestaciones. Pero, también se ha querido poner en evidencia su presencia en los cambios políticos, económicos y sociales que se han producido.

La influencia de las matemáticas es notable en algunos de los que consideramos grandes triunfos de la humanidad, sobre todo, en los tecnológicos que han transformado nuestro entorno: los ordenadores y las telecomunicaciones, el inicio de los viajes espaciales y la conquista de la Luna, el conocimiento de lo muy grande y lo muy pequeño a través de la Cosmología y la Mecánica Cuántica. También, debemos recordar consecuencias terribles, hemos acentuado las diferencias de riqueza entre países, aumentando el dominio económico, tecnológico y militar de unas naciones respecto a otras, muchas veces basado en el conocimiento científico del que disponen las naciones desarrolladas. Quizá, el ejemplo más claro de un uso indeseable de la tecnología para la destrucción o el dominio es la creación de la bomba atómica.

Acontecimientos históricos y sociales han determinado la evolución de las matemáticas. Hasta este siglo han sido raras las mujeres que han contribuido al saber matemático, hoy en día, su participación es muy importante y ha de serlo aún más. También, podemos recordar que muchos de los mejores científicos de principios de siglo eran judíos alemanes, lo que les obligó a escapar del régimen Nazi, fundamentalmente a Estados Unidos, con un efecto nefasto en el desarrollo de las matemáticas europeas, y favoreciendo el predominio actual de la ciencia norteamericana.

En este libro, encontramos 101 artículos firmados por 106 autores, en su gran mayoría españoles. Es una edición conjunta de la Sociedad Canaria Isaac Newton de Profesores de Matemáticas y de la editorial Nivola. De tal forma, que además del libro de dicha editorial también lo constituyen los volúmenes 43 y 44 de *Números, Revista didáctica de Matemáticas*.

Encontramos artículos muy distintos que muestran, con acierto, el recorrido de las matemáticas en el siglo pasado.

Hay artículos dedicados a destacar las matemáticas como tarea humana, con las notas biográficas de muchos de sus personajes más destacados y su obra, con la reseña de muchos aspectos históricos o con la simple descripción de las tareas matemáti-

cas. Entre estos, destacaría los capítulos dedicados a Russell, Ramanujan, Einstein, Turing, Von Neumann o Rey Pastor.

Otros tratan los aspectos didácticos de esta ciencia y su importancia en la enseñanza en general como los artículos: «El papel de la historia de las matemáticas en la enseñanza». «Resolver problemas: ayudar a los alumnos a pensar por sí mismos» y «Sentido numérico».

Un tercer grupo serían los dedicados a problemas matemáticos concretos como los dedicados a la teoría de catástrofes, las ondículas, la geometría de la relatividad, los fractales, la paradoja de Banach-Tarski o la teoría del punto fijo.

También, encontramos textos dedicados a las aplicaciones de las matemáticas a otros campos. Entre estos está la física, como el artículo, ya mencionado, dedicado a la geometría de la relatividad u otro dedicado a la mecánica cuántica, campos que muchas veces se conocen por la física matemática.

Otro campo en el que la influencia de las matemáticas es muy importante es la computación, más si recordamos que la arquitectura de los ordenadores actuales está basada en las ideas del matemático Von Neumann. Entre otros, encontramos artículos dedicados a la máquina de Turing, la digitalización, la cibernética, los algoritmos genéticos o la lógica borrosa.

También, se manifiesta la aplicación de las matemáticas a otras ciencias como la biología (en el artículo «¿Qué es la biología matemática?») o las ciencias sociales («Teoría de juegos: la matemática del conflicto» o «Democracia y el teorema de imposibilidad de Arrow»).

Considero muy oportuna la aparición de este volumen, cualquier persona interesada en la historia de la ciencia, o en la ciencia misma tendrá en él libro un resumen claro y bastante completo de lo que ha sido la matemática del siglo XX. Su organización, cada tema se describe en un único capítulo, permite al lector no interesado en todos sus aspectos, poder hacer uso de este tomo. Y lo que considero más importante de esta obra es que, en ella aparecen datos, anécdotas e historias que es difícil obtener leyendo las obras más usuales dedicadas a las matemáticas.

Me gustaría recomendarlo junto a otro libro publicado por la editorial Carroggio bajo el patrocinio intelectual de la UNESCO, *Fotografiando las Matemáticas,* una obra en la que han participado, como coautores, varios investigadores del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Ambos libros comparten un espíritu parecido, mostrar las matemáticas como una actividad intelectual, estética, lúdica y profundamente humana.

José Manuel Estebaranz Gómez

MASSIGNON, L.: *Ciencia de la Compasión Escritos sobre el Islam, el lenguaje místico y la fe abrahámica*. Madrid, Trotta, 1999, 128 pp. ISBN: 84-8164-255-X.

Louis Massignon (1883-1962) es sin duda unos de los grandes islamólogos del siglo XX. Erudito, investigador, profesor en las instituciones más prestigiosas, fue también profesor gratuito de los emigrantes magrebíes en París, presidente de la Asociación de Amigos de Gandhi y, tal vez, la personalidad que en su época hizo más por el acercamiento entre cristianos, judíos y musulmanes. Es esta combinación de rigor científico y compromiso personal la que otorga a sus escritos un valor que los aleja de lo meramente especulativo para dotarlos de algo así como de una certeza moral.

Además de sus dos extensos libros publicados en 1922, la obra de Massignon se funde en monumentales recopilaciones de textos. Seis de los siete artículos que

integran el libro que ahora comento proceden de Opera Minora (1969). Jesús Moreno Sanz ha escogido un título que es casi un resumen del quehacer intelectual –y espiritual– de su autor. En esa «Ciencia de la Compasión» se comprime su empeño en abordar con instrumental positivista la experiencia mística. Pero nada más alejado de este libro que la sequedad del método científico, como igualmente alejada está también la sensiblería, el esoterismo o la vaguedad doctrinal.

En este librito, se apuntan las que fueran las líneas más definidas de su trabajo: su interés por la figura de Husain Ibn Mansur Hallay, el místico persa ejecutado en Bagdad en el 922 de nuestra era y al que dedicó su tesis doctoral. Luego, el valor testimonial de la palabra humana, tal y como se plasma en el extraordinario capítulo titulado «La experiencia mística y los modos de estilización literaria». Finalmente, su teoría de los santos sustitutos. Esos diez justos de Sodoma que Abraham buscó y cuya existencia habría salvado a la ciudad de la aniquilación. Seres anónimos, también, presentes en el Islam –los *qtub* o *polos*– en cuya vida se expían los pecados de la Humanidad y gracias a cuyo fermento se evita que la gran masa de las almas se pudra.

Jesús Moreno ha traducido de forma impecable el estilo entrecortado y casi oracular de Massignon. Además, ha intercalado las notas necesarias para su mejor comprensión por un lector no especializado. Por último, ha elaborado un glosario que dé ejemplar pertinencia. Se trata, pues, de un libro extraordinario por ser la primera traducción al castellano de su autor, pero también por la ambición singular que siempre le guió: hacer inteligible la vida sutil del alma. De eso trata, a fin de cuentas, esta Ciencia de la Compasión.

José María Parreño

PRESSLEY, M.: *Cómo enseñar a leer*. Barcelona, Paidós, 1999, 318 pp. ISBN: 84-493-0773-2.

El fracaso escolar, fenómeno adherido con persistencia a la evolución y desarrollo de nuestras instituciones educativas, ha abocado a un continuo replanteamiento global de la enseñanza y, en particular, de los currícula y los métodos pedagógicos, en torno a los cuales giran un buen número de publicaciones.

En este contexto, se entiende esta obra de Michael Pressley sobre la enseñanza de la lectura, una de esas materias que por su carácter transversal, básico para el desarrollo del aprendizaje del resto de los contenidos curriculares, se halla en el centro del huracán renovador de las epistemologías educativas. A este respecto, *Cómo enseñar a leer* representa, además de una interesante aportación teórica, un extenso compendio de las experiencias investigadoras, situadas fundamentalmente en Estados Unidos, de notable interés para los profesionales de la enseñanza y, en especial, para los interesados en el desarrollo de la alfabetización en las escuelas.

En el campo específico de la lectura, el texto de Pressley se inserta claramente en la polémica existente entre los defensores de la enseñanza de habilidades, que priorizan el conocimiento del código lingüístico y sus reglas, y los partidarios del lenguaje integrado, que subrayan la capacidad autónoma del niño para aprender a través de las experiencias con el lenguaje. Aunque en las primeras páginas del libro el autor se manifiesta a favor de lo que él llama «el modelo de enseñanza del lenguaje equilibrado» consistente a *grosso modo* en una combinación entre una y otra tendencia, a medida que nos adentramos en su lectura, nos encontramos con un análisis muchas veces parcial de dicho conflicto con continuas críticas –algunas veces poco fundadas– al lenguaje integrado.

Realmente, hoy en día existen pocas voces que preconicen el lenguaje integrado en estado puro –es decir, sin ningún apoyo en la enseñanza de habilidades– o la enseñanza de habilidades, prescindiendo totalmente de las grandes ventajas del lenguaje integrado como nueva filosofía de la enseñanza. En este sentido, muchos defensores del lenguaje integrado valoran muy positivamente el apoyo que encuentran en la enseñanza de habilidades en determinadas situaciones y con determinados niños.

Análisis muy asequible, incluso para un lector no especializado en esta materia, que aporta una amplia y muy útil bibliografía que nos proporciona datos sobre numerosos estudios basados, muchos de ellos, en investigaciones directas en las aulas. El problema fundamental de estas investigaciones, ya reseñado con anterioridad por muchos expertos, reside en que su objeto, el aprendizaje de la lectura, constituye un fenómeno de extrema complejidad en el que se hallan implicadas múltiples facetas intelectivas y emocionales de la personalidad difícilmente deslindables entre sí y, por tanto, difícilmente valorables de forma independiente.

Así, la miríada de circunstancias que intervienen en el proceso del aprendizaje hace que sea excesivamente arriesgado extrapolar las conclusiones de experimentos circunscritos a un grupo de alumnos al aprendizaje infantil de la lectura en general. Téngase en cuenta, además, que la finalidad primordial de estos experimentos es el perfeccionamiento del método de enseñanza, y para ello, debe darse con una fórmula idónea para controlar las variaciones que ese conjunto heteróclito de variables puede experimentar en el alumno y, naturalmente, hacerlo en un sentido positivo, es decir, movilizando los recursos necesarios e impulsando las facultades implicadas en orden a conseguir la figura ansiada de un acendrado lector.

Además, y por si fuera poco, el *ethos* educativo choca con otro inconveniente de gran calado. Y es que resulta imposible evadir de esta problemática la circunstancia de que la escuela no es el único contexto formativo; no es, por tanto, la única instancia modeladora de los hábitos de aprendizaje o, dicho a la inversa, el mundo no cabe en la escuela sino que la sobrepasa. En última instancia, los logros finales de la enseñanza formal dependen estrechamente de las circunstancias familiares, de los círculos más próximos de relación social, del influjo provocado por los medios de comunicación de masas y de las circunstancias sociales generales que conforman un conjunto de contextos culturales con la capacidad de constituir el cimiento sobre el que ese alumno edificará también sus bases motivacionales, afectivas y cognitivas. No es, por tanto, anecdótico o estrafalario que Frank Smith argumente con contundencia que «todos los métodos de enseñanza de la lectura permiten alcanzar algún resultado, con algunos niños, a veces». Esta sentencia resume, en cierta manera, el significado profundo de la corriente del lenguaje integrado en el debate sobre la enseñanza de la lectura.

En definitiva, Pressley realiza a lo largo de todo el libro una defensa de «una enseñanza equilibrada de habilidades de compresión y descodificación combinadas con elementos procedentes del lenguaje integrado (...)» (p. 22), pero el problema reside en que lenguaje integrado no es sólo un método más de enseñanza de la lectura sino que supone un nuevo concepto revolucionado de enseñanza de la lectura, un nuevo marco que rompe viejas estructuras de la enseñanza tradicional insuficientemente adaptadas a los actuales conocimientos que aporta la psicología cognitiva. Para la teoría del lenguaje el integrado, el alumno no es sólo un receptor pasivo que sigue las normas de cada día impuestas por el maestro; el lenguaje integrado otorga al niño la posibilidad de ser protagonista y de elegir. Y con este planteamiento, el lenguaje integrado va más allá. No pretende for-

mar lectores que solamente descodifiquen correctamente sino futuros ciudadanos con capacidad de análisis e independientes y eso choca muchas veces con los intereses de las minorías que detentan el poder actual para convertir a los ciudadanos en meros consumidores pasivos.

Lola Fernández Lastra

MUGUERZA, J.; CEREZO, P. (Eds.): *La filosofía hoy*. Barcelona, Crítica, 2000, 408 pp. ISBN: 84-8432-124-X.

La obra *La filosofía hoy* editada por los profesores Muguerza y Cerezo, sale al paso de una necesidad imperiosa en el estudio de la filosofía en nuestros días, la de contar con una visión panorámica de las corrientes actuales de la filosofía. Este libro es una especie de guía de caminante o carta de viaje en el mundo disperso y plural de los estudios e investigaciones filosóficas de nuestro momento histórico.

Una cosa salta a la vista, en una primera ojeada de esta obra, la ausencia de los filósofos hispano-americanos. En cuanto a los filósofos españoles, no puede afirmarse, como lo hizo Guizot en 1828, que «en la historia de la civilización puede suprimirse, sin que nada se suprima, el nombre de España», pues esta misma obra es testimonio de todo lo contrario. El copioso elenco de filósofos españoles que participan en este libro nos pone de manifiesto que la filosofía española está viva, pues un estudio de un filósofo o sistema filosófico, si está suficientemente comprendido y tratado, como es el caso del presente estudio colectivo, necesariamente testimonia la presencia de un lector filósofo (en este caso de una serie de ellos) que sintoniza con los filósofos estudiados. Es cierto que tras ese período espléndido de filósofos excepcionales que se dio en la llamada «Edad de Plata» de la cultura española, la filosofía en nuestro país sufrió un lamentable bache, salvado por individualidades que no es cosa de enumerar aquí, bache producido, sin duda, por esa falta de libertad que caracterizó ese período, porque la libertad es el aire que respira la filosofía. Ya Hegel afirmó que «para que surga la filosofía hace falta que se dé la conciencia de libertad».

La ausencia de los filósofos hispanoamericanos destaca también en esta obra, sobre todo teniendo en cuenta el claro momento del resurgir filosófico que vive aquella comunidad de pueblos hispanos.

Los mismos editores salen al paso en el prólogo de semejante crítica y aluden al posible lector que «eche de menos en el índice del volumen un apartado dedicado a la filosofía actual en nuestra lengua».

Es de esperar que los editores, de los que nos consta su magnifica erudición y capacidad de trabajo, nos ofrezcan, no a mucho tardar, un segundo tomo de esta obra que cubra estas lagunas.

Es cierto que una historia objetiva de un período determinado del pensamiento exige un cierto distanciamiento. Esto explica que un hispanista, como el recientemente fallecido Alain Guy, se haya permitido darnos una visión de conjunto de la filosofía española en su obra *La philosophie espagnole* (París, Presses Universitaires de France, 1995).

En la obra de la que hacemos esta reseña, los diversos estudios sobre las diferentes corrientes filosóficas no tienen –a nuestro entender– el mismo valor ni en su exposición ni en su contenido. Por otra parte, al margen de las observaciones antes indicadas, el panorama de la filosofía actual no es completo. ¿Qué ocurre con el personalismo, aunque el magnífico artículo de Adela Cortina recoge parte de esa corriente en el apartado que ella llama

«personalismo procedimental»? ¿Cómo no se incluye la corriente psicológica, psiquiátrica y psicoanalítica de la filosofía? ¿Qué pasa con las nuevas corrientes espiritualistas?

Estas lagunas no quitan la valía del libro y del análisis hecho de las corrientes filosóficas estudiadas. Todos sabemos que un libro como éste, que pretende ser una especie de prontuario, no puede ser exhaustivo.

De especial mención nos parecen los estudios sobre la fenomenología, la hermenéutica y el capítulo titulado «Filosofía y postmodernidad» del que, a su vez, destacaría los artículos de Miguel Morey y de Félix Duque.

Dentro del interesante apartado «Los ámbitos filosóficos», destacaríamos a su vez los artículos de Fernando Quesada sobre la «Actualidad de la Filosofía Política» y el de Rafael Argullol titulado «Un balance de la modernidad estética».

En conjunto, pues, podemos decir que tanto la idea de los editores como su realización es de un indiscutible valor y utilidad en el momento presente.

María Eugenia Hurtado Pérez

JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. y Cols.: *Diagnóstico y educación de los más capaces*. Madrid, UNED, 2000, 404 pp. ISBN: 84-362-4241-0.

La obra *Diagnóstico y educación de los más capaces* se presenta con el objetivo prioritario de sensibilizar a los responsables de la educación y a la sociedad en general sobre las necesidades educativas especiales de los alumnos más capaces. El fin último es contribuir a desarrollar un modelo propio de atención a su diversidad en el marco creado por la reforma de la enseñanza. En el ámbito educativo, en el que surge y al que se dirige, el interés de esta aportación de la profesora Jiménez-Fernández y cols., reside en la exigencia de respetar el derecho de cualquier alumno a ser educado conforme a sus peculiaridades.

En esta línea de reflexión, el texto es de interés para todo profesional, estudioso y persona interesada en cuestiones educativas, especialmente en las que se refieren a la atención concedida a las diferencias individuales de los estudiantes. El recorrido por los contenidos nos permite destacar la documentada y rigurosa panorámica sobre la educación de los más capaces, tanto en lo que se refiere a modelos conceptuales desde los que se plantean las propuestas de intervención, como en lo referido a estrategias organizativo-didácticas desarrolladas en otros contextos. En este sentido, es especialmente importante la aportación de ejemplos concretos desarrollados en el ámbito norteamericano y europeo como propuestas de partida desde las que formular iniciativas eficaces en el contexto español.

La estructura y organización del libro es clara y motivadora. Se proponen siete capítulos dedicados a exponer las teorías modelo sobre alta capacidad, las características de los estudiantes más capaces, el diagnóstico de la alta capacidad, el análisis de esta capacidad desde la perspectiva de género, las relaciones entre capacidad alta y mal rendimiento escolar, la organización escolar y el currículo, las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Se incluyen anexos de gran interés, algunos de ellos son un enriquecedor complemento del texto general, como es el caso del *Programa de desarrollo de habilidades de pensamiento: análisis síntesis y evaluación (DASE),* de Álvarez, B.

La relevancia de las cuestiones abordadas en cada uno de estos capítulos y anexos, así como el rigor y profundidad del contenido hacen de la obra un documento

imprescindible para los lectores interesados en la reflexión e investigación sobre las altas capacidades en su vertiente educativa. Al mismo tiempo, el texto es un excelente manual universitario que ya se está utilizando con comprobado éxito en programas universitarios de formación para la docencia y la investigación educativas. Por todo ello, sin duda, se convertirá en un recurso imprescindible para todos los que tengan oportunidad de consultarlo.

Teresa Aguado Odina

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 originales e inéditos. La extensión de los trabajos no sobrepasará las veinticinco páginas. La presentación deberá remitirse en formato informático (disquete) en cualquier procesador de texto (Word, WordPerfect, etc.) a través del correo electrónico a la dirección: revista.educacion@ince.mec.es.

3. Se deberá acompañar de un breve resumen del artículo de 8 a 10 líneas. Opcionalmente podrá adjuntarse el resumen también en versión inglesa.

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, éstos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

   GÓMEZ LORENZO, M. y otros: *El sistema educativo en la universidad española: un análisis histórico.* Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1995.

b. **Revistas:** Apellido/s e inicial/es del nombre del autor/es separado 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. Si hay dos autores o más, éstos irán separados entre sí por punto y coma. Ejemplo:

   GARCÍA ROMERO, A.; FERNÁNDEZ ALADO, C.: «El sistema educativo en la nueva reforma», en *Revista de Educación*, 309 (1996), pp. 498-789.

5. Las notas se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá al final de cada página.

6. Las citas textuales deben separarse por una línea en blanco anterior y posterior, sangradas a derecha e izquierda, seguidas 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.

7. Los esquemas, dibujos, gráficos, fotografías, etc. se presentarán en blanco y negro.

8. El Consejo de Redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en aplicación de estas normas. Los originales enviados no serán devueltos.

ISSN 0034-8082

SUMARIO

EDUCACIÓN INCLUSIVA

PRESENTACIÓN: ÁNGELES PARRILLA LATAS.—ÁNGELES PARRILLA LATAS: *Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva.*—GERARDO ECHEITA SARRIONANDÍA y MARTA SANDOVAL MENA: *Educación inclusiva o educación sin exclusiones.*—TERESA SUSINOS RADA: *Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes.*—MEL AINSCOW: *Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos.*—CARMEN GALLEGO VEGA: *El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva.*—ALAN GARTNER y DOROTHY KERZNER LIPSKY: *Educación inclusiva en los Estados Unidos.*—ANABEL MORIÑA DÍEZ: *Lecturas sobre educación inclusiva.*

ISABEL RIDAO GARCÍA y JAVIER GIL FLORES: *La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos.*—JOSÉ MANUEL CORONEL LLAMAS, EMILIA MORENO SÁNCHEZ y M.ª TERESA PADILLA CARMONA: *La gestión y el liderazgo como procesos organizativos: contribuciones y retos planteados desde una óptica de género.*—LIDIA E. SANTANA VEGA: *Mujeres, igualdad de oportunidades y transición sociolaboral.*—JOSÉ A. GAIARSA: *La agresión de la educación.*—ISABEL CANTÓN MAYO: *La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo.*

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO y JOSÉ J. CARRIÓN MARTÍNEZ: *Una aproximación a la investigación en Educación Especial.*—M.ª JOSÉ ROCHERA, ANA REMESAL y ELENA BARBERÁ: *El punto de vista del profesorado de educación primaria y educación secundaria obligatoria sobre las prácticas de evaluación del aprendizaje matemático: un análisis comparativo.*—JAVIER BARQUÍN RUIZ: *La tutorización de las prácticas y la socialización del futuro profesorado.*

RAFAEL LÓPEZ ATXURRA y MARÍA ÁNGELES DE LA CABA: *Contenidos orientados al desarrollo sociopersonal en el curriculum del conocimiento del medio (Primer ciclo).*—NURIA LLEVOT CLAVET: *El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural.*—IGNACIO GONZÁLEZ LÓPEZ: *Experiencias de evaluación de instituciones universitarias: el caso de Argentina.*—JOSÉ JUAN CARRIÓN MARTÍNEZ: *Educación Especial e integración escolar a través del desarrollo normativo: un estudio comparado de la pluralidad estatal.*—IGNASI BRUNET e INMA PASTOR: *Formación e inserción laboral en el municipio de Reus: una perspectiva crítica.*–IVÁN MOLINA JIMÉNEZ: *La alfabetización popular en El Salvador, Nicaragua y Costa Rica: niveles, tendencias y desfases (1885-1950).*—ANABEL MORIÑA DÍEZ: *El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de Educación Especial.*

MARGARITA CABAÑAS CORIHUELA: *Índice bibliográfico de la Revista de Educación de los números 324-326 y número extraordinario año 2001.*

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE