

CURSO - TALLER

FORTALECIMIENTO PARA DOCENTES

2013

ANTOLOGÍA TEMA 7: PERCEPCIÓN Y RESPUESTA A LAS CONDICIONES SOCIALES DEL ENTORNO DE LA ESCUELA.

ABRIL DE 2013

Índice

Escuela y entorno o cuando la ciudad también educa.	3
La Ciudad Educadora.	11
Familia y escuela. Los pilares de la educación.	33
Lineamientos generales para la operación de los consejos escolares de participación social.	45
La participación, una fórmula para todo	52
Educación inclusiva.	75
Hacia una escuela para todos y con todos.	81
Bullying	109
Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes”	127

Escuela y entorno o cuando la ciudad también educa

Jaume Carbonell

Un divorcio crónico

Una de las manifestaciones más llamativas de la crisis de la escuela, reiteradamente denunciada por las pedagogías innovadoras, es el divorcio casi crónico entre escuela y entorno, entre el proceso de socialización dentro de la institución escolar y fuera de ella. El desafío es lograr la transferencia y el uso de la cultura escolar en la vida cotidiana durante la infancia y en el transcurso de la vida adulta y, al propio tiempo, la incorporación de la experiencia vivencial y cultural del entorno a la escuela. Se trata de integrar de forma coherente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la riqueza de la llamada educación asistemática y extraescolar, cada vez más influyente y de carácter más disperso y vivencial, con la educación formal o escolar, menos influyente pero más amplia, sistemática y segura. Se trata de articular adecuadamente las cualidades positivas de una y otra modalidad educativa.

La institución escolar, no obstante, construye todo tipo de muros para preservar la cultura escolar de todo contacto y contaminación del entorno; es la imagen de la escuela fortaleza, del coto reservado o de la isla que se siente constantemente amenazada por cualquier fuerza exterior que trate de penetrar en ella. Esta amenaza tiene que ver con la pérdida de protagonismo de la escuela en la hegemonía informativa y en la educación de la infancia y la juventud, al tener que competir con otros agentes socializadores más atractivos y poderosos.

En la era de la información, los mensajes, imágenes y estímulos externos se multiplican e inciden enormemente en la conformación de códigos culturales, hábitos y comportamientos. La escuela, en la medida en que ignora y vuelve la espalda a estos artefactos, está hurtando oportunidades formativas al alumnado, al privarle de una serie de recursos que le ayudarán a adquirir un conocimiento más sólido e integrado y a comprender mejor la realidad. La televisión, por citar uno de los medios de comunicación de mayor impacto, ofrece un doble rostro: el de la desinformación, la manipulación, la banalización, la violencia, la incitación desenfrenada al consumo, el culto a los valores del prestigio, la fama y el individualismo y un largo etcétera de efectos nocivos y des

educativos; y el rostro de la información que nos vincula con el resto del mundo y nos introduce a la ciencia y la cultura, las imágenes que nos descubren infinidad de encantos y las mejores películas de todos los tiempos, el saludable humor y entretenimiento, y muchas realidades y fantasías a elegir para todas las edades. No hay que olvidar, además; que la televisión es la actividad de ocio que más acompaña a los sectores desfavorecidos al no tener éstos accesos a otras ofertas culturales reservadas a las clases medias.

Frente a ello sólo cabe desarrollar propuestas y programas en torno a la lectura crítica de los medios de comunicación: que enseñen a descifrar códigos y mensajes; leer la imagen; seleccionar informaciones y programas culturalmente relevantes; analizar críticamente los contenidos; e integrar el nuevo capital informativo y cultural en los esquemas de conocimiento del alumnado.

La escuela vinculada al medio ya no tiene que ver únicamente con el referente geográfico más inmediato del barrio, pueblo o ciudad, sino con universos físicamente más lejanos pero simbólicamente muy próximos a la infancia. Desde la escuela hay que enseñar a leer críticamente la pluralidad de informaciones y mensajes de este entorno a la vez próximo y lejano, evitando caer tanto en localismos estrechos y de corto vuelo como en el deslumbramiento de los mitos del progreso tecnológico y de cierta modernidad cultura que diluye y enmascara, precisamente, la riqueza y diversidad cultural. Lo global es perfectamente compatible con lo local, más cuando se incardina creativamente y sin prejuicios dentro de un proyecto de conocimiento integrado. La observación atenta y reflexiva de la realidad cotidiana es una de las vías más poderosas de acceso al conocimiento y al autoconocimiento. Una realidad que se capta pisándola físicamente y navegando virtualmente y a través de las imágenes.

La cultura está en el territorio

Decía KAFKA que encerrar la vida en un libro es como el canto de un pájaro en una jaula. Se dice también que el contexto educa más que el texto, sobre todo cuando se parte de contextos significativos. Afirmaciones que se refieren más al manual escolar que a otro tipo de libros, y que tratan de singularizar y subrayar la importancia de la cultura vital y de los escenarios donde ésta se manifiesta.

Desde esta perspectiva, el territorio se convierte en un libro abierto o en un cuaderno de bitácora que nos permite penetrar en los lugares donde habitan, se relacionan, trabajan, se realizan y se divierten los seres humanos: un mundo diverso y contradictorio lleno de rituales, símbolos, costumbres, memoria, sufrimiento y esperanza; el mundo del trabajo y del consumo –el agrícola e industrial-, el paro y la ocupación temporal, el mundo artesanal que se va extinguiendo y el de las grandes superficies comerciales que conforman nuevas formas uniformes de vida, el de los múltiples servicios, el de los gremios, sindicatos y cooperativas; y el mundo de la cultura: arte, música, cine, teatro... Un libro abierto que hay que aprender a mirar y a interpretar y que es un excelente laboratorio para trabajar el proceso de tránsito de la anécdota a la categoría, de lo concreto a lo abstracto, de las nociones aisladas a su sistematización, de la información al conocimiento.

El territorio, así concebido, está repleto de lenguajes múltiples, de ruidos naturales y artificiales, de olores y sabores, de paisajes que van transformándose a lo largo del día, de realidades visibles y subterráneas, de edificios y viviendas singulares y entrañables, de violencia real y simbólica, de soledades y encuentros, de sueños y frustraciones, de paseos y rutas que cada cual va incorporando en su memoria. Un territorio que puede leerse sensorial y cognitivamente, desde las inteligencias múltiples, y que activa las diversas dimensiones de la educación integral. En definitiva, un espacio de espacios abiertos al aprendizaje y a la localización infantil.

Pero a veces el entorno es terriblemente hostil para la formación de la infancia porque existen pocos estímulos; porque es un desierto cultural; porque el territorio está disperso y débilmente estructurado; o porque la invasión del tráfico y la falta de espacios –y a veces la violencia- hacen de la calle un lugar poco seguro, y desde luego poco pensado para la infancia y las personas ancianas y discapacitadas. Hay que hablar de entornos, en plural, que facilitan o dificultan en diverso grado el desarrollo de las potencialidades educativas. Decíamos en el primer capítulo, que la reforma educativa debe inscribirse en otras reformas: la urbanística, entendida en un sentido amplio, es una de ellas a tenor de lo que estamos comentando. Construir ciudades y entornos más habitables, con lugares para el encuentro y el intercambio, con equipamientos culturales y otras ofertas lúdicas y formativas contribuyen a la mejora de la calidad de vida de las personas e, indirecta y potencialmente, a la democratización e innovación de la escuela.

La ciudad educadora

La ciudad educadora o educativa, el proyecto educativo de ciudad, el sistema formativo integrado o las propuestas sistémicas curriculares constituyen diversas versiones y propuestas para el logro de la máxima vertebración entre la escuela y el territorio. Concebido como un proyecto utópico y como un proceso que va generando diversas actividades, su objetivo básico es que la ciudad o la comunidad desarrollen al máximo su potencial educativo y lo ponga al servicio de toda la ciudadanía, con ofertas especialmente destinadas a la infancia y a la juventud. Se trata, pues, de inventariar, seleccionar, sistematizar, organizar y difundir todo su capital cultural con el fin de poner en contacto al alumnado y al conjunto de la ciudadanía con experiencias significativas y conocimientos relevantes que pueden proporcionarles vivencias y reflexiones intensas.

La ciudad o comunidad educadora se convierte en una gran escuela con tiempos y espacios flexibles para atender las diversas necesidades ciudadanas, y en una red de servicios y apoyos sociales y culturales que se va fraguando alrededor de la institución escolar. Se trata, además, de crear espacios de encuentro, intercambio y aprendizaje en cualquier lugar del territorio.

En realidad, muchas de las ideas contenidas en la ciudad educadora y en la era de información ya fueron expuestas hace treinta años por I. ILLICH (1975) en *La sociedad desescolarizada*, donde hace una exposición de las cosas y personas con las que podría ponerse en contacto las personas que buscan aprender, y cita estas cuatro: servicios de referencia respecto a objetos educativos – que sirven para el aprendizaje formal y se encuentran en bibliotecas, museos, teatros, fábricas, aeropuertos...-; lonja de habilidades –unas personas hacen una lista de sus habilidades y facilitan sus direcciones para quienes deseen aprenderlas-; servicio de búsqueda de compañero –red de comunicaciones que permita a las personas describir las actividades de aprendizaje a las que desean dedicarse con la esperanza de hallar un compañero para la búsqueda-; y servicios de referencia respecto a educadores independientes (éstos figuran en un catálogo que indica las direcciones y descripciones, hechos por ellos mismos, de profesionales, paraprofesionales e independientes). ILLICH, al hacer estas propuestas, pensaba en una alternativa radical a la escuela, una institución que consideraba represiva, carente de significación y absolutamente caduca. La muerte de la escuela, lo decíamos al principio, no parece que vaya a producirse, pero lo que sí parece vislumbrarse es que ésta tendrá que convivir, si no quiere enquistarse aún más en su

aislamiento, con una amplia red de servicios y ofertas culturales y formativas abiertas y flexibles, cada día más virtuales que presenciales.

Quizá el ejemplo más consolidado y emblemático de ciudad educadora sea el de la ciudad de Torino de los años setenta y ochenta, teorizado por F. ALFIERI, donde el municipio logró una amplia colaboración de los diversos agentes culturales, sociales y productivos para generar recursos al servicio de la colectividad; de alguna manera, se logró que la pedagogía entrase en los museos, talleres artesanales, fábricas, instituciones públicas, equipamientos deportivos y en la naturaleza... y, a su vez, que la ciudad penetrase en la escuela. En otras muchas ciudades existen iniciativas que van construyendo la ciudad educadora. Es el caso de las ciudades donde se impulsa especialmente la participación popular –Porto Alegre, mediante el presupuesto participativo o Sao Paulo con los consejos escolares-; de Rosario donde escuelas, bibliotecas populares, parroquias, centros de salud, asociaciones ciudadanas, instituciones y el conjunto del vecindario coordinan sus esfuerzos y levantan una carpa itinerante que recorre los barrios de esta ciudad argentina para organizar talleres, espectáculos, charlas y discusiones para pulsar el estado de opinión y las demandas colectivas para mejorar el entorno; de otras que realizan una interesante labor de información, intercambio y participación a través de una emisora de radio o de una televisión local; que tratan de recuperar la memoria popular, el patrimonio histórico y artístico o una zona de especial valor ecológico; o que convierten la ciudad en una biblioteca pública (mediante el préstamo de libros en plazas, parques y equipamientos deportivos) o en un museo al aire libre (con las puertas abiertas de los talleres de los artistas y esculturas embelleciendo jardines y calles).

Este proyecto comunitario comporta un compromiso firme con la educación por parte de los diversos agentes sociales y culturales. Porque en el territorio, de algún modo, todas las personas enseñan y aprenden: técnicos y trabajadores de cualquier ámbito profesional; escritores y artistas; personas en paro, jóvenes y jubilados; padres y madres de diversa condición social; personas sin títulos ni credenciales académicas pero con el currículum que da la experiencia de la vida; cualquier persona que tenga algo que contar al alumnado y que pueda responder a sus preguntas que, con frecuencia, no puede responder el profesorado. No puede y, a veces, tampoco necesariamente, ya que no es el único depositario de la cultura.

En esta nueva dinámica, la función de la escuela es la de orientar alumnado en la ordenación y selección de datos y percepciones; en la asociación y relación entre informaciones y conocimientos; y en la realización de la síntesis de este libro abierto que es el territorio. O, dicho en otras palabras, se trata de transformar la experiencia de vida en experiencia cultural mediante la reflexión, la descomposición y la recomposición de los datos y la comparación sincrónica y diacrónica. Por otra parte, es una ocasión excelente para enriquecer los proyectos interdisciplinarios y globalizados y cualquier tipo de innovación educativa. Pero, asimismo, el profesorado debe procurar que los crecientes estímulos externos se canalicen de manera armoniosa dentro del proyecto educativo y del proceso de enseñanza y aprendizaje, algo que requiere reflexión y cierto aislamiento mental; de lo contrario, existe el peligro de que la cultura externa actúe como elemento de distracción y distorsión, ante la lluvia incontrolada de mensajes y ofertas, y que la escuela reaccione con el habitual cierre institucional. El profesorado ha de ser consciente de que no es el único agente informativo ni formativo, pero debe serlo también de que le compete la función de coordinar y orientar el conjunto de aportaciones culturales emanadas de los diversos agentes y escenarios del territorio.

Funciones socioeducativas del territorio

Para obtener un mayor aprovechamiento del capital cultural del territorio –el realmente existente y el utópicamente deseable- y lograr una mayor vertebración entre la escuela y el entorno, más participación democrática y un incremento de las oportunidades educativas para toda la población, se requieren una serie de cambios y premisa de cierto calado. En una lista de urgencia cabe señalar los siguientes:

1.- Reestructuración del territorio. Ni la ciudad ni cualquier comunidad rural o urbana puede ser educadora si el entorno no ofrece posibilidades y experiencias educativas relevantes. Por ello, hay que repensar y reestructurar el modelo de territorio con la creación de tiempos y espacios que faciliten el intercambio entre las diversas generaciones; recursos e infraestructuras culturales, deportivas y lúdicas; y oportunidades para que los niños y niñas puedan educar la mirada, experimentar con objetos, explorar nuevas realidades y fantasías, o proyectar sus deseos corporales y musicales. Todo ello en un ecosistema más habitable y sostenible.

2. Lucha contra el fracaso y el absentismo escolar. La comunidad entera, y no sólo la escuela, tiene el compromiso de garantizar una educación de calidad para todos y todas, tratando de arbitrar cuantas medidas sean necesarias para corregir situaciones de desigualdad, generar expectativas culturales, apoyar los procesos de integración de alumnos con necesidades educativas específicas, facilitar la escolarización de los inmigrantes recién llegados y combatir la deserción y el absentismo escolar. En este último cometido, por ejemplo, es clave la colaboración conjunta de la escuela con la familia, los servicios y educadores sociales y la policía municipal. Conseguir que ciertos chicos y chicas en situaciones de extrema marginación se escolaricen con normalidad es uno de los grandes retos y logros comunitarios.

3. Solidaridad ciudadana, cohesión social e inserción laboral. La solidaridad es una condición necesaria –aunque por supuesto no suficiente– para construir un tejido social más cohesionado, evitar o neutralizar las discriminaciones racistas y sexistas y luchar contra la exclusión y la marginación social. Desde la escuela y la comunidad hay que movilizar ideas y recursos para conseguir una formación básica y profesional sólida y adaptada a las necesidades específicas y cambiantes del entorno; orientar al alumnado en la transición de la escuela a la vida activa; buscar fórmulas imaginativas e innovadoras para la creación de empleo mediante el desarrollo del autoempleo, la iniciativa social y el cooperativismo; iniciar campañas de alfabetización y crear centros de educación de personas adultas; y generar ofertas de formación continua con el objeto de capacitar a las personas en el aprendizaje y gestión del conocimiento en los ámbitos científicos, cultural y tecnológico.

4. Elaboración del mapa educativo de la ciudad. Desde el municipio se hace necesario el impulso de una política de planificación, coordinación y optimización de los espacios y recursos educativos. La primera tarea es la realización de un diagnóstico o mapa educativo de carácter cualitativo, a diferencia de los que suelen realizar la mayoría de las políticas educativas que se centran únicamente en lo escolar y lo cuantitativo. Tras este estudio inicial conviene averiguar cuál es el uso real de los recursos educativos por parte de los diversos segmentos de la población. Por último, se analizan las alternativas y propuestas que pueden ponerse en práctica para cubrir los déficit más llamativos, generar nuevos recursos y espacios formativos y hacer un uso más intensivo y fructífero de los ya existentes.

5. Creación de estructuras de apoyo a la innovación educativa. La ciudad educativa puede gestar marcos de referencia y cobertura para el impulso de las innovaciones que tratan de romper los muros escolares. Centros de recursos e investigación pedagógica (observatorio de impacto y evaluación de diversas ofertas y actividades, apoyo material y logístico al profesorado, asesoramiento y formación...); programas de conocimiento del entorno con sus pertinentes orientaciones metodológicas; equipos multidisciplinares formados por el profesorado y por personas de la comunidad implicadas en tareas educativas; contacto y trabajo conjunto entre las diversas instituciones educadoras (instituciones de educación formal y no formal; servicios pedagógicos de los equipamientos culturales, deportivos y medioambientales; medios de comunicación local; representantes empresariales y sindicales...); redes de intercambio y colaboración entre centros comprometidos con innovaciones educativas que se proyectan en el territorio...

6. Consejos educativos territoriales. Insistimos de nuevo en la necesidad de lograr una amplia participación democrática mediante el compromiso organizativo de los diversos agentes educativos del territorio. Estos consejos educativos vehiculan problemas y demandas así como propuestas de todo tipo para convertir el territorio en un poderoso crisol formativo.

Corbonell, Jaume. "La aventura de innovar. El cambio en la escuela", Cap. VI: Una democracia fuerte para favorecer la innovación. Reimpresión, 2006. Ed. Morata, Madrid, España. Pp.96-100

La Ciudad Educadora

Jaume Carbonell

El contexto se convierte en el mejor libro de texto. La ciudad es como un libro abierto donde se condensa la memoria y la actualidad. Un enorme cúmulo de informaciones, imágenes, voces, mensajes y otros estímulos locales y globales: existen las historias propias y las comunes, porque las ciudades cada vez se parecen más unas a otras. En este territorio convive el espacio privado de las relaciones más íntimas y familiares; el espacio comunitario de las redes vecinales y asociativas; y el espacio público de los seres desconocidos y anónimos. Para Manuel Delgado es también <el espacio en los individuos y los grupos definen y estructuran sus relaciones con el poder, para someterse a él, pero también para insubordinársele o para ignorarlos>.

La cultura, se dice con frecuencia, está en el territorio. En él se asientan los seres humanos, con sus flujos y desplazamientos; y se van forjando las relaciones personales y grupales, con sus mitos, costumbres, fiestas y rituales laicos y religiosos que, con el paso del tiempo, se mantienen, se adaptan o simplemente desaparecen. En él se establecen las relaciones productivas de una agricultura y ganadería en proceso de extinción –alrededor de las ciudades pugnan por sobrevivir las últimas huertas y otros reductos naturales-; de una industria en proceso de reconversión –cuando no de deslocalización-; y de un sector de servicios en continuo proceso de expansión.

Los procesos de sustitución urbana se van acelerando. Uno de los más llamativos es la desaparición del mundo artesanal a costa de las grandes superficies comerciales, las nuevas ágoras o lugares de encuentro donde se va conformando un estilo de vida uniforme, impersonal y globalizado. Un proceso de sustitución que ha sido magistralmente descrito por José Saramago en *La caverna*. Pero, dentro de la ciudad, existen otros submundos como el de las instituciones y el de la cultura. Ésta se conserva y se exhibe en los museos, teatros, auditorios, cines y bibliotecas, pero también está presente en las calles y plazas, de modo más visible subterráneo. La ciudad, donde convergen situaciones y niveles de vida variopintos, está sometida a múltiples tensiones y contradicciones, esperanzas y frustraciones. Allí habita, en definitiva, la vida y la muerte: la real y la simbólica.

Como puede apreciarse, la ciudad constituye un excelente libro abierto, repleto de conceptos y lenguajes, para mirar, leer, interpretar, reelaborar, sistematizar y sintetizar. Para que el alumnado se ejercite en diversas transiciones e interrelaciones de la anécdota a la categoría; de lo concreto a lo abstracto; de la información al conocimiento; y del saber escolar a la cultura del entorno y viceversa. Esa conversación de la escuela con el entorno brinda, además, numerosas oportunidades para el desarrollo de la educación integral –o de las inteligencias múltiples- y para la integración del conocimiento, mediante propuestas interdisciplinarias y globalizadoras.

Pero la función de la ciudad como escenario educador que, al propio tiempo, facilita un conocimiento relevante y un proceso de socialización infantil de tipo inclusivo, no siempre se cumple. Es más: el entorno excesivamente duro y hostil actúa claramente como factor disuasorio y deseducador. Nos referimos a aquellas ciudades que bien sea por su tamaño, su contaminación ambiental y acústica, la especulación del suelo, la carencia de equipamientos colectivos, el grado de inseguridad y violencia; o por todos estos elementos juntos, que con frecuencia convergen, se hacen insostenibles. El diagnóstico de Oriol Bohigas es tan contundente como certero: <El 80% de la población vive en ciudades... Más de la mitad de ese 80% cree que vive en ciudades. En realidad, viven en suburbios inhabitables y sin servicios... Las ciudades son físicamente cerradas, empiezan y acaban; cuando se convierten en ciudades excesivas, que crecen como una mancha de aceite que lo invade todo, el campo y el paisaje, son inhabitables. Creo que no tienen remedio. Habría que dividir las ciudades en ciudades más pequeñas. Refundarlas para corregir las situaciones que provocan de injusticia social y cultural>.

El mercado, el poder y el dinero lo pueden todo. El suelo se urbaniza pero no se construye ciudad. Es lo que se llama la no ciudad, la anticiudad o la ciudad difusa: asentamientos familiares aislados de cualquier lugar de encuentro y socialización. Para Marc Augé son <los espacios de anonimato, lugares monótonos y fríos a los que no les corresponde identidad ni memoria y que no tienen nada que ver con contextos espaciales culturalmente identificados e identificadores: los habitantes de los hoteles, los cajeros automáticos, las terminales de los aeropuertos, los hipermercados, las autopistas, etc.>. Existen coincidencias significativas entre las metáforas de la escuela y de la ciudad ambas son cada vez más clónicas en vez de apostar por una necesaria y creciente diversidad; más fragmentarias en vez de apostar por la interrelación y la integración; más masificadas y despersonalizadas, en vez de apostar por la intensificación de las relaciones y

por los entornos de tamaño reducido; y cada vez más aceleradas y estresantes, en vez de apostar por el tiempo lento y equilibrado.

En este sentido, son interesantes las experiencias como el <Cittáslow> -ciudades lentas-, un movimiento que agrupa a ciudades de menos de 50,000 habitantes que se propone devolver al hombre y a la calidad de su vida al centro de la vida política, y que pone límites al crecimiento urbano y a los ritmos frenéticos de la ciudad. Su presidente, Roberto Angelucci, destaca uno de los aspectos clave de este neohumanismo municipal: <No huimos de la modernidad y la tecnología. Al revés. Pero queremos una modernidad que mantenga la belleza que hay en nuestras identidades y una tecnología al servicio del hombre, no sólo de la productividad>.

También existen otras experiencias que tratan de construir o remodelar ciudades donde las viviendas y los servicios comunitarios están más integrados en el tejido urbano; donde se recuperan zonas peatonales; o donde el transporte público –sobre todo el menos contaminante– gana terreno al automóvil, con todo lo que ello supone para la reducción del tráfico y la habitabilidad. Ciudades más amables, sostenibles, saludables y humanizadas que faciliten el encuentro y el intercambio generacional, donde sea más fácil y gratificante pasear, pensar y comunicarse, así como la conciliación laboral y familiar. Donde todo tipo de personas, desde la infancia hasta la vejez, además de las discapacitadas, puedan transitar con fluidez y seguridad por los distintos espacios, hasta el punto de hacerlos suyos. Una ciudad con espacios abiertos y cerrados al servicio de la cultura y la educación. Para ello, a la par de intervenciones educativas, se requieren reformas urbanísticas de gran calado. Es una de las condiciones y potencialidades de la ciudad educadora.

Los cuatro ejes de la ciudad educadora

En la *Carta de ciudades educadoras* se destacan, entre sus objetivos, el de aprender, intercambiar, compartir y enriquecer la vida de sus habitantes, desarrollando su potencial humano, con su singularidad, creatividad y responsabilidad. También el de promover el acceso del conocimiento a toda la ciudadanía, así como la solidaridad y la cohesión social. Se trata de ir articulando e integrando el conjunto de intervenciones que emergen –o son susceptibles de emerger– desde los diversos ámbitos de la educación formal, no formal e informal, de ir encadenando, enriqueciendo

y cohesionando la intervención de los diversos agentes educativos y oficiales de la ciudad y que, de algún modo, inciden en la socialización de la infancia y la juventud.

La ciudad educadora conlleva, al propio tiempo, una finalidad utópica y un viaje lleno de ofertas, actividades y oportunidades, con destinos próximos y lejanos, con distintas velocidades de cruce y con propósitos modestos y ambiciosos. En cualquier caso, se trata de activar la conversación de la escuela con el entorno y del conjunto de la educación con el territorio. Así, esta ciudad se convierte en una inmensa aula de aprendizaje y de formación de ciudadanía: desde la ciudadanía y con la ciudadanía. Porque no se trata de una ciudad tutelada y dirigida desde el poder, sino de una ciudad que requiere la activa colaboración y la corresponsabilidad de las diversas administraciones –centrales y descentralizadas-, de todos los servicios municipales, de las instituciones educativas y del conjunto de iniciativas de los movimientos sociales y de la sociedad civil.

La ciudad educadora se construye desde tres lógicas interrelacionadas: la corresponsabilidad en los objetivos de iniciativas; la coordinación y transversalidad en las diversas actuaciones; y el trabajo en red entre sus agentes. Sus cuatro grandes ejes estratégicos o ámbitos de actuación son: a) El derecho a la educación y la igualdad de oportunidades; b) La atención a las diversidades; c) La educación para una ciudadanía libre y responsable; y d) La convivencia intergeneracional.

a) El derecho a la educación y la igualdad de oportunidades

No vamos a insistir de nuevo en la importancia y las repercusiones del derecho a la educación para el logro de la equidad y la cohesión social, pues ya se le ha dedicado un capítulo entero. Aquí nos limitamos a destacar, a título ilustrativo, algunas posibilidades de intervención desde la administración municipal –la más cercana a la población- y desde el tejido social comunitario. En España y en otros muchos países, las competencias municipales en educación son más bien escasas y se reducen a la reserva de suelo para las construcciones escolares, el mantenimiento de éstas, la prestación de algunos servicios complementarios y poco más. No obstante, cuando existe sensibilidad y voluntad política, pueden realizarse apoyos significativos a la escolaridad obligatoria, así como intervenciones más directas en la creación y gestión de escuelas infantiles, centros de educación de personas adultas, universidades populares u otro tipo de iniciativas relacionadas con

la educación extraescolar y no formal. Dicho en otras palabras: la ley no obliga a realizar un montón de cosas pero tampoco las prohíbe.

Existen diversas iniciativas locales de refuerzo escolar y contra la exclusión social. En algunos lugares, son las educadoras comunitarias –madres sin recursos económicos con niños y niñas de hasta seis años- quienes atienden a estos menores que no han podido acceder a la educación infantil, tras recibir una formación inicial y permanente. En otros, son los estudiantes universitarios quienes participan en talleres de estudio asistido destinados al alumnado de Primaria y Secundaria de entornos socioculturales desfavorecidos, ayudándoles a adquirir hábitos de estudio, planificar sus tareas y aprovechar las oportunidades y recursos del entorno. En otros, son los ex alumnos de secundaria o las amistades quienes se responsabilizan del refuerzo para evitar el fracaso y la deserción escolar. Otros programas e intervenciones que impulsan la acción positiva para el logro del éxito escolar, se focalizan en la transición de la escuela a la vida activa, mediante diversas iniciativas de corresponsabilidad educativa, social y empresarial para la inserción social y la reinserción al mundo educativo.

Por otro lado, es conveniente impulsar y redefinir los centros de formación de personas adultas: a sus funciones tradicionales y básicas de alfabetización y obtención del graduado de Primaria y Secundaria –los contenidos académicos reglados-, cabe incorporar otras relacionadas con el uso y dominio de las TIC, aprendizaje de idiomas y otro tipo de habilidades y conocimientos –los contenidos socioculturales no reglados- que se requieren para gozar de un mayor bienestar personal, con horarios más flexibles y una mayor contextualización dentro del territorio. Como es igualmente importante favorecer el acceso de los ciudadanos y ciudadanas de toda edad y condición a las distintas mallas, dispositivos y redes de aprendizaje que surgen en universidades populares, movimientos sociales bibliotecas, entidades y asociaciones. En cualquier de la ciudad.

b) La atención a las diversidades

Ciudades acogedoras para los diversos colectivos. Para los inmigrantes, arbitrando mecanismos de acogida y mediación escolar y social, con ayudas y medidas de discriminación positiva para los sectores más desfavorecidos, de las que también se beneficie la población autóctona, y con medidas preventivas y punitivas contra las acciones de xenofobia y racismo, evitando la formación

de guetos urbanos que, como consecuencia, reproducen guetos escolares; fomentando la convivencia y la interculturalidad; y facilitando su acceso a los distintos tramos del sistema educativo, actividades extraescolares y otras ofertas formativas de la ciudad.

Ciudades, asimismo acogedoras, para las personas con discapacidades, con la supresión de barreras arquitectónicas que hagan posible su movilidad y la habilitación de espacios y servicios específicos, siempre con la perspectiva de promover, hasta donde sea posible, su integración escolar en centros ordinarios, así como su inserción laboral. Para las mujeres que hacen doble jornada laboral, con medidas y equipamiento que faciliten la organización de su tiempo y la conciliación –compartida o no- entre su vida laboral y familiar. Para la infancia, la juventud y las personas de la tercera edad, que necesitan espacios propios y comunes de calidad para canalizar sus intereses, inquietudes y diversos modos de vida.

c) La educación para una ciudadanía libre y responsable

La práctica de la ciudadanía democrática y del respeto a los Derechos Humanos y de la Infancia, que van mucho más allá de una mera asignatura, encuentran en la ciudad un excelente laboratorio de experimentación: para que valores como la cooperación, el respeto, la solidaridad y tantos otros que se trabajan en la escuela –tanto en el aula como en el patio u otros espacios- tengan continuidad en otros ámbitos educativos y sociales del territorio. Así, pueden trabajarse las normas y planes de convivencia cívica –la carta de derechos y deberes de la ciudadanía-, y, en general, la educación de valores que contienen los ejes o temas transversales relacionados con la igualdad, la diferencia sexual, la paz, la interculturalidad, el medio ambiente y la sostenibilidad, los medios de comunicación, etc. Una buena práctica de ciudadanía es el aprendizaje-servicio, una modalidad de intervención, tanto en la educación formal como no formal, que se inspira en la filosofía de la educación democrática de J. Dewey, que trata de aunar el aprendizaje y la formación con el compromiso cívico y que se concreta en servicios y actuaciones en la comunidad con el objeto de mejorarla.

d) La convivencia intergeneracional

Carlos Skliar alude a la crisis y ausencia de conversación entre las generaciones: <Éstas se miran con desconfianza o ya no se miran. Existe un distanciamiento y un miedo al contacto y al contagio generacional>. De ahí la necesidad de estrechar los vínculos no sólo para mejorar la convivencia, sino también para compartir espacios, intercambios y proyectos que generen relaciones intergeneracionales positivas –libres de tópicos y prejuicios-, donde se valoren y se aprenda de las culturas, valores y vivencias de las distintas edades. No puede despreciarse la jerarquía que impone el conocimiento y la experiencia acumulada ni la frescura de las nuevas ideas. La ciudad ofrece diversas oportunidades para activar este diálogo y encuentro intergeneracional. Programas de convivencia en el mismo hogar para afrontar la soledad de las personas mayores y el alojamiento de los estudiantes. Grupos de teatro, corales u otras agrupaciones artísticas. Programas de alfabetización de personas adultas inmigrantes por parte de jóvenes. Participación de ancianos voluntarios en tareas y actividades escolares. Festejos conjuntos. Proyectos educativos y comunitarios donde se asignan responsabilidades comunes y específicas a cada grupo de edad. Asociaciones de padres y madres abiertas a la participación de otros familiares cercanos y a toda la comunidad.

El lugar de la escuela y de la extraescuela

Hay ciudades que viven de espaldas a la escuela; y también escuelas que viven totalmente de espaldas a la ciudad. Pero hay lugares donde se ha logrado que el entorno penetre en la escuela y que la educación se acerque a la ciudad. Un viaje de ida y vuelta, de mutuo reconocimiento y enriquecimiento. En este caso, la ciudad se convierte en un excelente escenario y laboratorio de aprendizaje. El entorno natural, la población y los asentamientos urbanos, el transporte y la movilidad, el patrimonio y la memoria histórica, la ciencia y la técnica, el trabajo y el consumo, los medios de comunicación, y el arte y otras manifestaciones artísticas, se convierten en temas de estudio.

Así, se crean departamentos pedagógicos en los museos; se organizan itinerarios para descubrir el entorno; empresas, servicios y talleres abren sus instalaciones a los escolares; radios, televisiones y periódicos crean espacios destinados a la participación infantil y juvenil; las bibliotecas trabajan codo con codo con las escuelas y su labor de difusión y préstamos de libros se extiende a la calle y hasta a la playa; los escritores, contadores de cuentos y artistas entran en las aulas; los cines y

teatros se abren para los centros; las campañas de reciclaje de residuos o de consumo responsable involucran a todos los agentes de la comunidad educativa; se promueven huertos ecológicos escolares y comunitarios; se recuperan jardines y otros espacios públicos, y se mejoran y embellecen los patios escolares; la policía local colabora en actividades de educación vial; se dinamiza el asociacionismo y se crean puntos de información y espacios para el desarrollo del ocio y la cultura juvenil; se organizan fiestas populares donde pequeños y adultos adquieren idéntico protagonismo; o se promueven intercambios solidarios con otras ciudades y países.

La oferta es ingente y variopinta; y no siempre se garantiza la necesaria calidad ni llega por igual a todos los centros escolares. Hay ciudades educadoras que cuentan con organismos municipales o similares que, con la colaboración de una amplia red de instituciones, empresas y asociaciones, logran movilizar a los diversos agentes educativos y sociales y a presentar en un solo paquete este conjunto de actividades destinadas a los escolares –y en muchos casos también al conjunto de la población–, secuenciado en diversas intervenciones; preparación previa de visitas para el profesorado, con su correspondiente proceso de formación; elaboración de materiales; recomendaciones sobre la adecuación de las actividades dentro del currículo; seguimiento e indicadores de evaluación; intercambio y comunicación entre los centros y los diversos colectivos implicados, mediante encuentros virtuales y presenciales, etc.

La función de la escuela y del profesorado es la de acompañar el alumnado y organizar la observación, la recogida y organización de datos, las vivencias, las experiencias y las ofertas del entorno para desarrollar las habilidades de asociación, interpretación y síntesis en torno a este libro abierto que es el territorio e integrarlas dentro del currículo. Existe el peligro de que muchas de las salidas del centro y actividades realizadas se conviertan en meras prácticas incidentales y de entrenamiento lúdico, totalmente descontextualizadas del proyecto educativo y del programa escolar y que, a la postre, no se alcance la incorporación de conocimientos ni experiencias significativas.

Por otro lado, la conversación de la escuela con el entorno también avanza a partir de las propuestas que se hacen desde los centros para conocer e incorporar el estudio del entorno, sobre todo cuando se trabaja desde enfoques que priman la investigación y la globalización. En esta dirección se desarrollan valiosas iniciativas que tratan de organizar proyectos a partir de los

conceptos, temáticas y problemas más relevantes del territorio; de recuperar la memoria oral de la ciudad a través de entrevistas, visitas de personas de distintos oficios y edades al centro y de exposiciones; o de la escritura de un libro sobre la realidad del municipio a partir de las voces e inquietudes planeadas por los distintos sectores de la población.

Pero las oportunidades educativas van más allá de esas ofertas circunscritas al currículo y al horario escolar. Nos referimos, sobre todo, a las posibilidades educativas que deparan el tiempo libre o no lectivo. El logro de la igualdad de oportunidades conlleva, entre otras cosas, el carácter público y democrático de las actividades extraescolares. Algo que se logra con la apertura de los centros escolares fuera del horario escolar y durante los fines de semana y las vacaciones. Es interesante garantizar no sólo la máxima equidad en el acceso a estas actividades, sino también su calidad, mediante el compromiso de los ayuntamientos, la colaboración de otros agentes educativos y sociales y la profesionalización de los responsables y monitores de dichas actividades. Aunque la apertura del centro ha de servir, además para que sus servicios e instalaciones puedan ser utilizadas para el juego infantil, lugares de encuentro para las asociaciones y escuelas de padres y madres, la realización de cursos y talleres para las personas adultas y para otro tipo de iniciativas abiertas a la comunidad.

Estas intervenciones educativas se extienden a otros espacios y momentos: el comedor escolar, una oportunidad de oro para trabajar la convivencia mediante un amplio abanico de actividades lúdicoeducativas. A las actividades de vacaciones. A los centros y asociaciones de tiempo libre. Al deporte escolar, donde pueda fijarse un código ético de conducta donde se valore la cooperación, el trabajo en equipo, la coeducación la solidaridad, la salud y, por supuesto, la aceptación de unas normas. O al uso de plazas y espacios públicos, además de otros lugares de encuentro natural, para fomentar el diálogo y la convivencia intergeneracional y entre el grupo de iguales; también pueden convertirse en un punto de información, acogida e integración para las personas recién llegada a la ciudad.

El trabajo en todos estos ámbitos requiere la colaboración estrecha de, al menos, cinco instancias: los equipos directivos y docentes; otros profesionales tales como educadores sociales, monitores de tiempo libre, animadores o mediadores; la familia y el círculo de relaciones más próximo; las

diversas entidades, empresas de servicios y organizaciones no gubernamentales; y las administraciones públicas con responsabilidades directas o indirectas en el territorio.

Corresponsabilidad y participación democrática

Estos son los dos conceptos clave para sacar adelante con éxito cualquier propuesta relacionada con la filosofía de la ciudad educadora –llámese proyecto educativo de ciudad, plan educativo de entorno público destinado a la enseñanza, fijando necesidades y prioridades. Los consejos educativos territoriales, organismos que promueven dinámicas participativas, impulsan debates, canalizan demandas, desarrollan proyectos, asumen compromisos y, en definitiva, consolidan la red de corresponsabilidades entre todos los agentes de la zona que, de forma directa o indirecta, intervienen en el proceso educativo de toda la ciudad. Los consejos de la infancia, inspirándose en la propuesta de la ciudad de los niños o en otras dinámicas participativas, donde se fomenta el protagonismo infantil para que sus voces sean escuchadas a la hora de diseñar los nuevos espacios humanos y de tomar otro tipo de decisiones de ámbito municipal. U otras fórmulas de democracia directa tales como las asambleas populares, las consultas o referéndums y las auditorías públicas.

Estas lógicas democráticas, más allá de su repercusión en los procesos de representación y participación, tienen un inequívoco valor formativo. De ahí la necesidad de promover prácticas de ciudadanía democrática en todos los espacios públicos. Porque, al igual que cualquier otra habilidad, se aprende practicándola, viviéndola y reflexionándola. El Estado presta un flaco favor cuando trata de tutelar y restringir las formas de participación y no es sensible a las nuevas dinámicas organizativas que surgen de los colectivos educativos y sociales, ante la emergencia de nuevas necesidades y conflictos.

6. Decálogo en torno a la calidad educativa

¿De qué estamos hablando cuando hablamos de calidad? ¿A partir de qué criterios se define? Y, lo que aún resulta más complicado: ¿cómo se evalúa? Preguntas esenciales para las que no existe una sola respuesta. Porque se trata de un concepto paraguas –como lo son los de cambio, democracia o fracaso- donde caben múltiples interpretaciones en función de los valores éticos, la concepción de infancia y ciudadanía, el modelo pedagógico o las prioridades de la política

educativa. Así, en los discursos neoliberales se impone la lógica de la competitividad, el rendimiento exclusivamente individual y la medición del resultado como producto; mientras en las escuelas democráticas se pone el énfasis en la cooperación, en la participación y en el resultado como proceso. También depende de cuándo, desde dónde –el contexto sociocultural- y quién lo utiliza. Así, no significa lo mismo para la Administración, para la familia, para el alumnado, para el profesorado o para otros profesionales de la educación.

Existe consenso sobre el hecho de que la calidad tiene que ver con la obtención de unos resultados de acuerdo con unos objetivos fijados. Sobre el rendimiento, el éxito o el grado de excelencia logrado. Pero otra vez estamos en las mismas: ¿qué se entiende, valora y evalúa como éxito o fracaso escolar? Asimismo, está claro que la calidad educativa está relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje donde confluyen las más diversas variables: proyecto educativo, contenidos, métodos, recursos, organización escolar, gestión del aula, vinculación con el entorno, formación y compromiso del profesorado, etc.; pero no hay acuerdo a la hora de definir la orientación de cada uno de los componentes, de ponderar su importancia y de articularlos de modo más o menos sistémico y coherente.

Por otro lado, existen factores objetivos que pueden medirse de modo estadístico y otros de carácter subjetivo de medición más discutible y compleja. Entre los primeros, cabe citar los relacionados con el nivel de escolarización del alumnado; las tasas de graduación y abandono; los años de formación inicial del profesorado, el número de horas que éste le dedica a su formación permanente la cantidad de recursos y servicios que oferta la Administración; el número de proyectos innovadores de los centros... Es evidente que, en la medida que crece cada uno de estos indicadores, el nivel educativo medio de la población sube y existen más posibilidades que también mejore la calidad de la enseñanza. Pero ello, por sí mismo, no es suficiente. Porque, con frecuencia, el tipo de escolarización no es la más adecuada; la formación del profesorado puede ser demasiado academicista y no permite una reflexión sobre la práctica escolar; no se hace un buen uso de los recursos; o las innovaciones en los centros no son suficientemente poderosas para producir cambios significativos. Por eso decimos que el derecho a la educación debe convertirse en el derecho a una buena educación. Algo que no siempre se mide por variables de objetividad estadística, sino por algo más subjetivo pero igualmente importante: el grado de satisfacción.

Un par de observaciones al respecto. En muchas Comunidades Autónomas y países no se tienen datos y estadísticas fiables que nos permitan disponer de un diagnóstico preciso del panorama educativo: son de dudoso rigor, incompletos o poco actualizados. Y hasta se ocultan o manipulan. De ahí el dicho de que existen las grandes mentiras, las pequeñas mentiras y las estadísticas. Hay que recurrir a la consulta de las fuentes de las agencias y organismos internacionales más solventes como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial para obtener una información más sólida y contrastada en el transcurso de los años.

La obra observación se refiere al escaso impacto que tienen los modelos y experiencias más exitosas: los sistemas educativos aprenden poco de los modelos de formación docente, de las medidas de política educativa o de las experiencias pedagógicas que se han mostrado más eficaces en el aprendizaje comprensivo e innovador y en la formación de una ciudadanía más culta, libre y responsable.

Nuestra visión sobre la calidad educativa se ha ido explicitando en los capítulos anteriores y también haremos referencia en los dos restantes. Porque, en cierta medida, la calidad lo es todo. No obstante, en este decálogo, se incluyen algunos factores que no han sido suficientemente subrayados o que nos parecen particularmente emblemáticos. Como suele decirse: no están todos los que son pero son todos los que están.

1. Proyecto educativo y autonomía de centro

Todas las escuelas tienen algo en común; y a las escuelas democráticas les une, además, la defensa cerrada de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la inclusión escolar. Pero también tienen sus propias señas de identidad, forjadas por una historia que se va renovando a la luz de los nuevos cambios, demandas y necesidades. Este es el sentido del proyecto educativo: singularizar y personalidad una manera de pensar y hacer escuela, de gobernar el centro, de construir comunidad y de situarse en un contexto específico. El proyecto se convierte, por tanto, en la carta magna y en el referente que orienta todo tipo de intervención educativa: desde las grandes decisiones institucionales hasta los pequeños detalles de la vida cotidiana del centro.

El proyecto educativo precisa de un debate y consenso previo para mantenerse vivo; y para evitar que vaya languideciendo se requiere la confianza, complicidad e identificación hacia el mismo por parte de los diversos agentes de la comunidad escolar. No hay proyecto sin autonomía, aunque ésta conlleva siempre unas exigencias de control estatal y social, y de responsabilidad profesional para evitar las derivas hacia la desregulación –tan tentadora para las políticas neoliberales de los mercados educativos- y hacia el corporativismo docente. La autonomía, en este caso, abre un amplio y fructífero campo de juego para que el profesorado tome decisiones en torno a la organización y gestión del centro; la elaboración del currículo; los modos de enseñar y aprender; el tratamiento de la diversidad; los criterios de evaluación; la distribución de recursos; la participación democrática; la relación con el entorno, etc. Aunque sería deseable que el ejercicio de la autonomía pudiera llegar hasta la elección del equipo docente en función del proyecto educativo o la modificación de los tiempos y espacios escolares actuales tan encorsetados.

La autonomía, en la medida que supone una mayor implicación de profesorado en la toma de decisiones, refuerza su protagonismo, su iniciativa y su responsabilidad, al tiempo que permite una mayor adaptación del aprendizaje al contexto de cada centro. Sin duda, se trata de uno de los factores de éxito contrastado en los sistemas educativos. Los celos y resistencias a la autonomía provienen tanto de la Administración –el miedo a perder el control la convierte a menudo en mera retórica o en un ámbito de actuación muy restringido- como del profesorado –amplios sectores del mismo no están dispuestos a asumir demasiados compromisos y responsabilidades y prefieren que sea la Administración quien les diga lo que tienen que hacer en cada momento.

2. Liderazgo para el trabajo en equipo

Existen tres grandes culturas en el hacer del profesorado. La primera es la cultura individualista del aislamiento donde cada profesor vive refugiado en su aula, que defiende como una parcela de su propiedad. A este modelo corresponde una dirección unipersonal jerárquica y burocrática, alejada del profesorado y de la comunidad escolar. La segunda es la cultura de la balcanización que refuerza el poder corporativo de los ciclos, departamentos, especialidades y cuerpos. En este caso, la dirección del centro establece alianzas y complicidades con algunos de estos sectores, por lo general con los de más peso corporativo. La tercera es la cultura de la colaboración, donde el proyecto educativo, el trabajo en equipo y los intereses generales de la comunidad escolar se

anteponen a los intereses particulares y gremiales del profesorado. A este modelo le corresponde un equipo directivo que ejerce una labor de coordinación y dinamización democrática a partir de la participación y el trabajo en equipo.

Es obvio que las instituciones eficaces funcionan con liderazgo, una función que no todas las personas pueden ejercer, aunque se aprende y perfecciona a base de entrenamiento y formación. Pero no todas las instituciones eficaces son democráticas: una forma no sólo de funcionar sino también de enseñar y vivir. Ahí radica la gran diferencia. El liderazgo democrático –con dirección escolar unipersonal o compartida- logra establecer un clima adecuado para las relaciones interpersonales, del debate y la toma de decisiones; y conduce y vitaliza el proyecto educativo, así como las distintas innovaciones pedagógicas. Su gran virtud es optimizar las potencialidades de cada persona y ponerlas al servicio del equipo, canalizando propuestas, repartiendo y delegando tareas, aunando lo individual con lo colectivo. Convertir el claustro en un equipo. He ahí el gran reto. Los beneficios del trabajo colaborativo están avalados por una dilatada experiencia e inciden tanto en el progreso del alumnado y en la satisfacción docente, como en la mejora cualitativa del centro y de la comunidad.

3. Participación democrática

La democracia, como dice Dewey, es una filosofía de vida, una manera de entender las relaciones sociales: el mejor escenario para ejercer la libertad, el aprendizaje de los derechos y responsabilidades y la lucha por la igualdad y la justicia social. La participación democrática del alumnado y del profesorado se aprende desde la Educación Infantil y se extiende a toda la comunidad escolar y social. Las modalidades e instrumentos son muy diversos: reparto de responsabilidades; delegaciones de alumnos y padres en todas las aulas que se reúnen separada o conjuntamente; comisiones de trabajo del profesorado interniveles e interdepartamentales; compromisos con la institución y con la comunidad; contratos pedagógicos y planes de trabajo negociados; asociaciones de alumnos y exalumnos; asociaciones de padres y madres abiertas a otros familiares; consejos escolares y territoriales abiertos al vecindario y a otras entidades y colectivos socioeducativos, etc.

La asamblea, tal como nos demuestra Freiner y sus numerosos seguidores, es uno de los espacios óptimos para la práctica democrática: para tomar el pulso, regular y fortalecer la vida del grupo-

clase, mediante críticas, felicitaciones, propuestas, deliberaciones, decisiones y compromisos. Es el lugar donde se afrontan los pequeños y grandes conflictos: una oportunidad de aprendizaje sólido y permanente. Pero la participación democrática exige calidad: hablar y opinar no es suficiente, sobre todo, cuando el exceso verbal conduce a la palabrería hueca y a la simple <opinionitis>. Existe el peligro de que en las aulas se produzca el ruido mediático de las tertulias radiofónicas y televisivas donde se habla sin decir nada; y donde nunca se escucha. Que el profesorado se limite a cumplir la normativa y sus tareas de aula. O que las familias sólo participen asistiendo, de tanto en tanto, a unas reuniones donde no se decide nada importante.

A participar, es cierto, se aprende participando, pero también enseñando al alumno a argumentar sus opiniones, a enriquecerlas mediante datos, hipótesis y evidencias. Abriendo los espacios del centro para que las familias puedan colaborar, con aportaciones y decisiones. E implicando al profesorado a compartir proyectos e innovaciones. Bajo estas premisas, dar la voz al alumnado conlleva una mayor implicación de éste con el aprendizaje y con la escuela, al propio tiempo. Por otro lado, la participación aumenta el grado de satisfacción de todos los sectores de la comunidad educativa y mejora la convivencia y la cohesión escolar. Por eso, hay que ir más allá de la representación formal, llenando de contenido los organismos existentes y creando otros en función de las nuevas dinámicas y necesidades. Y, como advierte Miguel Ángel Santos Guerra, conviene tener presentes las falacias que empobrecen y pervierten la auténtica participación: cuando está condicionada, recortada, trucada, feminizada –sólo participan las madres-. Formalizada, tutelada o regalada. La democracia poderosa, en efecto, es la que surge desde abajo y se va imponiendo y conquistando día a día. Esa es otra de las grandes oportunidades y grandezas de la educación.

4. La organización y gestión del centro

La excesiva reglamentación y colonización burocrática de los centros dificulta la autonomía y el desarrollo de las innovaciones. ¡Se pierde tanto tiempo en cuestiones administrativas y en pequeñas urgencias irrelevantes! Un tiempo precioso que se roba a las reuniones de coordinación, a los espacios de debate y reflexión pedagógica. A las cosas realmente importantes. Recuerdo que un inspector decía que hay tantas normas porque no tenemos criterio. Deberían ser pocas y que se cumplieran: justo las que caen en un folio a doble cara.

Menos normas y más flexibles, discutidas, consensuadas, aprendidas, vinculantes y defendidas por todas las personas del centro. Plasmadas en reglamentos internos de centro y planes de convivencia que están presentes, de forma gráfica y atractiva, en todos los rincones del centro, que se van revisando y controlando mediante la participación de los diversos agentes de la comunidad. Normas que se asocian con los Derechos Humanos, con la Educación para la Ciudadanía, con cualquier situación e intervención educativa.

Organizaciones más ágiles y horizontales, donde la comunicación sea más cercana y eficaz, mediante la combinación de un adecuado uso de las TIC y otros formatos para hacer circular más rápidamente lo que es simple información con las reuniones y encuentros presenciales que requieren el análisis de la información, el debate, la coordinación y la toma de decisiones. Organizaciones que aprenden, que se renuevan y que se adaptan a la diversidad del alumnado y de las situaciones educativas mediante agrupaciones flexibles y cambiantes, desdoblamientos, espacios diferenciados, actividades intercurros o de todo el centro, etc. Organizaciones –trátese del centro o del aula- donde la planificación convive con la improvisación. Es lo que cuenta M. Ainscow al referirse a la gestión del aula: <La planificación no acaba cuando se inicia una sesión. Las decisiones más importantes se toman conforme evoluciona una clase>.

5. Tutoría, acompañamiento y orientación

En *Hoy empieza todo*, el bello poema pedagógico de B. Tavernier, hay una metáfora muy representativa sobre esta labor: la de Daniel que, como director de una escuela infantil de una zona socialmente muy desfavorecida, se dedica a hinchar globos deshinchados. Un modelo de compromiso ético y de coherencia que se muestra en lo que enseña –el currículo explícito- y en su modelo de comportamiento –el currículo oculto-. Esta es la función básica de la tutoría: al de establecer una relación cercana con el alumnado para acompañarle en su proceso formativo, confiando en sus posibilidades y expectativas y ofreciéndole continuamente nuevas oportunidades educativas; y ofreciéndole continuamente nuevas oportunidades educativas. Para ayudarle a transitar desde el proceso de instrucción hacia la aventura de la educación.

La figura de la tutoría que en la Educación Infantil y Primaria coincide con la esencia de su actuación, y que en la Educación Secundaria precisa de una mayor atención y dedicación, es la de

guía, acompañamiento, ayuda, estímulo, palanca y orientación: en lo personal, académico y profesional. Es la que le facilita el progreso en su trayectoria escolar, que le muestra reflexiones, recursos y estrategias para seguir adelante y para encontrarle sentido a la educación. Para que no tire la toalla y para que desarrolle al máximo sus habilidades y competencias. Como sostiene Montessori, <el educador debe enseñar poco, observar mucho y orientar las actividades psíquicas de los niños y su crecimiento psicológico>.

Uno de los campos donde se requiere una intensa labor orientadora es el de las transiciones entre las distintas etapas, donde se producen cambios bruscos debido a las características excesivamente diferenciadas de cada institución nivelar, a las nuevas exigencias formativas y a la cultura profesional del profesorado. Con frecuencia, cada nivel educativo se convierte en un submundo educativo que no tiene que ver con los otros. Un ejemplo más de la perversa fragmentación del sistema educativo. De ahí la vigencia de la vieja reivindicación de la escuela unificada, concebida como una sola unidad institucional con objetivos y un proyecto común, un cuerpo único del profesorado que trabaja de forma coordinada y con la articulación secuenciada y progresiva de los diversos niveles educativos, sin saltos bruscos ni rígidas fronteras.

¿Cómo avanzar hacia este modelo escolar o, cuanto menos, lograr hacer más llevaderas las transiciones? Hay muchas intervenciones: coordinación entre todos los centros de una misma zona; comisiones de trabajo con el profesorado y las familias de distintos niveles; planes de acogida y de adaptación del alumnado recién llegado; jornadas de puertas abiertas a la comunidad; y cuantas otras actuaciones facilitan un mayor conocimiento mutuo y garantizan la coherencia y continuidad entre todos los aprendizajes a lo largo de la escolaridad. Tampoco pueden olvidarse las iniciativas relacionadas con la transición de la escuela a la vida activa y laboral, tales como las sesiones informativas con ex alumnos y profesionales, la asistencia a ferias del estudiante o la inclusión en el currículo de contenidos teóricos y prácticos relacionados con el mundo del trabajo.

El último informe de desarrollo del Banco Mundial (2007) sostiene que la clave del futuro reside en el capital humano adquirido en estas cinco transiciones juveniles: el aprendizaje escolar después de Primaria; la prevención de los riesgos de salud –nutrición, drogas, alcohol, tabaco,

sida, etc.-; la transición al trabajo, con mayor estabilidad laboral; la formación de relaciones familiares y cotidianas; y la adquisición de hábitos cívicos de participación.

6. El tamaño del centro

Siempre se había dicho que la reducción del número de alumnos por aula repercutía directamente en la calidad de la enseñanza. No obstante, las investigaciones más recientes arrojan resultados contradictorios. Nos estamos refiriendo a aulas que, en ningún caso, superan los 25-30 alumnos. Parece, en cambio, que el tamaño del centro –aspecto del que casi nunca se habla- es un factor más determinante en la mejora del centro y del proceso educativo del alumnado.

He aquí tres evidencias que lo confirman: los movimientos anglosajones de pequeñas escuelas han demostrado sus bondades como factor básicos de calidad que permite construir proyectos educativos sólidos y consensuados y garantizar un buen clima de convivencia. La excelencia alcanzada por muchas escuelas unitarias rurales debido no a su ruralidad sino al bajo número de alumnos, lo cual permite una relación más cercana e intensa con el alumnado, un contacto más fluido con las familias y una vinculación más estrecha de la escuela con el entorno. Y las posibilidades de las escuelas urbanas de una sola línea, donde el profesorado conoce a todo el alumnado y no sólo al de su clase; donde los patios pueden disponer de espacios y rincones para el desarrollo de diversos juegos y actividades, más allá de la horizontalidad y uniformidad de las pistas deportivas; o donde el trabajo en equipo garantiza una participación más intensa, democrática y eficaz.

En las escuelas pequeñas todo resulta más fácil. Por el contrario, ¿qué trabajo en equipo puede realizarse en macrocentros donde trabajan cien y hasta ciento cincuenta profesores? He aquí otra de las paradojas del sistema educativo; es comprensible que se construyan centros masificados para extender el derecho a la educación a toda población; pero entonces no se garantiza el derecho a una buena educación. Hay soluciones urbanísticas para rescatar solares para pequeños centros. Puede que, de entrada, sea más costoso pero, a la larga, sus beneficios superan con creces los costes de la masificación.

7. Edificios y espacios

Los edificios y espacios escolar, demasiado clónicos y despersonalizados, no están preparados para atender la creciente diversidad de funciones y actividades que exige la escuela del siglo XXI. Hay que pensar los espacios desde el punto de vista arquitectónico y pedagógico, con la colaboración de los agentes de la comunidad educativa a la hora de definirlos y planificarlos en función de las necesidades organizativas y de los usos educativos. Y no al revés, como suele ocurrir demasiado habitualmente.

Espacios ecológicamente más sostenibles, con los pertinentes ahorros energéticos y procesos de reciclaje. Aulas acogedoras y reconvertibles, concebidas como taller de experimentación, investigación y consulta, con rincones para diversas actividades. Espacios para la acogida, el refuerzo y la tutorización. Una gran biblioteca-centro de documentación y recursos multimedia. Espacios para el trabajo individual y para el trabajo de grupo y de seminarios. Grandes espacios polivalentes. Espacios de ocio para el profesorado, para el alumnado, para las familias y para el vecindario que colabora con el centro o hace uso de sus instalaciones. Espacios libres no estructurados. Patios con espacios y rincones para juegos y actividades más variadas, tanto para niños como para niñas, y no sólo concebidos para la práctica deportiva, sobre todo futbolísticos.

Espacios más bellos y atractivos, donde la naturaleza y el arte estén presentes en los distintos lugares para dar vida y color a la dureza del cemento y a la desnudez de las paredes. La vida de un centro se adivina en el vestíbulo de entrada: paredes desiertas; la cartelera con algunos avisos y la vitrina con los trofeos deportivos; o la exposición de trabajos del alumnado. Y lo mismo sucede cuando cruzamos pasillos o entramos en las aulas. Sobran las explicaciones. El relato o la falta de relato pedagógico del centro se percibe en los distintos espacios. Por eso la arquitectura escolar puede embellecerse o afearse. Algo que también forma parte del proyecto educativo.

8. Los tiempos escolares

¿Por qué las clases siempre han de durar una hora? ¿Qué razones epistemológicas o educativas lo justifican? ¿Por qué no se contemplan tiempos más amplios, flexibles y variados en función de las materias, proyectos y actividades? ¿Por qué el horario no se supedita al tipo de actividad y no al revés? Es sabido, por ejemplo, que trabajar por proyectos o con otros enfoques de conocimiento

integrado y de investigación-acción, exige tiempos más amplios y lentos, con espacios de libre disposición para el trabajo individual y colectivo.

El tiempo, ese gran escultor, como decía M. Yourcenar, es siempre escaso e insuficiente; y su gestión forma parte del aprendizaje. Siempre vienen las prisas y las urgencias. Aunque a veces es preferible perder tiempo para ganarlo. Por eso es muy importante que el alumnado aprenda a planificar y a organizar su propio tiempo para la realización de las distintas tareas: en los proyectos, en los planes de trabajo, en los contratos pedagógicos, en las evaluaciones, en el tiempo escolar, extraescolar y de ocio.

Hasta aquí el tiempo del alumnado. En otro capítulo nos hemos referido al tiempo de apertura del centro a la comunidad. Pero ¿qué decir del tiempo del profesorado? También en este caso se aprecia el valor y la carencia de tiempo. Para la preparación de clases; para la tutoría; para la atención a las familias; para los proyectos de innovación; para las tareas de coordinación; para el trabajo de comisiones; para la evaluación; para la formación permanente, dentro o fuera del centro. Cuando se dispone y se optimiza adecuadamente el uso de este tiempo los resultados no se hacen esperar: mejora la autoestima del profesorado, la organización del centro y la formación del alumnado. Pero no siempre ese tiempo se utiliza debidamente e incluso se incumplen tareas contempladas en el horario docente. De todo hay.

Más tiempo para estar otras tareas, aparte del horario lectivo, pero controlado democráticamente por la dirección escolar y otro tipo de organismos para evitar absentismos, amiguísmos y corporativismos. El estatuto docente es un magnífico instrumento para la regulación precisa de todas estas tareas y tiempos escolares que, por supuesto, no pueden quedar difusas como hasta ahora, donde se cumplen o incumplen demasiado a tener de la voluntad y responsabilidad de cada docente.

9. Recursos

Mucho se ha escrito sobre y contra los libros de texto como uno de los instrumentos que más condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje y legitiman el conocimiento oficial y el modelo pedagógico tradicional. ¿Tiene sentido que hoy, en la sociedad de la información, con la cantidad

de fuentes de aprendizaje existentes, el libro de texto continúe siendo el material dominante y, en muchos casos, el que se usa de forma exclusiva? En Estados Unidos el alumnado pasa trabajando con libros de texto el 75% del tiempo en el aula y el 90% durante el tiempo de estudio fuera del aula. ¿Qué resultados se obtendrían si el estudio se hiciera aquí en España o en cualquier otro país latinoamericano? Probablemente no serían muy distintos, pues las inercias sobre su uso están muy arraigadas en el profesorado y la industria del libro de texto produce muchos dividendos.

Desde la lógica innovadora se impone la diversidad de recursos y materiales curriculares. Libros de literatura infantil y juvenil. Cómic, enciclopedias, discos, videos, programas de televisión, multimedia o cualquier otro soporte electrónico y virtual que permita trabajar la comprensión desde otros códigos y lenguajes. Periódicos, revistas escolares y emisoras comunitarias para fomentar la lectura, la producción de textos y el intercambio. Monografías, guías, folletos turísticos y páginas web para conocer el entorno próximo y lejano. Dossieres, álbumes de clase, pequeñas investigaciones y proyectos y otras producciones escolares que forman parte de la historia del centro y que también pueden consultarse en la biblioteca. La presencia en las aulas de un familiar o vecino que cuenta su oficio, su último viaje, el proceso migratorio vivido u otras historias y acontecimientos que conforman la memoria histórica del territorio.

El listado es muy amplio. Cada metodología, cada proceso de aprendizaje, cada grupo de alumnos, cada contexto y cada momento educativo requiere sus propios materiales más idóneos. Un par de constataciones obvias pero que no siempre se tienen en cuenta: la primera es que no importa tanto la cantidad o modernidad de los recursos utilizados como la optimización del uso que se hace de ellos. La segunda es que a veces cambia sólo el formato o el envoltorio pero la música sigue siendo la misma. Pongamos, por ejemplo, que hablamos de las TIC: éstas requieren una navegación y una interacción con lenguajes y procesos específicos, en cambio muchas veces se utiliza como un mero libro de texto metido sin más en la pantalla.

10. La evaluación

Existen, a grandes rasgos, dos grandes modelos: el Modelo de Evaluación Tecnocrático Simplificador (METS) y el Modelo de Evaluación Democrática y Educativa Complejo (MEDEC). El primero se inspira en la lógica productivista del pensamiento tecnocrático y neoliberal: sus

objetivos se equiparan a los de la producción y la evaluación sólo atiende al producto final, nunca al proceso. Fomenta la competitividad entre países y territorios, entre la escuela pública y la privada y entre el profesorado y los centros. Las pruebas, centralizadas y homogéneas –sin atender las diversidades socioculturales, territoriales y de otro tipo–, se reducen a tests, pruebas psicométricas, exámenes memorísticos y otros registros cuantitativos que encajan como anillo al dedo con determinados modelos de pedagogía tradicional y tecnocrática, pero no casan en absoluto con otros enfoques más modernos, innovadores y críticos.

Por el contrario, el MEDEC se inscribe en el marco de las pedagogías innovadoras progresistas que ponen el acento en el respeto a la diversidad y la inclusión social; en los procesos de enseñanza destinados a la obtención de conocimientos significativos y formativos; y en el desarrollo moral y de la participación democrática. El MEDEC, a partir de una información multidimensional, tanto cuantitativa como cualitativa, trata de comprender el proceso educativo en su conjunto y no se ocupa únicamente de unos resultados que se producen en un momento concreto. Además, se propone generar y proponer medidas y procesos de cambio e innovación, fijando objetivos para el logro de determinadas necesidades. Por último, promueve la participación democrática en el proceso evaluador: un espacio básico para generar la reflexión compartida, el intercambio de puntos de vista, la autoformación y la colaboración; y para recuperar la confianza del profesorado con la evaluación.

Jaume Carbonell Sebarroja, "Una Educación para Mañana", Ed. Octaedro, 1ª. Edición, enero de 2008,

Familia y escuela. Los pilares de la educación

Ana Belén Maestre Castro

Resumen

El desarrollo intelectual, afectivo y social de los niños y niñas depende, en un primer momento de la familia, pero pronto será competencia de la interacción entre padres y docentes.

La educación no se genera en partes. Se necesitan canales de comunicación y una acción coordinada para que los niños y niñas se desarrollen en las mejores condiciones, y en todas sus dimensiones. Por ello, la suma del esfuerzo de estas dos instituciones, la familia y la escuela, es el camino más adecuado para conseguir con éxito la formación integral del individuo.

Palabras clave

Familia, escuela, cooperación, objetivos comunes.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el momento del nacimiento la familia tiene un papel esencial en el desarrollo de las personas. El bebé nace indefenso e inmaduro y es la familia la que garantiza, además de la supervivencia física, los aprendizajes básicos para el desenvolvimiento autónomo dentro de la sociedad.

La familia es una comunidad de vida y de afecto indispensable para el pleno desarrollo y maduración del ser humano. No es una institución que se desarrolla al margen de la sociedad, sino que forma parte de ella. Sus funciones las desarrolla en un mundo cambiante que incide directamente sobre ella. Los cambios que se sucedieron en la sociedad postindustrial han afectado notablemente a los hábitos y modos de vida familiares, generando no sólo nuevos estilos de convivencia familiar, sino incluso nuevos tipos de hogares.

Hace años las familias contaban con elementos de solidez propios muy superiores a los actuales: tenían mayor estabilidad, menor estrés, más miembros y mayores oportunidades de interacción entre ellos, etc. En la actualidad, las familias, a pesar de sus mejores niveles de formación y educación, están más afectadas por influencias sociales negativas propias de la sociedad occidental y son más débiles en su estructura. En muchos casos, se encuentran inmersas en

problemas reales que afectan a su estabilidad. Carencia de ideales claros de vida, dificultades de convivencia o ruptura del matrimonio, etc. Estas familias necesitan más que nunca ayuda en su acción educativa, y deben encontrar colaboración en el ámbito escolar, dentro de un marco de confianza. Del mismo modo el ámbito escolar ha de encontrar su apoyo a la hora de realizar la labor educativa que le corresponde. La relación ha de ser recíproca. Se hace necesaria un alto grado de participación y comunicación entre ambas instituciones.

2. LA ESTRUCTURA FAMILIAR A LO LARGO DE LA HISTORIA

Todos somos conscientes de que a lo largo de la historia se han sucedido importantes cambios en nuestra sociedad, sobre todo en los últimos 30 o 40 años. Estos cambios tienen orígenes tanto políticos, económicos como sociales. Al igual que en a otros aspectos de nuestra sociedad, estos cambios han influido de forma directa en la familia y la escuela, que han sufrido grandes transformaciones.

La familia en la sociedad preindustrial era la unidad económica, el único agente socializador, por lo que la educación de sus miembros era total y asumían plenamente los valores, tradiciones y normas que el grupo familiar les transmitía e imponía. La educación atendía a fines utilitarios. Eran familias numerosas en las que convivían varias generaciones con una estricta jerarquía y disciplina (familia patriarcal).

Las revoluciones económicas de los siglos XIX y XX tuvieron grandes repercusiones sobre la evolución familiar. Los cambios de la revolución industrial y la inserción de la familia en el medio urbano hicieron desaparecer gradualmente el rol de protección y de unidad de producción de sus miembros que desempeñaba tradicionalmente la familia. Se despertó la valoración de la educación desde los primeros años de vida, lo que dio lugar a la aparición del sistema educativo y a las primeras escuelas infantiles. A la escuela se le asignó una función asistencial e instructiva, la familia se reservó la educación en cuanto a valores, costumbres, comportamiento...

Este era un momento en el que el maestro casi era uno más de la familia. Conocía al niño y la niña, a los padres, e incluso en muchas ocasiones la casa donde residía la familia.

En la actualidad las circunstancias familiares han cambiado notablemente debido a:

- La incorporación masiva de la mujer al ámbito laboral, ha provocado que la madre pueda dedicar menos tiempo al cuidado de sus hijos e hijas. También ha supuesto un cambio de roles de padre y madre, porque las familias en las que ambos trabajan tienen que dividirse las tareas del hogar y el cuidado de los hijos e hijas.

- Muchos de los hijos han nacido fuera del matrimonio.

- Existen cada vez más familias monoparentales, donde padre o madre cubren los roles de ambos.

Estas y otras circunstancias suponen que la relación con la escuela y con el docente hayan cambiado. En general la familia ha relegado muchas de las funciones educativas en la escuela y en el educador, por consiguiente, aumenta el número de guarderías y de personas ajenas a la familia que cuidan de los hijos desde edades tempranas. En definitiva, se manda antes a los niños y niñas a las aulas, lo que implica que en el primer proceso de socialización de los niños ya no interviene preferentemente la familia y la escuela tiene un protagonismo mucho mayor.

La familia es una institución especialmente compleja, cambiante y multifacética. Sin embargo, aunque ha sufrido modificaciones, la condición familiar permanece en esencia. Sigue constituyendo un grupo humano en el que confluyen todo un conjunto de relaciones, vivencias e interacciones personales de difícil cuantificación. Y aunque nuestra sociedad, nuestro modelo de vida, ha ido modificando progresivamente la morfología familiar, bien mediante la reducción de la convivencia generacional o a través de la flexibilización de los planteamientos favoreciendo una coexistencia entre padres e hijos más permisiva y tolerante, la familia constituye uno de los núcleos sociales donde se ejerce una poderosa influencia sobre el individuo (Luengo, 2001).

La familia de hoy no es ni más ni menos perfecta que la de antaño: es distinta porque las circunstancias son distintas.

3. FAMILIA Y EDUCACIÓN

En la familia, el niño aprende, o debería de aprender, aptitudes tan fundamentales como hablar, vestirse, asearse, obedecer a los mayores, proteger a los más pequeños, compartir alimentos, iniciarse en el lenguaje oral, participar en juegos colectivos respetando reglamentos, distinguir de manera elemental entre lo que está bien y lo que está mal, etc. Estas aptitudes inculcadas en los niños y niñas son conocidas desde el punto de vista sociológico como socialización primaria y si ésta se ha realizado de modo satisfactorio, cabe esperar que la enseñanza en la escuela sea más eficiente.

Del mismo modo, el bebé está inmerso en una serie de influencias personales, culturales y sociales, que se dan en este ámbito familiar, que influyen en su identidad personal, su evolución social, su individualidad y su personalidad.

De manera que la mayoría de los niños y niñas antes de ponerse en contacto con sus maestros y maestras ya han experimentado la influencia educativa del entorno familiar y de su medio social, que serán determinantes durante la mayor parte de la educación infantil y primaria y en su vida en general. Ríos González nos ofrece la siguiente definición sobre el concepto que estamos tratando: “La familia es un grupo humano primario en el que los individuos nacen, establecen unos contactos, realizan un tipo de encuentro y en el que encuentran el ambiente propicio para establecer un tipo humano de comunicación enriquecedora y perfectiva”.

La familia tiene el derecho y el deber de la educación. Son los padres lo que deciden sobre las cuestiones esenciales de sus hijos e hijas, más mientras más pequeños son. Deciden el centro educativo en que matricularlos, son quienes crean una determinada cultura familiar y sirven de referentes a sus hijos. Del mismo modo son los padres los que gozan de la relación de intimidad única que sólo se da en el seno de la familia y que permite interrelaciones personales de afecto, ayuda, orientación, soporte, etc. Por ello y por su cariño desinteresado, están en mejores condiciones de conseguir el crecimiento en autonomía y madurez de sus hijos e hijas.

Hemos de tener en cuenta, cuando hablamos de familia que no solo nos referimos a padres/madres, aunque es la influencia de estos la más determinante, existen otros miembros de la unidad familiar que ejercen gran influencia sobre el individuo. Siendo los más destacables los abuelos y la existencia de más hermanos.

Las interacciones entre hermanos se consideran esenciales en el desarrollo psicológico del individuo ya que son compañeros de múltiples experiencias significativas. Del mismo modo la presencia de los abuelos en el ambiente familiar, aunque no convivan bajo el mismo techo, es fundamental para los niños y niñas. Les aportan seguridad y un clima afectivo que enriquece la personalidad de los sujetos.

De igual modo otros contextos como la escuela y el grupo de amigos ejercen influencia y condicionan la actitud del individuo.

En la familia las cosas se aprenden de un modo distinto a como luego tiene lugar el aprendizaje en la escuela. Un factor importante es la cercanía afectiva entre el niño y la familia. Es imprescindible para crear estabilidad emocional en el individuo que en la familia exista un clima de seguridad y confianza.

Que se sienta protegido y valorado. El ideal familiar consiste en propiciar la felicidad del niño. Aunque esto no significa que el niño o la niña sean malcriados o sobreprotegidos.

Los padres nos han de aparecer como “mejores amigos” de sus hijos e hijas, dejar de ejercer la autoridad que les corresponde y exigir a otras instancias que la ejerzan. La autoridad no consiste en mandar, sino que es sinónimo de ayudar a crecer, de transmitir además de amor, felicidad y bienestar, valores y normas, de fomentar junto con el cariño el respeto... En la actualidad, la mayoría de los padres educan sin límites y respeto a sus hijos y de aquí viene una de las dicotomías entre la escuela y la familia.

El problema de la educación radica aquí, en el momento en que las familias delegan la totalidad de la educación de sus hijos e hijas en los maestros. Y si en muchos casos los niños y niñas no respetan a sus padres, ¿cómo van a respetar la figura del maestro? La escuela ha de ser una compañera en el largo camino que supone la educación pero no puede ser una sustituta de la familia, ya que es en ella donde se fraguan la mayoría de los valores esenciales para la vida del individuo.

Hoy en día en muchas escuelas, cada vez en más, existe un plan de apertura de centros por el que el alumnado puede asistir antes del comienzo de la jornada escolar al aula matinal y después de clase al comedor y actividades extraescolares. Por circunstancias familiares o laborales, hay niños y niñas que pasan más tiempo en el centro educativo que en casa con sus padres. Quizás estos para compensar la falta de dedicación a sus hijos, y de manera inconsciente, cambien el rol de padres educadores por el de padres amigos y permisivos, que en vez de transmitir valores y normas consienten caprichos y actitudes no beneficiosas en absoluto para los educando.

A todo esto hemos de sumar que la educación en el contexto familiar recibe la influencia de los medios de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La televisión se presenta como un factor de gran influencia en la educación que reciben los niños y niñas. Esta ofrece ejemplos de modelos de vida, tiende a reproducir los mecanismos de socialización primaria empleados por la familia, promueve creencias y emociones... Incitan al consumo e inculcan a niños y adolescentes roles y realidades inexactas.

Los libros para entretenerse y los típicos juegos de manipulación, de relación con la familia y amigos, los juegos de mesa..., han sido sustituidos por la televisión y las videoconsolas, sin hablar de la influencia del ordenador y de Internet en los niños y niñas.

Esto no quiere decir, ni mucho menos que las TIC sean perjudiciales, pero si que no han de ser substitutivos de momentos de relación y juego entre la familia y los niños y niñas. Tanto en edades tempranas como en la adolescencia. Hemos de enseñar a nuestros hijos e hijas y al alumnado la cantidad de posibilidades que nos ofrecen y a darles un uso correcto.

He de señalar que no en todos los casos es así, en este artículo pretendo señalar la situación general de la familia, la escuela y la educación.

4. PROYECTO COMÚN. FAMILIA Y ESCUELA

A medida que la sociedad ha ido cambiando, la escuela también lo ha hecho, así como las formas en las que se ha vinculado con la institución familiar. Las primeras escuelas mantenían una estrecha unión con la comunidad. A principios del siglo XX, comenzaron a distanciarse. La labor pedagógica se fue especializando y haciendo cada vez más compleja, y los maestros enseñaban materias (ahora llamadas áreas) y utilizaban métodos alejados de la experiencia de los padres y madres, que poco tenían que decir acerca de lo que ocurría en el interior de las aulas.

Empezó a considerarse que las responsabilidades de familia y escuela eran distintas. Los padres debían enseñar a sus hijos buenos modos, mientras que la responsabilidad de los maestros era la enseñanza de la lecto-escritura, las matemáticas, etc. Familia y escuela empezaron a perseguir objetivos independientes, lo que en ocasiones derivaba en conflictos. Esta perspectiva ha sido sustituida en los últimos años por la idea de que escuela y familia tienen influencias superpuestas y responsabilidades compartidas, por lo que ambas instituciones deben cooperar en la educación. Padres y profesores tienen que redefinir sus relaciones y sustituir el conflicto por la colaboración.

En esta colaboración influyen notablemente las expectativas que la familia tenga con respecto a la escuela y la educación de sus hijos. Estas expectativas varían en función de la etapa educativa de la que hablemos. En Educación Infantil encontramos diversidad de opiniones con respecto a estas expectativas. Podemos señalar tres principales:

- Expectativas asistenciales: familias que por necesidades laborales o de otro tipo tienen la necesidad de dejar a sus hijos en la escuela y se conforman con que sus hijos estén bien cuidados y atendidos. Que el centro sea cercano a su lugar de trabajo o a su vivienda y que los horarios sean compatibles con sus necesidades.
- Expectativas educativas: Familias conscientes de la importancia educativa de los niños y niñas en esta etapa. Son exigentes con las posibilidades educativas de sus hijos e hijas y su finalidad es el desarrollo integral de los mismos. Esta opción no es incompatible con la necesidad de un lugar concreto por cercanía al centro de trabajo y unos horarios determinados.
- Expectativas mixtas: familias que incluyen características educativas entre las asistenciales.

En cuanto a la educación primaria encontramos familias que lo único que les importan es el tema académico, de manera que si el niño y la niña aprueban y sacan buenas notas todo esta bien. Sin prestarle mayor atención a otros aspectos del desarrollo tanto o más importantes que el académico.

Por el contrario hay familias que valoran otro tipo de educación para sus hijos, atendiendo a todas las dimensiones del individuo (física, moral, afectiva y social) y persiguiendo la educación integral del sujeto.

Son muchos autores los que coinciden en destacar la necesidad educativa de fomentar la cooperación entre las familias y los centros escolares, al mismo tiempo que resaltan los múltiples efectos positivos que conlleva tanto para los alumnos como para los padres, profesores, el centro escolar y por supuesto la comunidad en la que éste se asienta. Las relaciones estables y positivas entre familia y el ámbito escolar mejoran la autoestima de los niños y niñas, el rendimiento escolar, las relaciones entre padres e hijos e hijas, las actitudes de los padres hacia la escuela y como consecuencia una escuela y una educación más eficaz y de mayor calidad.

Los padres confían a sus hijos e hijas a la escuela, de ahí la necesidad de una relación de confianza, coordinación y cooperación. La relación entre ambas instituciones ha de estar marcada por una actitud compartida y complementaria en la tarea de educar a los niños y niñas. Esto implica una verdadera relación de comunicación donde tanto padres como maestros establezcan una vía de información y orientación, constructiva y libre de tensiones por el papel que cada uno desempeña en la difícil labor de la educación.

La familia debe tener una actitud activa y participativa, más allá de las aportaciones puntuales de información sobre los hijos (tutorías, asambleas...), en la medida que lo requieran los maestros: esto es, trabajar conjuntamente en la orientación de la persona en orden a un proyecto común de educación.

La familiar y la escuela han de compartir responsabilidades y aunar criterios en aspectos tan esenciales como.

- Autonomía creciente.
- Enseñanza de valores, normas y costumbres.
- Desarrollo de habilidades para la vida.
- Educación en destrezas básicas para el aprendizaje.
- Transmisión de normas y responsabilidades.

4.1 Participación familiar en los centros educativos

Para llevar a cabo su labor educadora y socializadora, es muy importante que familia y escuela mantengan una conexión, que les permita conocer los recursos y limitaciones mutuas.

Pero ¿por qué es importante que los padres se impliquen en la educación de sus hijos e hijas? Además de ser un derecho reconocido en la Constitución y desarrollado en la legislación vigente, es un deber esencial para el ejercicio de la paternidad responsable. Esta implicación también es importante porque es fundamental que el niño y la niña vivencien que estos dos elementos tienen un punto de unión, mantienen unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas, además de porque la actuación coordinada de ambos se convierte en la combinación ideal para el desarrollo y aprendizaje completo de niños y niñas.

La participación se da tanto individualmente (padre y madre que tienen una relación con el educador, que hablan con él sobre la evolución de su hijo/a, que asisten a reuniones, etc.), como colectivamente, siendo miembro activo de la comunidad educativa (bien a través del AMPA, consejo escolar...) debiendo estar la participación individual integrada en la colectiva.

Esta participación se puede realizar a varios niveles.

- **En relación al aula.**- En lo que concierne al aula las familias pueden establecer vías de participación a través de:

- Entrevistas: son el mejor medio que tiene el profesor para comunicarse con los padres y madres, ya que se intercambian ideas e información. A través de las entrevistas se pueden plantear diferentes cuestiones relacionadas con la personalidad del niño, al mismo tiempo que los padres participan y expresan sus opiniones podemos conocer otros aspectos de la vida del niño y la niña que quedan más alejados del ámbito escolar, como por ejemplo su ámbito familiar, relaciones con los hermanos, actividades extraescolares... Por lo que las entrevistas enriquecen a los padres pues se analiza la evolución del alumno en todos los aspectos que lo configuran (personalidad, aprendizajes, sociabilidad...).
- Apoyo en casa a las tareas escolares: ya sea en educación infantil, primaria o secundario los padres pueden desde casa ayudar a buscar materiales o información para sus trabajos, aconsejarles y orientarles... a veces esta labor no resulta fácil a los padres y requieren nuestra ayuda para realizar esta labor.
- Acompañantes en las salidas: padres y madres dispuestos a acompañar al grupo en las diferentes visitas exteriores al centro.

- Participación en talleres de diversa índole: familia y maestros junto con los niños y niñas construyen materiales para determinadas actividades escolares o hacen otro tipo de actividades acordadas (cuenta-cuentos, preparación de disfraces, talleres de cocina...)
- Participación en asambleas de clase o etapa: Son reuniones de padres y profesores para informar sobre el proyecto de trabajo con los alumnos y alumnas, intercambiar opiniones, informar sobre evaluaciones generales, coordinar a padres y profesores en determinados criterios educativos...
- Fiestas y celebraciones: celebrar fiestas de Navidad, Carnaval, fin de curso... crea la posibilidad de establecer un encuentro entre padres y profesores fuera del horario escolar y/o laboral. Siendo esta actividad una oportunidad para un mejor conocimiento entre unos y otros.

- **En relación al centro** pueden participar a través de diversas vías:

- En el Consejo Escolar: entre las funciones del consejo escolar podemos destacar la de aprobar y evaluar los proyectos y normas de la participación, autonomía y gobierno de los centros; aprobar y evaluar la programación general anual de centro, conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección de los candidatos; participar en la selección del director; decidir sobre la admisión de alumnos; conocer la solución de conflictos disciplinario y velar porque se atengan a la normativa vigente; proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia del centro; promover la conservación y renovación de las instalaciones...(LOE, art. 127).
- Participación en A.M.P.A.S. (Asociación de Madres y Padres de Alumnos): Las AMPAS son entidades participativas que reivindican los derechos de los padres y dinamizadoras de la acción y de la actividad de los padres. También son organizadoras de actividades culturales. Sus objetivos son, entre otros: defender los derechos de los padres en todo lo referente a la educación de los hijos; Promover la calidad de la enseñanza trabajando para una escuela mejor; Fomentar la participación en el centro; Colaborar en la tarea educativa que desempeña la escuela y de una manera especial las actividades complementarias y extraescolares; Ayudar en la gestión de los centros y facilitar la representación y participación de los padres y madres del alumnado en el consejo escolar y en otros órganos colegiados.
- Escuelas de padres: está encaminada a la preparación y orientación para la educación familiar. Centran sus objetivos formales en desarrollar actitudes adecuadas para una correcta comprensión del proceso educativo; Adquirir criterios para enjuiciar y utilizar las destrezas técnicas de la

educación que afectan a las relaciones en familia; Desarrollar aptitudes para resolver problemas de convivencia referidos a niños y jóvenes.

- Participación en fiestas, celebraciones, exposiciones... que se realicen en el centro.

Además de estas actuaciones se pueden realizar muchas más, siempre que impliquen un beneficio en la labor que nos ocupa.

Para lograr esta, tan necesaria colaboración se requiere que los padres y madres sean formados para cooperar con la escuela, y que los docentes pongan en práctica acciones que la faciliten. De esta forma el proceso de desarrollo y formación de los niños y niñas estará enriquecido por las aportaciones complementarias de ambas instituciones. De igual modo es necesario delimitar y clarificar qué funciones corresponden a padres y profesores, y arbitrar caminos operativos para hacer efectiva esta acción coordinada.

A pesar de la importancia dada a la conexión entre estas dos instituciones, en la actualidad predominan los desencuentros entre padres y profesores, la educación está a medio camino entre la competitividad y los afectos. Por suerte, parece que, aunque de una manera muy lenta, se le va concediendo a esta cooperación un papel cada vez más importante.

Asimismo la creencia del docente es que aunque los padres y madres se preocupan por la educación de sus hijos, no hay una verdadera implicación ni participación por parte de los mismos en la escuela. Desviando su preocupación hacia aspectos como las calificaciones, o motivos meramente asistenciales (en la etapa de infantil), sin preocuparse demasiado por otras facetas igualmente relevantes. Del mismo modo la gran labor que el docente realiza a diario en el aula está cada día más desprestigiada y desvalorada, sintiéndose este cada vez más indefenso ante las diferentes situaciones que se plantean en las aulas. El apoyo familiar es fundamental para motivar, en este caso al profesorado en su incesante tarea de educar. Como ya hemos dicho antes hablamos en general, porque afortunadamente sí que hay muchos padres y madres que están implicados realmente en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus hijos e hijas.

5.- CONCLUSIÓN

Debido a los diferentes cambios que se han producido en la sociedad a lo largo de la historia, tanto familia como escuela han sufrido un proceso de transformación viendo modificadas sus funciones. Por un lado la familia ha tenido que delegar parte de la educación de sus hijos e hijas a la

institución escolar y esta, a su vez, ha visto modificadas sus funciones debido a las necesidades sociales y familiares.

Es por ello que se debe establecer una relación de cooperación entre ambas instituciones, ya que las dos buscan la formación y desarrollo de los sujetos que albergan. Tendrán que entrar en interacción para unificar y complementar criterios, aunar medios y esfuerzos, de modo que los niños y niñas puedan percibir una continuidad entre la educación que reciben en el centro y la que reciben en la familia. Esta colaboración se puede ejercer a través de diferentes vías y evidentemente ha de ajustarse a las posibilidades de intervención de cada familia.

Terminamos con una cita de Sergio Sinay que dice: “La familia y la escuela son socias... No son intercambiables ni tienen las mismas funciones. La familia educa, porque educar es transmitir valores...

La escuela enseña, socializa... ***La escuela es un socio ideal y necesario de la familia, pero no la puede reemplazar.***”

6.- BIBLIOGRAFÍA

- Ríos González, J. A. (1986). *Familia y centro educativo*. Madrid: PPC
- Díez, J.J. (1982). *Familia-escuela una relación vital*. Madrid: Nancea
- García, F. (1984). *De la escuela y de la familia. Por un proyecto Pedagógico*. Madrid: Zero.
- Luengo, J. y Luzón, A. (2001). El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas. *Rev. Investigación en la escuela*. Contexto familiar, contexto escolar, nº 44, p. 55-68.
- Taberner Guasp, J. (1999). *Sociología y educación*. Madrid: tecnos.
- Pulpillo Ruiz, A.J. (1982). *La participación de los padres en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación.
- Periódico quincenal del ministerio de Educación del GCBA. *Revista Plural*. Entrevista a Sergio Sinay.
- <http://www.educar.org/articulos/padresymaestros.asp>
- <http://www.ceapa.es/files/notasprensa/File00098.pdf>

Autoría

✉ Nombre y Apellidos: Ana Belén Maestre Castro

✉ E-mail: anamaca24@hotmail.com

MAESTRE, An Belén (2009) "FAMILIA Y ESCUELA. LOS PILARES DE LA EDUCACIÓN". Granada
España

Lineamientos generales para la operación de los consejos escolares de participación social

Secretaría de Educación Pública

ALONSO JOSE RICARDO LUJAMBIO IRAZABAL, Secretario de Educación Pública, con fundamento en los artículos 38, fracciones V y XXXI de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal; 12, fracción X, 68 y 69 de la Ley General de Educación; 4 y 5, fracciones I y XVI del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.

ACUERDO NUMERO 535 POR EL QUE SE EMITEN LOS LINEAMIENTOS GENERALES PARA LA OPERACION DE LOS CONSEJOS ESCOLARES DE PARTICIPACION SOCIAL

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

Artículo 1o. El presente Acuerdo tiene por objeto establecer Lineamientos generales que proporcionen elementos de orientación básicos y comunes para la operación de los Consejos Escolares de Participación Social, en lo sucesivo, Consejos Escolares, así como para promover una cultura más amplia de participación y cooperación entre los actores referidos en el segundo párrafo del artículo 69 de la Ley General de Educación, a saber, las madres y padres de familia o tutores, los representantes de sus asociaciones, los maestros y representantes de su organización sindical, los directivos de la escuela y, en la medida de lo posible, los exalumnos y otros miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela, en lo sucesivo, la comunidad educativa, con el fin de contribuir a elevar la calidad de la educación.

Las escuelas particulares de educación básica del Sistema Educativo Nacional podrán organizarse a través de consejos análogos de acuerdo con sus características y necesidades.

Artículo 2o. Corresponde a las autoridades educativas, en términos del artículo 68 de la Ley General de Educación, fomentar y promover la participación social en la escuela, por lo que los presentes Lineamientos y los instrumentos jurídicos estatales aplicables serán complementarios.

Las autoridades educativas de las entidades federativas coadyuvarán en la aplicación y el cumplimiento de los presentes Lineamientos; asimismo, promoverán la colaboración y el intercambio de experiencias entre los diversos Consejos Estatales, Municipales y Escolares de Participación Social, asociaciones, autoridades y otros interesados en la educación.

Artículo 30. Los Consejos Escolares propiciarán la colaboración de directivos, maestros, representantes de su organización sindical, exalumnos, madres y padres de familia, así como de las asociaciones de estos últimos, para realizar convocatorias de trabajos específicos que permitan el mejoramiento de las instalaciones escolares, tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, conocer las metas educativas y apoyar actividades extraescolares.

El Consejo Escolar será responsable de dar a conocer a las madres y padres de familia o tutores el monto de los recursos que, en su caso, sean otorgados a la escuela a través de programas federales, estatales o locales, los cuales serán ejercidos de acuerdo con la normatividad aplicable.

El Consejo Escolar promoverá ante la Asociación de Padres de Familia o la agrupación equivalente, que ésta informe a la comunidad educativa el monto y uso del conjunto de los recursos que hubiera recabado.

Asimismo, el Consejo Escolar promoverá que la comunidad educativa conozca el monto de los recursos que sean recabados por aquél, y que provengan de cualquier fuente distinta a la mencionada en los dos párrafos anteriores.

Adicionalmente, el Consejo Escolar tomará nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas, y exhortará al personal directivo y docente para que con base en los mismos se establezcan metas para mejorar los resultados en la siguiente evaluación, haciendo del conocimiento de las madres y padres de familia o tutores esta información.

Por otra parte, el Consejo Escolar propiciará la colaboración entre las madres y padres de familia o tutores y sus asociaciones con el resto de la comunidad educativa para organizar acciones que tengan por objeto incorporar a la escuela en los programas de lectura que existan, para promover el uso y mejora de la biblioteca escolar y crear círculos de lectura, para promover el mejoramiento de la infraestructura, la protección civil, la seguridad en las escuelas, el impulso a la activación física, el desaliento de las prácticas que generen violencia entre pares, el consumo de

alimentos saludables y el cuidado al medioambiente, así como para organizar eventos deportivos, actividades recreativas, artísticas o culturales, y en general, desarrollar otras actividades en beneficio de la escuela.

Los Consejos Escolares no intervendrán en aspectos laborales, ni participarán en cuestiones políticas o religiosas, de acuerdo con lo que señala el artículo 73 de la Ley General de Educación.

CAPITULO II

DE LA INTEGRACION Y OPERACION DE LOS CONSEJOS ESCOLARES

Artículo 4o. En la integración de cada Consejo Escolar se incluirá a los actores referidos en el artículo 1o. de estos Lineamientos y, en su caso, se tomará en consideración la normatividad emitida por la autoridad estatal siempre y cuando la mitad más uno de los consejeros sean madres y padres de familia o tutores, y representantes de sus asociaciones.

En aquellas escuelas que no cuenten con Consejo Escolar o, contando con él, no se satisfaga la condición señalada en el párrafo anterior, el director de la escuela o su equivalente emitirá, en **la tercera semana del mes de septiembre**, una convocatoria para celebrar una Asamblea de la comunidad educativa que tendrá por objeto constituir el Consejo Escolar.

La convocatoria respectiva deberá ser hecha del conocimiento de los interesados a través de carteles que se coloquen en la escuela y avisos a los estudiantes, así como por los medios que se consideren convenientes.

En la Asamblea se elegirán a las personas que ocuparán los cargos de Consejero Presidente y demás miembros del Consejo Escolar. El Presidente de la Asociación de Padres de Familia o quien dirija la agrupación equivalente en el plantel educativo será invitado a integrarse como miembro del Consejo Escolar.

El Consejo Escolar deberá estar constituido en la **última semana del mes de septiembre** del ciclo escolar de que se trate. Una vez integrado el referido Consejo, se procederá a elegir entre sus miembros al Secretario Técnico, y se levantará el acta de constitución correspondiente para su posterior inscripción en el Registro Público de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación.

Los miembros del Consejo Escolar durarán en su encargo un periodo de dos años, con la posibilidad de reelegirse por un periodo adicional. En caso de que algún miembro se separe del Consejo Escolar, éste determinará los mecanismos para sustituirlo. Los cargos que desempeñen los consejeros serán honoríficos.

Artículo 5o. El Secretario Técnico del Consejo convocará a los integrantes del Consejo Escolar para realizar las sesiones y a toda la comunidad educativa para la realización de las asambleas.

Para que sesione válidamente un Consejo Escolar se requerirá la presencia de al menos la mitad más uno de los consejeros. Los acuerdos respectivos se tomarán por mayoría de los consejeros presentes. En caso de empate el Presidente tendrá voto de calidad.

Cualquier situación no prevista en la integración y operación del Consejo Escolar, en los presentes Lineamientos, será resuelta por acuerdo de este último, tomando en consideración el Acuerdo 280 y en su caso, la normatividad emitida por la autoridad estatal.

CAPITULO III

DE LAS ACTIVIDADES DE LOS CONSEJOS ESCOLARES Y DE LAS ASAMBLEAS

Artículo 6o. Durante la primera semana del mes de octubre de cada ciclo escolar, se celebrará una sesión del Consejo Escolar integrado en los términos del artículo 69 de la Ley General de Educación, convocando al o los representantes de los directivos de la escuela, al o los representantes del personal docente y de apoyo, y a los representantes de su organización sindical; asimismo se invitará al o los representantes de la Asociación de Padres de Familia o quien dirija la agrupación equivalente en el plantel educativo, en caso de que no se hubiera integrado como miembro del Consejo Escolar.

La sesión tendrá por objeto conocer las gestiones que haya realizado la escuela para su incorporación a los programas federales, estatales o locales, y solicitará al personal directivo, docente y de apoyo que expongan los trabajos específicos que se requieren para el mejoramiento de las instalaciones escolares. Adicionalmente, se promoverá que en esa sesión se conozca el monto de los recursos provenientes de cualquier fuente distinta a la mencionada anteriormente y sean recabados por el Consejo Escolar.

Por otro lado, con el objeto de hacer más eficiente la aplicación de los recursos disponibles en la escuela, el Consejo Escolar promoverá ante la Asociación de Padres de Familia o la agrupación

equivalente, que ésta informe a la comunidad educativa el monto y uso que dará al conjunto de los recursos que hubiera recabado.

En esta sesión se acordará la integración de los comités, en temas que tengan por objeto incorporar a la escuela en los programas:

- 1) De lectura que existan para promover el uso y mejora de la biblioteca escolar, así como fomentar la creación de círculos de lectura;
- 2) De mejoramiento de la infraestructura;
- 3) De protección civil y de seguridad en las escuelas;
- 4) De impulso a la activación física;
- 5) De actividades recreativas, artísticas o culturales;
- 6) De desaliento de las prácticas que generen violencia entre pares;
- 7) De establecimientos de consumo escolar;
- 8) De cuidado al medioambiente y limpieza del entorno escolar, y
- 9) De otras materias que el Consejo Escolar juzgue pertinentes.

Para la integración de los comités, el Consejo Escolar podrá invitar a miembros de la comunidad educativa, siempre y cuando la mitad más uno de los miembros del comité sean madres y padres de familia, o tutores.

Los comités sesionarán con la frecuencia que ellos mismos determinen. Los miembros de los comités elegirán a su presidente.

En caso de existir otros comités al interior de las escuelas, que no tengan relación con los temas señalados con anterioridad, éstos se integrarán al listado de comités del Consejo Escolar.

Artículo 7o. En la segunda semana del mes de noviembre de cada ciclo escolar, el Consejo Escolar invitará a los directivos de la escuela, a los maestros y al personal de apoyo, y sesionará para tomar nota de los resultados de las evaluaciones que realicen las autoridades educativas; adicionalmente el Consejo Escolar exhortará al personal directivo y docente para que con base en dichos resultados el mencionado personal establezca metas y acciones complementarias que permitan obtener un mejor resultado en la evaluación del ciclo escolar en curso.

En la cuarta semana de ese mismo mes, el Consejo Escolar convocará a una Asamblea de la comunidad educativa, para comunicar lo señalado en el artículo 6o. y en el primer párrafo de este artículo. En dicha sesión de la Asamblea, el Consejo Escolar y sus comités presentarán a la comunidad educativa sus respectivos proyectos anuales de trabajo.

Artículo 8o. Durante la tercera semana de febrero de cada ciclo escolar, el Consejo Escolar sesionará para conocer el monto y destino de los recursos que, en su caso, se asignarán a la escuela a través de los programas federales, estatales o locales.

Asimismo, sesionará para acordar la realización de eventos deportivos, recreativos, artísticos y culturales que promuevan la convivencia con las madres y padres de familia o tutores, con los alumnos del plantel educativo, así como de estos últimos con alumnos de otras escuelas en la zona escolar o en el municipio que corresponda.

Artículo 9o. En la primera semana del mes de junio, el Consejo Escolar sesionará para conocer el uso que se dio a los recursos recabados durante su gestión, así como de aquellos recibidos por la escuela a través de programas federales, estatales o locales que sean responsabilidad del personal directivo o del propio Consejo Escolar, para lo cual elaborará un breve Informe de Transparencia.

Adicionalmente el Consejo Escolar promoverá ante la Asociación de Padres de Familia o agrupación equivalente, que ésta informe a la comunidad escolar el uso que dio al conjunto de los recursos que hubiera recabado, así como para que dicha información sea integrada al Informe de Transparencia antes referido.

Por otra parte, el Consejo Escolar elaborará un informe de los resultados de las acciones desarrolladas durante el ciclo escolar, al igual que los comités a que se refiere el artículo 6o. de los presentes Lineamientos.

En la tercera semana del mes de junio de cada ciclo escolar, el Consejo Escolar convocará a una Asamblea de la comunidad educativa, para explicar y entregar los informes señalados en los dos párrafos anteriores. Los informes serán públicos en la escuela y se pondrán a disposición del municipio, de la autoridad educativa estatal y, en la medida de lo posible, se inscribirán en el Registro Público de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación.

Artículo 10o. El Consejo Escolar podrá sesionar de manera extraordinaria para analizar y acordar otras acciones en beneficio de la escuela; para elaborar un proyecto de participación social en el

que se fijen las estrategias, metas y acciones acordes con las necesidades y competencias de cada Consejo. Estas acciones promoverán la integración, el conocimiento y los valores entre las familias y los miembros de la comunidad educativa, así como la gestión ante las autoridades educativas para la incorporación de la escuela a los programas federales como Escuelas de Tiempo Completo, Escuelas de Calidad, Escuela Segura, Mejores Escuelas, entre otros, así como a otros programas estatales; también podrá proponer estímulos y reconocimientos de carácter social a maestros, directivos y trabajadores de apoyo y asistencia a la educación adscritos al centro educativo. Para esos efectos el Consejo Escolar podrá crear comités.

CAPITULO IV

DEL REGISTRO PUBLICO DE LOS CONSEJOS ESCOLARES DE PARTICIPACION SOCIAL EN LA EDUCACION

Artículo 11o. La Secretaría de Educación Pública, con el apoyo de las autoridades educativas de las entidades federativas, promoverá y brindará una plataforma tecnológica que permita inscribir toda la información relacionada con el Consejo Escolar de Participación Social así como el Informe de Transparencia en aquellos casos donde sea posible, en el Registro Público de los Consejos Escolares de Participación Social en la Educación.

La información referida será de naturaleza pública, se actualizará en un plazo no mayor a un mes, después de finalizada cada Asamblea, y podrá ser registrada por el propio Consejo Escolar, por los Consejos Municipales y Estatales o por quien la autoridad educativa estatal determine.

TRANSITORIOS

PRIMERO. Los presentes Lineamientos entrarán en vigor al día siguiente de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

SEGUNDO. Se derogan las disposiciones emitidas por la autoridad educativa federal que se opongan al presente Acuerdo.

TERCERO. La plataforma tecnológica a que se refiere el artículo 11o. de los presentes Lineamientos deberá estar disponible a más tardar en agosto del 2010.

CUARTO. En tanto no se concluya el proceso de transferencia de los servicios de educación básica al gobierno del Distrito Federal, corresponderá a la Administración Federal de Servicios

Educativos en el Distrito Federal, órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal, instrumentar y coordinar las acciones de participación social, en términos de las disposiciones correspondientes.

México, Distrito Federal, a 4 de junio de 2010.- El Secretario de Educación Pública, **Alonso José Ricardo Lujambio Irazábal**.- Rúbrica.

SEP. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7ecc5f47-dbca-4e16-9f2c-d1a863283b61/a535.pdf>

La participación, una fórmula para todo

Mariano Fernández Enguita

Antes de entrar en materia conviene, no obstante, detenerse en las presuntas razones y funciones de la participación. La Constitución española de 1978 ya proclamaba la participación en los centros en su artículo 27, apartado 7, en los siguientes términos:

Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

En su exposición de motivos, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, al referirse a los centros públicos y concertados, afirma:

En uno y otro caso, y con las peculiaridades que su distinta naturaleza demanda, la participación de la comunidad escolar se vehicula a través del Consejo Escolar de Centro. Además de constituir un medio para el control y la gestión de fondos públicos, la participación es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores, y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la

participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa responsable es coprotagonista de su propia acción educativa.

(...) Los postulados de programación de la enseñanza y participación son principios correlativos y cooperantes (...), pues contribuyen (...) [a] optimizar el rendimiento educativo del gasto y velar por la transparencia de la Administración y calidad de la educación. En el ámbito educativo ese control social y esa exigencia de transparencia han sido encomendados, más directamente que a los poderes públicos, a padres, profesores y alumnos, lo que constituye una preferencia por la intervención social frente a la intervención estatal.

Más allá de su justificación en función del derecho constitucional reconocido a los padres de elegir la educación de sus hijos –cuyo presuntamente indiscutible carácter democrático y cuya posible colisión con el derecho de los hijos a formarse en libertad no vamos a discutir aquí–, la participación de otros sectores en la gestión de la educación, además del cuerpo profesional docente, encuentra apoyatura en una serie de principios hoy ya incorporados, aunque a través de procesos más o menos conflictivos, al discurso y el acuerdo escolares.

En primer lugar, la caracterización de la escuela como un servicio público, combinada con el reconocimiento de la competencia de los padres para educar a sus hijos –que es algo distinto del derecho a elegir una educación, aunque suene parecido– y el escaso reconocimiento profesional de que gozan los docentes. Hay otros servicios públicos, pero no por ello se abren a la participación de los usuarios, pues se supone que éstos carecen de los saberes necesarios para ello, reconocidos en exclusiva a los profesionales que los administran; por ejemplo, la sanidad y los transportes. En el caso de la escuela, sin embargo, el saber necesario para decidir se presume compartido por profesores y padres, aunque, como luego veremos, éste es uno de los puntos centrales del problema. En segundo lugar, la idea de que la escuela debe acercarse a la comunidad que la rodea. Frente a la homogeneidad que, en estas coordenadas, representa el cuerpo de profesores, la participación de padres y alumnos se supone vehículo, no ya de una comunidad definida por su relación con la escuela, sino de las demandas del medio social circundante.

En tercer lugar, el principio de una gestión descentralizada. Si la adecuación de la escuela a las necesidades sociales no ha de imponerse por medio de una estructura centralista, es decir, desde

el supuesto de que sólo el gobierno, el parlamento u otras grandes estructuras representativas pueden hablar por la sociedad global, ésta ha de hacerse sentir horizontalmente a través de la participación en cada centro.

Finalmente, puesto que uno de los objetivos proclamados por la escuela es la formación para la convivencia en democracia, el ejercicio activo y consciente de la ciudadanía, etc. La participación en la escuela debe ser también una escuela de participación para los jóvenes. A ello puede añadirse, además, todo lo que se quiera sobre el papel formativo, en los términos más generales – es decir, para su desarrollo personal-, de la participación de éstos.

Con tal gama de razones a su favor –y podrían citarse otras pero aquí se trata sólo de señalar las más comúnmente aceptadas- parece que la participación en los centros debería discurrir por una especie de camino de rosas, salvo las divergencias y conflictos derivados de las naturales o artificiales diferencias de opinión que, como a cualesquiera otras personas, pudieran dividir, en cada caso, a los participantes. Sin embargo, el panorama es justamente el contrario. No quiere ello decir que consejos escolares y otras instancias de participación se conviertan en campos de batalla ni en escenarios de conflictos abiertos. Lo que sucede es, en cierto modo, peor; una pugna sorda, raramente declarada pero pertinaz e irreductible, en torno al establecimiento de las esferas propias de cada colectivo. No es una batalla abierta, sino una puerta de desgaste derivada de la falta de correspondencia entre los postulados del discurso participativo y la realidad de unos grupos sin competencias allí donde se les había dicho que podían ejercerlas o celosos de prerrogativas que, por otra parte, no quieren reclamar abiertamente.

Lo que aparece en la escuela es un entramado formado por tres grupos, profesores, padres y alumnos, vinculados entre sí por relaciones que no son de colaboración, sino de poder; relaciones asimétricas y bipartitas, no tripartitas, como las que vinculan a profesores con alumnos, a profesores con padres o a padres con hijos, que son grupos con grados de implicación distintos, pues mientras para los alumnos la escuela es un lugar de formación, para los profesores es un lugar de trabajo y para los padres una institución marginal.

Las posiciones asignadas y las actitudes adaptadas ante la participación resultan mediatizadas por la forma en que se ha definido socialmente la relación de cada agente con la escuela. A primera

vista, cada uno ha sido puesto simplemente en su lugar: los padres eligen centro, los profesores enseñan y los alumnos aprenden. No obstante, detrás de estas aparentes perogrulladas hay opciones sociales que determinan fuertemente el proceso participativo.

Los padres eligen centro en cuanto “propietarios” de sus hijos. Está fuera de discusión el que alguien debe cuidar de la educación de los niños y tomar decisiones al respecto, pero no hasta qué edad debe existir esta tutela, si ese alguien debe ser la sociedad, la familia o ambas, si los padres deben actuar individual o colectivamente, etc. Los niños tienen que aprender, pero hay un salto desde esta constatación hasta la asignación social de la capacidad de decisión sobre qué aprender, cómo y cuándo aprenderlo, en qué contexto institucional, etc. Debe haber profesores, pero eso no nos dice nada sobre si deben ser considerados como trabajadores subordinados a la autoridad escolar o como profesionales con un alto grado de autonomía, si deben actuar como transmisores o como monitores, si les corresponde evaluar o no, etc.

Todo lo que nos lleve más allá de la banalidad consistente en constatar, una vez más, que hay padres, hay profesores y hay alumnos, nos conducirá a través de una cadena de opciones preñada de consecuencias sobre el proceso participativo, y cada una de estas problemáticas merece un tratamiento diferenciado. Aquí, no obstante, nos limitaremos a los efectos del ambiguo estatuto del profesorado.

La participación de los otros como intrusismo

La condición del enseñante es una mezcla inestable y nunca definitiva de elementos que caracterizan posiciones ocupacionales y relaciones de trabajo muy dispares entre sí. Es ocioso recordar que no todos los trabajos son iguales. Una de las variables que los distingue es el grado de autonomía y control sobre la propia actividad de que goza el trabajador. Estos, por ejemplo, son mínimos en las rutinas del operario de una cadena de montaje y máximos en el ejercicio de una profesión liberal. Entre uno y otro hay diferencias de horario, de calendario, de retribuciones, de prestigio, de poder, de cualificación, de autoestima, de oportunidades de promoción, etc. En suma, hay claras diferencias de clase; que separan al trabajo asalariado de la pequeña burguesía privilegiada.

Los enseñantes no son ni una cosa ni otra. Como titulados superiores, de nivel universitario-en sentido pleno los de secundaria, de reconocimiento reciente y título de menor valor los de básica-, se consideran cualificados en la misma medida que sus compañeros de promoción, de las mismas u otras carreras, que ejercen como profesionales liberales, funcionarios, cuadros empresariales, etc. Pero como asalariados que, además, representan el peldaño inferior de la jerarquía laboral de la educación, ven su proceso de trabajo regulado por rutinas administrativas, están sometidos a escalas de autoridad, etc.

Los enseñantes deben seguir programas establecidos, cumplir horarios, aceptar pautas de evaluación, cumplir horarios, aceptar pautas de evaluación, cumplir toda clase de normas burocráticas; en definitiva, aceptar que otros controlen en cierto grado su trabajo, como producto al igual que como proceso. Además sus retribuciones son sólo moderadamente altas en comparación con el conjunto de los asalariados y manifiestamente bajas si se las compara con las de los cuadros y técnicos de las empresas y la administración pública o las de los profesionales liberales.

Por otro lado, sin embargo, poseen una cierta capacidad colectiva e individual de controlar su propio proceso de trabajo. Colectivamente, a través de claustros, consejos escolares, departamentos y seminarios, etc. Individualmente porque, al fin y al cabo, cada uno reina entre las cuatro paredes de la clase dentro de los límites permitidos por las normas vigentes, la dirección de turno y la inspección.

Esta ambigüedad no es estable. Sus competencias pueden verse ampliadas, por ejemplo, por medidas descentralizadoras que aumentan la capacidad de decisión de los centros, o de cada profesor directamente, o por la demanda a las escuelas de servicios que requieren de ellos nuevas cualificaciones o que amplían su campo de intervención –por ejemplo, la orientación profesional-. O pueden verse mermadas, pongamos por caso, por la irrupción de otros profesionales que pasan a ejercer funciones antes asignadas a ellos –por ejemplo, la de los psicólogos escolares-, por la estandarización de los procedimientos pedagógicos que se produce a través de los libros de texto, etc.

Tampoco son invariables la percepción que el colectivo tiene de sí mismo ni el lugar que desea ocupar en el entramado social. Una muestra de esto puede encontrarse en la sustitución de unas palabras clave por otras en el discurso autorreferente de los enseñantes. Hace diez o quince años, en plena efervescencia política y social, la expresión de moda era “trabajadores de la enseñanza” que denotaba un deseo de identificarse con el conjunto de los trabajadores, concretamente los asalariados, y de acercarse a la clase obrera en el sentido más clásico del término. Hoy en día se habla ya mucho más de “profesionalización”, “profesionalidad”, “dignificación de la profesión docente”, etc., lo que a mi juicio revela un importante cambio de norte, el deseo de identificarse con el sector más privilegiado del trabajo. Se pasa, en suma, de buscar identificarse con el conjunto de los trabajadores a tratar de diferenciarse de ellos.

En su pugna por mantener o ampliar sus competencias y, con ellas, su reconocimiento profesional, su prestigio, su posición social y todo lo que a ellos se asocia, los enseñantes encuentran concurrencia, como ya se ha indicado, en otras profesiones (administradores, psicólogos, etc.), pero aquí no vamos a ocuparnos de ese conflicto horizontal. A lo largo de líneas verticales, otros conflictos los oponen a las organizaciones educativas (los centros-empresa, la administración pública) y al público de las mismas (padres y alumnos). La diferencia entre estos últimos es que mientras los primeros, los empleadores, cuentan con el poder que les dan la ley y la administración de las nóminas, los segundos, fuera de los mecanismos de participación, o no cuentan con ninguno (los padres) o están incluso sometidos al de los profesores (los alumnos).

En este contexto de intereses de conflicto es donde debe analizarse el proceso participativo y sus resultados. Sin que medien cambios sustanciales en la organización general de la enseñanza y el aprendizaje como sistema y como proceso, la atribución de la capacidad de decisión o de competencias a los distintos agentes, sean colectivos o personas, debe considerarse como un juego de suma cero. Para que pueda decidir uno, tiene que dejar de poder hacerlo otro. En este sentido, la pugna de los enseñantes por el reconocimiento de su profesionalidad o, lo que es lo mismo, de sus competencias, entra necesariamente en colisión con la participación del público escolar en las decisiones.

Prof. II (...) Estos señores, miembros del Consejo Escolar, que no son docentes, al nivel de ese diálogo, en la mayoría de las cuestiones tampoco deberían entrar. O sea, capacidad decisoria, tampoco.

Prof. II. En cuestiones docentes.

Prof. II. Ahora, capacidad de colaborar, de hablar, de exponer problemas, porque también los observan y los ven, sí. Pero a nivel decisorio, en ciertos temas, no tenían por qué. (PPB)

Esto se manifiesta claramente en su hostilidad, abierta o larvada, a cualquier injerencia. Aunque no se niega el principio de participación de los padres, los enseñantes desearían verla encuadrada dentro de límites que no alterasen a sus competencias.

No es que no intervengan, sino que intervengan cuando y para lo que deben intervenir.

Pienso que, efectivamente, el hecho de que participen... cuanto más mejor, al menos los padres. Pero han entrado convencidos de que no es que participen, es que son ellos los que deben mandar. (PPB)

La participación de los padres es aceptada siempre y cuando no interfiera en los designios del profesorado ni ponga en cuestión su profesionalidad, sus competencias.

Una cosa es participar y otra es colaborar.

Prof.- Muchos padres vienen a cooperar con el profesor, a cooperar con el tutor, para decirle: “estos son los defectos que tiene su hijo”, y le escuchan y, entonces, el padre le ayuda. (...)

Prof. La participación personal, que es la que es efectiva (PPB)

Intervenir... en lo que deben intervenir. Participar, pero no mandar Colaborar, mejor que participar. Participación personal, antes que colectiva. Cooperar, que equivale a escuchar y seguir las instrucciones. En suma, cargar con parte del trabajo, pero no compartir la capacidad de decisión. Presentarse de uno en uno, pero no molestar como colectivo. Apoyar al profesor, pero no intentar decirle lo que tiene que hacer.

La hostilidad aumenta todavía más cuando se habla de la intervención de la sociedad global. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación establece la presencia de un representante de las autoridades locales en los consejos escolares.

La LODE (...) además introdujo el concejal del Ayuntamiento... es eso que parece un poco meter la política en el centro.

La cuestión de la inclusión del concejal en el Consejo Escolar... Claro, es un cargo político, porque viene un cargo político, no viene un técnico del ayuntamiento (...) No cumple ninguna función, es un elemento extraño en el centro.

Prof. IV. Por supuesto, la representación de un partido político en el claustro no tiene nada que ver, o sea, un comisario político, aquí, pienso que está mal.

Prof. III. Depende del color que sea, evidentemente.

Prof. IV. Esto está clarísimo, clarísimo. O sea, que el personal del Ayuntamiento, ajeno a cualquier partido político, puede participar; pero que un comisario político tenga que votar quién va a ser el director, el jefe de estudios o cualquier cargo que haya en el instituto, es que esto está fuera de lugar. A estas alturas, además, los comisarios políticos están... Además, es un comisario político, ¿no? Es un representante de un partido político. (...) (PPB)

La “política” se presenta como la expresión de intereses particulares, partidarios, ideológicos, mientras la “técnica” representa los intereses generales o es ajena a cualquier interés. Al Ayuntamiento se le puede perdonar el envío de un técnico, pero no el de un político. Para que la política pueda ser vista bajo su peor dimensión, real o imaginaria, la soberanía popular, el voto, el control democrático, etc. no deben siquiera aparecer en el discurso. El representante de la autoridad municipal es, por definición, un político, sin que quepa pensar siquiera en la posibilidad de que sepa algo de educación. La invocación de la figura “comisario político” cierra el círculo, estigmatizando definitivamente al emisario municipal y colocando, implícitamente, al profesor en el papel del profesional bajo control. Este, por el contrario, es, también por definición, un técnico, sin que quepa atribuirle, en su relación con la enseñanza, el más mínimo sesgo político.

Pero no sólo lo que viene de fuera de los cuatro muros escolares es ajeno a la educación. También lo es aquello que, estando dentro de ellos, no posee un lugar reconocido en la relación

pedagógica. La presencia del personal administrativa y de servicios resulta tan mal vista o peor. El efecto de la LODE sobre la participación es que

lo han empeorado un poquito, porque tampoco comprendo por qué tienen que participar en muchos temas estrictamente académicos... pues... no sé, conserjes o ... (PPB)

Las cautelas no deben ocultar el centro del mensaje. Que se trate de temas “estrictamente académicos” en vez de simplemente académicos o de cualquier tema, o que se utilice el ejemplo de los conserjes, el personal menos cualificado, para rechazar la participación de cualquier trabajador no docente no revela sino la mala conciencia que produce la oposición a la participación, o la conciencia de que lo dicho puede no ser bien recibido. En todo caso, ya no queda nadie por descalificar.

La cuestión es que la participación de otros sectores es vista como una merma de las propias competencias. Como toda ley, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación estableció unos mecanismos de participación que en numerosos centros, iban a suponer una marca atrás respecto de lo ya construido en la situación anterior, pero, en la mayoría de los casos, supuso, al menos para los sectores no docentes, ponerlos en pie donde no existían a menudo, el menosprecio por lo que significa que la LODE no hace sino ocultar el deseo de ignorar sus avances, en particular el reconocimiento del derecho a la participación al resto de la “comunidad educativa”.

Prof. I. (...) En el sentido de participación, amén de la LODE el consejo escolar ya funcionaba.

Prof. II. Sí, sí, perfectamente. Pero como consejo escolar ... consejo de dirección... consejo de dimensión, exactamente igual. La LODE no ha hecho ningún cambio ni nada fundamental. (...)

Prof. III. Una variación de nombres. (...) además, forman parte ahora los mismos miembros.

Prof. II. (Dice algo que no se entiende). Bueno, los alumnos no entraban...

Prof. I. ... pero entraban padres y profesores, igualmente. (PPB)

Pero no debía de ser todo tan igual cuando la ley es vista como un ataque a la autonomía del colectivo de profesores y un recorte de sus competencias.

Prof. I. Me parece que el claustro ha perdido sus capacidades. El claustro ha quedado reducido exclusivamente a hacer programaciones y actividades extraescolares y, aun así, las actividades extraescolares han de estar revisadas por el Consejo Escolar. No tenemos capacidad de decisión. Es decir, el claustro no tiene capacidad de decisión alguna, mientras que antes sí la tenía, claro.

Entrevistador. ¿Y eso es malo?

Prof. II Desde algunas situaciones puede que sea malo.

Prof. II. Desde el punto de vista del profesor es malo.

Prof. I. En algunas situaciones es malo, porque los padres no...

Si quieres que se quite o que se ponga algo, yo te diría que sí, que se debe poner un poco más... que tuviera el claustro... no sé, autoridad... Porque es que ahora ya no tiene ninguna, se la han quitado, al claustro toda autoridad aquí, en el instituto. (PPB)

Colaborar Sí, Co-decidir No

Expresiones como comunidad escolar, “los agentes del proceso educativo”, o “todos los sectores implicados”, que suelen acompañar al discurso sobre la participación, tienen su mayor defecto en el mismo punto que su mejor virtud. Esta consiste en que borran las diferencias de intereses entre los colectivos a los que engloban para presumir una empresa común que sería la base de una participación armónica. El defecto es que, al hacerlo, ocultan las fuentes potenciales de conflicto y, sobre todo, ignoran las relaciones reales entredichos colectivos fuera del imaginario de la participación, en la vida cotidiana de los centros.

Profesores y alumnos no son simplemente dos grupos de agentes, dos sectores implicados a dos secciones de la comunidad escolar. Son dos colectivos unidos y separados a la vez por una relación de poder en el contexto de institución. Una relación de poder es algo más que una relación a secas, y una institución es algo más que un agregado de individuos o un espacio social indefinido. En realidad, en la institución escolar hay algo más que una relación de poder: hay varias, y todas ellas sitúan encima a los profesores y debajo a los alumnos.

La primera es la que une a la sociedad y al individuo. El profesor, investido de legitimidad por aquélla, agente de la institución escolar, representa, ante el alumno, el todo frente a la parte, el interés general frente al capricho particular, la norma frente al caso.

La segunda es la que separa –pero no aísla- el ducto del lego, al que sabe del que no, a quien tiene la posibilidad y el derecho de enseñarle de quien tiene la necesidad y el deber de aprender, al que puede dar del que ha de recibir. El profesor representa así el saber, la racionalidad, la civilización, la cultura; el alumno la ignorancia, el instinto, la barbarie, la naturaleza. El que sabe no sólo sabe lo que hay que saber, sino también cómo hay que aprenderlo; el ignorante carece tanto de los medios como del impulso para salir de su ignorancia.

La tercera es la que discurre entre los adultos y los que no lo son. Por definición, los primeros son gente en posesión de todas sus facultades humanas y, en consecuencia, capacitados para decidir; los segundos, por el contrario, no han desarrollado todavía aquéllas y necesitan que alguien decida por ellos. La escuela no ha creado esta distinción, pero vive sobre ella y la refuerza. Más allá de cualquier límite institucional –concerniente a la primera relación –o racional –concerniente a la segunda- el profesor puede siempre seguir invocando su superioridad y su autoridad sobre el alumno porque él es adulto, y éste no lo es.

Todo se alinea del lado de los profesores para permitirles definir y ordenar la realidad escolar y exigir que los alumnos se amolden a sus definiciones y al orden por ellos creado. En medio de tal asimetría, la participación de los alumnos no es entendida por los profesores en términos de co-decisión, es decir, de reparto de la capacidad de determinar la vida escolar, sino en términos de colaboración, esto es, de asunción activa, por parte de los primeros, de unos fines y unos medios previamente dictados, individual o colectivamente, por los segundos.

Te das cuenta de que no están maduros, de que este nivel de quince o dieciséis años lo tienen a todos los niveles. Me parece que, un consejo escolar... tiene que ser absurdo que éstos tengan voz y voto opinando como todos.

Sin embargo, se desea de ellos otro tipo de “participación” la consistente en asumir las tareas “sucias” pero necesarias, aquellas que los profesores creen por debajo de su competencia profesional pero cuya no realización amenazaría el buen desarrollo de su actividad cotidiana.

Prof. II. No están a la altura de las tareas. Un delegado de curso tiene muchísimas tareas que tiene que hacer y no las hace.

Entrev. ¿Por ejemplo?

Prof. II. Por ejemplo, preocuparse un poco de la disciplina de la clase cuando no está el profesor.

(...)

Entrev. ¿Tú crees que se les han dado más competencias de las que pueden asumir?

Prof. II. (...) Por mí, intervendrían muchísimo más: guardia de pasillos, que sé yo ...aquellas funciones, todo lo deberían controlar ellos. (PrB)

El término participación es una muestra de lenguaje pervertido. Su presencia permanente en el discurso escolar oficial y oficioso tiene que ver con cualquier cosa menos con la realidad, y quien crea poder conocer ésta a través de aquél no conseguirá sino engañarse. Es como si tratáramos de hacernos una idea del funcionamiento interno de las empresas a través de las ofertas de empleo de los periódicos dominicales: nueve de cada diez reclaman la capacidad de trabajar en equipo. Según esto, las empresas españolas estarían, por su organización, en algún lugar entre las familias henchidas de afecto y las comunas utópicas sostenidas por la militancia. La realidad es mucho más prosaica; “trabajar en equipo” no se opone a trabajar sometido a una autoridad, sino trabajar de manera autónoma. Lo que el empresario llama “trabajar en equipo”, como lo que el profesor – cuando se refiere a otros- llama “participar”, es, sencillamente, aceptar las reglas de un trabajo – productivo o escolar- organizado por él.

Si la intervención de los alumnos en asuntos impersonales puede ser descalificada como inmadura, su intervención en los personales es rápidamente rechazada como inoportuna o, peor aún, impropio, impertinente. Dicho de manera más breve: a un profesor le resulta intolerable ser juzgado por un alumno. Esta reacción deriva de la especial vulnerabilidad de la posición del profesor. Puesto que los alumnos no son iguales ni meramente pasivos, el trabajo del profesor difícilmente puede medirse por sus resultados. Hacerlo por su proceso, por su metodología, sería algo altamente controvertido, pues ésta tampoco puede contrastarse con aquéllos y se convierte, por tanto, en materia demasiado fácilmente opinable. La mejor protección contra esto es que el trabajo del profesor no pueda ser objeto de discusión. Como cualquier otro grupo profesionalizado o que aspire a llegar a estarlo, los enseñantes discuten mucho sobre su trabajo en general, pero raramente en particular. No se debe criticar a los colegas, menos todavía permitir

que lo hagan otros y muchísimos menos si estos otros son precisamente los alumnos. Estos últimos, aunque no se privan de hacerlo en privado y ocasionalmente lo intentan en público, son muy conscientes de ello:

Además, que siempre te dicen que tú eres un niño de diecisiete años. “¿Cómo me vas a decir a mí, que llevo ya treinta años dando clase y nadie se ha quejado nunca? Y tampoco... (A AC)

El profesor, ¿no?, al contarle los problemas y tal pues nos hizo una encuesta y tal, ¿no?, y entonces salió... barbaridades., y, entonces, lo queríamos llevar a la junta de evaluación, ¿no?, y el profesor, antes de entrar nosotros, pues lo expuso y empezaron a discutir. Y, bueno, nosotros, adonde, queríamos no entramos, porque los oías chillar pues exageradamente que no querían que entráramos, pues si iba a ser una crítica que pasaban de que se les criticara en público que no sé qué, que no sé cuántos. (AA I)

Es muy delicado. Delante de todos los demás profesores tú no puedes criticar a un profesor, porque no sienta bien. (AAC)

Este comportamiento es habitual en los grupos profesionales. Los médicos, por ejemplo, no discuten un diagnóstico ante los pacientes reclaman el derecho a ser los únicos capaces de juzgar la calidad profesional de sus colegas y evitan que esto tenga lugar en público. Los abogados se comportan del mismo modo, requiriéndose incluso la venia de uno en caso de que el cliente quiera cambiar a otro en un mismo caso. Los tribunales de honor son sólo la forma más acabada de este corporativismo autodefensivo frente al público. Los profesores no cuentan con tales instrumentos, pero emplean en el mismo sentido todas sus posibilidades.

La espada de Damocles

En cualquier posible situación conflictiva, individual o colectiva, los profesores cuentan siempre con una ventaja sobre los alumnos; éstos dependen del poder de aquéllos, y no al revés. Si el proverbio dice al chino que puede sentarse a la puerta de su casa a ver pasar el cadáver de su enemigo, la prudencia indica al alumno que el profesor puede sentarse a la puerta del fin a ver pasar el del primero. Un alumno o sus padres pueden sacar fácilmente un conflicto con un profesor a la luz pública en el centro, pero al profesor no le faltan ocasiones de ejercer su poder en

la actividad pública y semiprivada de calificar. Siempre cabe recurrir a un tribunal, o algo parecido, pero, en la práctica, este expediente además de ser personalmente muy costoso, está reservado para los que no se mueven del delgado hilo que separa el aprobado, la conducta aceptada de la sanción, etc. La mayoría de los alumnos tienen demasiado que perder en una confrontación abierta con el profesor. Además, la eficacia del arbitrario no se basa en su ejercicio constante, sino en la constante posibilidad de ejercicio.

Y éste, efectivamente, tiene lugar, aunque posiblemente lo haga en forma inequívoca. El funcionamiento cotidiano de las escuelas pone ante los profesores abundantes opciones entre alternativas que en sí mismas no son represalias, pero pueden emplearse como tales. Eso las vuelve más temibles y eficaces, puesto que no pueden ser contestadas.

Alumno II. (...) Por ejemplo, el de Ética nos hace como chantaje, pues nos dice: “Bueno, a lo mejor les podría, pues... retrasar el examen sino fueses tan protestones, si no exigís tanto los derechos” (...)

Alumna I. Te hacen más o menos una especie de ... pues para que estés más o menos callado porque este profesor daba la queja de que todos, los de la segunda evaluación, no les hacía exámenes, y que la culpa la teníamos nosotros por haber protestado y haber sido tan exigentes y que no podíamos que reclamar nuestros derechos, y que ni siquiera sabemos cuáles son nuestros derechos. (AA I)

El grupo se encuentra así con que una actitud puede volverse en su contra, con conocimiento de ejercer derechos que les han sido otorgados y reconocidos puede tener consecuencias negativas para ellos: por ejemplo, problemas que, de otro modo, se habrían evitado.

La amenaza puede pender también, de manera individual, sobre los que se destaquen en la defensa de los intereses del grupo:

Nosotros hemos tenidos problemas con el de Ética, y ése nos tiene a todos los delegados, pues... al delegado y a mí (es la subdelegada), pues machacaditos y a la mínima nos ataca, a la mínima está a ver sí... A mí, el otro día, dándome la paliza y que si me va a suspender, por todo el morro, porque no había leído una cosa. Y entonces, el tío, diciéndome que como no me la había leído

pues me iba a suspender, y a una tía que tampoco se la había leído, que decía lo mismo que yo, pues nada, pasando de ella, muy bien... (AA 1)

Además tú, a los delegados sobre todo, les dices algo y se lo toman (los profesores) como una cuestión un poco personal. Les dices, a lo mejor, que explica mal y, en una hora hablas o algo y ya te dice: “¿Cómo que yo explico mal? ¡Es que tú no entiendes!” Y ya, enseguida ... (AAC)

Una buena escenografía puede ayudar mucho. Desde la silla paterna que preside la mesa hasta los fastos de la iglesia o el Estado, el poder siempre sea servido de ella. Véase esta pequeña obra de arte:

En la primera Junta (de Evaluación) nosotros entramos. Bueno, un corte increíble yo pasé. Llegamos: todos los profesores y había dos sillas separadas... encima, separados, ¡era ya! Y coge y ya, pues se dieron cuenta algunos que son majos y, nada, pues “coged las sillas y veniros para acá”. Pues nos ponemos juntos y todos mirándonos. Y yo da la casualidad de que había suspendido música y había sólo tres suspensos, y faltaban por poner las notas de música. Y el tío empieza: “Si, pues sólo ha habido tres suspensos ...”, y me empieza a mirar a mí, claro, como yo era uno de ellos... Y eso ya te intimida... Y ya te da el corte: que no, yo no voy a hablar, porque ya... (AA 1)

Entre el Reconocimiento y el Desconocimiento

Es relativamente fácil cambiar la ley, pero no tanto las costumbres ni las mentalidades. La ley ha reconocido a los alumnos y a los padres el derecho a participar en los órganos de gobierno de los centros, pero los profesores presentan, a menudo, cierta tendencia a desconocerlo. No se niega la ley, ni se clama abiertamente en contra de la participación en general. Como vemos antes, lo que se desea en realidad es que los otros sectores participen al servicio de lo que los profesores quieren, aunque lo que quieren sea también lo que creen que conviene a los demás. Sin embargo, la participación no produce sólo colaboración, sino también conflictos. Entonces surge la tendencia a devaluar la participación del otro, a ponerle obstáculos queriendo o sin querer, los profesores se encargan de recordar a los representantes de los alumnos que, aunque en los órganos de participación parezcan iguales, en realidad no lo son; que aunque parezcan estar investidos de legitimidad, en realidad no la tienen, etc.

No sólo los representantes de los alumnos son puestos en cuestión; también lo son los de los padres. Puesto que a éstos no se les puede negar la madurez, y puesto que resultaría demasiado fuerte negarles el derecho, se discute la legitimidad de su representación:

Yo pienso que por el hecho de no aparecer y de no participar mucho es que están de acuerdo con los criterios de los profesores. Te voy a dar un ejemplo. La visión es ésta: mientras que los padres están representados por cuatro padres en el consejo escolar, los profesores por seis. Pero mientras los seis profesores son elegidos, en general, o han sido elegidos con la totalidad del claustro, los padres, de la totalidad de trescientas y pico familias, han votado... ¿cuántos? El que obtuvo más votos tuvo veintiocho. Entonces, ¿hasta qué punto es una representación representativa? ¿Hasta qué punto, por ejemplo, la dirección del APA es representativa de la opinión de los padres? (PPB)

Obsérvese el curioso razonamiento. Los padres representantes no lo son tanto por que no han sido votados por todos sus presentados. Esto pasa en todas las democracias, salvo que el voto sea obligatorio, pero a nuestro profesor le asombra. Parece que lo razonable, en pura vena democrática, sería pensar que, si el resto de los padres no toma parte en las elecciones es porque están de acuerdo con lo que hacen los elegidos por unos pocos o, al menos, no en desacuerdo. Sin embargo, al mismo tiempo que se niega tal cosa no se tiene empacho en atribuir la adhesión de la mayoría silenciosa. Todo lo que no está contra mí está conmigo, y el que no está conmigo o está contra mí, sólo se representa a sí mismo.

En el caso de los alumnos, la participación es mucho más elevada: tanto como la de los profesores y, en todo caso, notablemente mayor que la de los padres. Entonces, como ya no se puede cuestionar el procedimiento de elección se pone en duda la actividad de representación:

Prof. I. De todas maneras, tampoco pienso yo que los que están en el consejo escolar sean muy representativos de los alumnos

Prof. II. No, en absoluto. Ellos son (sic) con su opinión particular. Antes de un consejo escolar y después de un consejo escolar éstos deberían, por lo menos, reunir a todos los delegados y subdelegados para decirles y hablar lo que sea, y, entonces, así sería la participación de los

alumnos. Pero de esa manera, como lo hacen, ni consultan a los demás, ni le hablan a los demás. Es una especie de...

Prof. II. Dictadura de los delegados.

Prof. I. Son ellos, los que van al consejo escolar, aquí traen su opinión personal, particular. (PPB)

Lo que los profesores dicen puede ser cierto no, pero no es suficiente para cuestionar la legitimidad de los delegados. Al fin y al cabo, fue la ley la que los estableció como irrevocables y no sujetos al control de sus asambleas ni de otras formas de participación colectiva. Si dicen lo que los profesores dicen, no consultar a nadie, no se puede dejar de reconocer que son perfecto émulo de los diputados y senadores de la nación. Si intentan hacer lo contrario, lo más probable es que encuentren todo tipo de dificultades para contactar con sus compañeros al reunirse dentro del horario escolar, etc. El profesor siempre puede arreglárselas, incluso, para descalificar a los representantes ante los representados.

Alumna I. Nos llevan a un punto que nos lían de tal manera que... que nos comen. O sea, porque cuando pasó lo de la junta de evaluación, después de discutir dijeron que el problema se solucionaría con el profesor. Y llegó el profesor éste, ¿no?, y empezó a decir: "A ver, los problemas". Y levantamos la mano el delegado y yo (la subdelegada). No quería que hablásemos nosotros dos, porque sabía que nosotros dos estábamos más enterados del rollo que los demás de las clases.

Alumno II. Veníamos con una chuleta así y una hoja...

Alumna I. Hecha por el profesor, salvo el tutor y los otros, de los problemas que había y tal... y tal... Y sabía el rollo éste y no quería que habláramos. Bueno, tuvo una bronca con él (con el delegado), porque levantó la mano y le dijo: "Bájala, que te he visto"; y el otro: "No, que quiero hablar". Y no nos dejaba hablar. Levantamos la mano los dos primeros, y la gente cogió... y levantaron las manos un par de la clase y sólo hablaban los de la clase y nosotros nada, y ...

Alumno II. Y, además, yo, pues estaba el primero o el segundo para hablar. Fue retrasando así hasta el final de la clase, me tocó y no pude hablar. (AA1)

Hay mil formas de recordar a los alumnos que su opinión no es muy importante. Las juntas de evaluación, donde se supone que deben entrar solos, cuando los profesores ya han hecho parte del trabajo, pero sólo parte, se prestan a alguna de ellas.

Por ejemplo, las reuniones de los exámenes, las juntas de evaluación: pues ellos se meten primero en una sala y a nosotros nos dejan fuera. A lo mejor estamos hora, hora y media... hasta dos horas podemos estar fuera sin hacer nada. (AA 1)

Muchos profesores, cuando nosotros entramos, ya se van. Hay muchos que ni siquiera se quedan a oír lo que les queremos decir. (AAC)

Lo particular y lo general

Los que se quedan tampoco están dispuestos a escuchar cualquier cosa. Cuando los alumnos creen llegado el momento de hablar, después de esperar y vencer el miedo, resulta que lo que vienen a decir no es válido. No es cierto ni falso, ni verdad ni mentira, ni correcto ni falso; ni más ni menos, impertinente. Impertinente, es el sentido habitual del término, por su contenido real; impertinente, en el sentido literal, por su dimensión formal. De las cosas que se supone que deben hablar no saben, y de las que saben no deben. Una forma de descolgarlos es indicarles constantemente que están fuera de plano, hablando de lo particular cuando hay que hablar de lo general y acorralándolos en aquello cuando hablan de esto. Los profesores se oponen, por ejemplo, a que se tratan los problemas con nombres y apellidos.

Yo me acuerdo en segundo, que dije. “Fulanita, de tal (asignatura), me parece que tiene muy alto nivel... tal y tal”, y te dicen que es un caso particular...

Resulta que van uno por uno: “Fulanito de Tal... pues me parece que se ha esforzado mucho en esta evaluación; entonces, pues, si esto entre Pinto y Valdemoro... pues aprueba”. Ya entro, bueno, y dicen: “¿Qué nos quieres decir? Bueno, pues ¿a ti qué te parece la clase?” O sea, a mí no me plantean ningún caso en concreto. Alumno II. (...) Entrás ahí y te preguntan por una pregunta que no tiene contestación, porque: ¿Qué tal la clase? No le puedes decir a ningún profesor directamente, no te puedes dirigir a ningún profesor. Tenemos que hablar de todos los profesores en conjunto.

Alumno I. Tampoco vas a generalizar los problemas.

Alumna II. Claro. Y, aparte, es que tú no puedes decir en general: “Bien”, porque habrá unos que están muy bien y otros que están muy mal, y con los profesores lo mismo. Y no, deberían dejarnos

a nosotros. O sea, ser nosotros los que dijésemos lo que pasa y, después, según los problemas de cada profesor y de cada alumno, pues ellos ponen las notas (...) (AAC)

Se les impide que intervengan a causa de los elementos que manejan, su experiencia o la de sus representados, y se les requiere casi que hagan teoría de la educación, que entren en el terreno en que, por definición, no pueden moverse bien mientras los profesores lo hacen como pez en el agua.

Pero cuando los alumnos tratan de plantear algo al nivel de la generalidad que representa el grupo clase, los profesores tampoco tienen dificultad en aducir el caso particular que niega la norma. Antes vimos cómo el delegado que se queja del nivel, o de localidad de la explicación, se tornaba pasivo ante el reproche por no prestar atención; no es más fuerte la posición del que saca buenas notas.

Lo que ocurre muchas veces es que como entras, en mi caso, y dices: "Creo que hay muchos suspensos en tal asignatura". Y a mí me han puesto sobresaliente, pues te dicen: "Tú no puedes hablar." Por que te dicen: "Y a ti, ¿qué te he puesto?" "Pues no era tan difícil aprobar", te dicen. Entonces, te ponen en un apuro, no te tratan como un representante.

Y yo digo: "Usted manda demasiado para estudiar". Y entonces dice rápidamente: "¿Y cómo puedes tú estudiarlo y sacar sobresaliente?" ¿Y qué digo? Ya no tengo contestación. (AAC)

Si no hay un caso a mano, siempre cabe hacer patente que el representante estudiantil no tiene ninguna razón, sin necesidad de discutirlo:

Es que no está el ambiente como para decirles... O sea, ellos te preguntan: "Bueno, ¿qué problemas tiene este curso?" Y tú dices: "Yo es que creo que la gente estudia bastante". Y se empiezan a reír... (AAC)

Los profesores, en suma, tienen muchos más recursos simbólicos y más tablas que los alumnos. Aparte de que su oficio es hablar saben más por viejos que por profesores. No les resulta difícil confundir a los representantes, "comerles el coco", hacerles creer en cualquier momento que no tienen razón y que, si la tienen, no era ése el momento de plantear la cuestión.

Participar, ¿Para qué?

Cualquier persona a la que se pregunta en una escuela comparte el diagnóstico; los alumnos tienen escaso interés en participar en los órganos de gestión. Son pocos los que se presentan a delegados. Las elecciones no se toman en serio. Presentan poca disposición a discutir los asuntos de los consejos y otros órganos antes de su celebración. El interés decrece con el tiempo, a lo largo de cada curso y de un curso para otro.

Sin embargo, sería demasiado fácil atribuir esto a que son jóvenes, “pasan”, etc. Lo que sucede es que la experiencia les enseña que su participación no es algo muy útil. Se combinan una serie de mecanismos en los que se desviven sus esfuerzos, en los que todo impulso social se pierde, en los que cada nuevo paso indica que no conseguirán lo que desean, o no lo conseguirán por ahí. De entrada, se encuentran en minoría todos los órganos. Incluso si hicieran una alianza con los padres, lo cual sería altamente improbable, seguirán estándolo frente a los profesores.

Además, les faltan las destrezas adecuadas para moverse en el intrincado mundo de las opiniones formales y las instancias administrativas. Los profesores, que son adultos, dominan la palabra y tienen más experiencia que ellos, están siempre en una posición de partida ventajosa. La misma presencia de los alumnos en los organismos de participación fuerza a estos a cambiar de discurso, plantear sus problemas de otro modo, someterse a otras reglas, jugar fuera de su terreno.

Por último, la experiencia les muestra que con frecuencia, un problema surgido con los profesores tiene menos posibilidades de resolverse a su favor si se lleva al espacio público de las instancias de participación que si se mantiene en la más discreta de las relaciones bilaterales. Los profesores no son ogros: están dispuestos a escuchar a los alumnos y, si lo ven preciso, a cambiar su actitud. Pero son demasiado sensibles a la crítica pública y aceptan difícilmente que su comportamiento se exponga y cuestione ante otros, porque, en tales casos lo que parece estar en juego no son opciones objetivas acerca de cómo hacer las cosas sino valoraciones subjetivas sobre quiénes las han hecho.

La primera consecuencia es que la estructura de delegados estudiantiles que debe nutrir desde las relaciones día a día del colectivo estudiantil con los profesores hasta la participación en los máximos órganos de representación, carece de una base convencida. El electorado de los representantes no cree en la viabilidad de su labor.

Como la gente sabe, pues ya dices tú: “Oye, esta tarde tengo junta, ¿qué queréis que diga?”. “¡Qué se mueran todos!” Entonces, como saben que no puedes, que no te van a hacer ni pizca de caso...

Entrev. Y, vosotros, ¿no os reunís antes para... ?

Alumna I. Es que la gente lo toma a pitorreo.

Alumna II. También eso es lo malo. La gente es muy poco responsable.

Alumna I. Yo que sé: “Vamos a poner un examen”, y pasan de ti. “Esta tarde tengo junta de evaluación”, Y empiezan: “Que la de literatura no se ponga pantalones, que marca mucho el culo”. Pero ¿cómo vas a decir tú eso, no? Como saben que no sirve de nada absolutamente, pues... (...). (AAC)

Por su posición, los delegados tienden a tomarse un poco más en serio su función, pero no por ello acaban de creer en ella. Tienen que actuar, pero lo hacen sin convicción alguna y, por supuesto, no van a transmitir a sus representados una fe en los procesos de participación que ellos mismos no tienen.

El papel que juega un delegado en un instituto no lo sabe nadie. En este instituto, el papel de delegado es una risa. Pues... cuidar de la clase, que esté limpia... Tonterías, tonterías... (AAC)

La participación en el consejo se ve como simplemente inútil, como un acto formal consistente en sancionar algo que ya viene decidido de antemano, como un ritual en el que no existe posibilidad de plantear alternativas.

Entrev. ¿Y el consejo qué tal? ¿Ocurre otro tanto de lo mismo (que en la junta)?

Alumno I. Al consejo llegan todos los temas hechos. En el consejo no decides nada, llega todo hecho (...) Son temas que ya llegan hechos. Te ponen en un compromiso. Por ejemplo, la elección

del jefe de estudios: te la ponen de tal forma que ya viene hecha. Y las obras que están haciendo... todo, todo tiene hecho. (AAC)

La conclusión final es sencilla: todo está en manos de los profesores.

Entrev. Pero ¿los padres no os apoyan? ¿La asociación de padres no os apoya, por ejemplo, cuando hay un profesor que explica mal y cosas así? ¿No?

Alumna II. Pero es que ellos tampoco... para eso no se puede hacer nada. Contra los profesores no se puede hacer nada nunca, nunca. A no ser que ya sea algo manifiesto, que coja y pegue a un niño en clase o lo tire contra la pared. (AAC)

La “Escuela de Democracia”

Es difícil hacer un balance global de lo que supone para los alumnos su aceptación e inclusión en organismos de participación. Tal vez pueda afirmarse que ganan derechos y pierden posibilidades al mismo tiempo. Por un lado, se reconoce formal y jurídicamente su capacidad de opinar y contribuir a las decisiones sobre la mayoría de los asuntos que están en manos de los centros, aunque esto se matiza de tal forma que la mayor parte de las competencias más importantes siguen individual o colectivamente en manos de los profesores o de las autoridades situadas por encima de ellos (véase Fernández Enguita, 1986b), y se les posibilita el acceso a informaciones que antes eran inalcanzables para ellos.

Por otro, su incorporación a los organismos de participación y la estructuración de sus formas de representación constriñen sus posibilidades de acción. En el mismo acto por el que resultan legitimadas una formas de defensa de sus intereses y resolución de sus conflictos con otros sectores, particularmente con los profesores, resultan deslegitimadas todas las otras formas alternativas posibles.

En primer lugar, se les lleva a delegar su capacidad de acción, al igual que sucede en la democracia política global. Las facultades que podrán ejercer sus representantes o delegados son las mismas que en el futuro no podrán ejercer ellos. Aprenden, así, a ejercer sus hechos de forma vicaria. La representación e intermediación ejercidas por los delegados se constituyen como alternativas a la

formulación directa de opciones por el colectivo o los distintos subcolectivos de alumnos y su negociación directa con los otros estamentos del centro.

En segundo lugar, el hecho de que deban resolver sus conflictos con otros estamentos a través de la mediación de los organismos colegiados o de la intermediación de sus representantes contribuye a desactivarlos por diversas vías. Entre ellas, permitir que los conflictos se pudran con el transcurso del tiempo que va desde que se originan hasta que llegan a la instancia adecuada; desnaturalizarlos a través de su reformulación por los delegados de grupo, de curso y representantes en los órganos: impedir que sean planteados por los directamente afectados por carecer éstos de legitimidad y de voz ante tales órganos; redefinirlos para que caigan dentro de los que se supone competencia de los distintos cauces y organismos.

En tercer lugar, los alumnos aprenderán a actuar inútilmente y a perder sistemáticamente, tanto por el carácter minoritario de su representación como por la facilidad con que los profesores definen el terreno de juego en detrimento de los primeros y en favor propio. En este sentido, su participación se configura más como una forma de legitimar lo que los profesores harán de todos modos que como un mecanismo eficaz para lograr la agregación de intereses homogéneos –los de los propios alumnos- y la conciliación o negociación de intereses heterogéneos u opuestos- los de los distintos estamentos entre sí.

Esta dinámica discurre a través de equilibrios inestables y puede siempre conducir a distintos resultados. Su lógica en equilibrio, o en un desequilibrio moderado, conduce a que los alumnos se acostumbren a su propia impotencia al tiempo que la aceptan. Configura una escuela de la pasividad en la que se cede la primogenitura de la propia capacidad de organización y acción por el plato de lentejas de la representación. Sin embargo, siempre caben otras dos posibilidades: la primera es que los profesores fuercen la vara hasta el punto de romperla, conduciendo a los alumnos a la inhibición más absoluta por medio de la experiencia de una participación absolutamente ineficaz; la segunda es que éstos confronten el discurso de sus derechos con la realidad de sus logros y exijan una ampliación de sus competencias o recurran a formas más directas y autónomas de organización y acción, sea complementaria o alternativamente a la participación reconocida. Lógicamente, la primera de estas dos posibilidades resulta más verosímil en condiciones normales y la segunda en forma de explosiones esporádicas.

Mariano Fernández Enguita. “La escuela del desencanto: profesionalismo docente y participación social, México, Paidós Educador, 1993, pp 72-90.

Educación inclusiva

UNESCO

El mayor ímpetu para el enfoque de educación inclusiva fue dado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994. En palabras de su informe final, más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, con el fin de promover el objetivo de la Educación para Todos, examinando los cambios fundamentales de la política necesarios para promover un enfoque de la educación inclusiva, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. (UNESCO, 1994, p. iii).

La Conferencia de Salamanca – al igual que su antecesora la Conferencia de Jomtien – se enfrentaba a una situación donde la Educación para Todos estaba lejos de ser una realidad y, donde los niños y niñas con necesidades educativas especiales eran uno de los muchos colectivos que experimentaban barreras para su educación. Estos problemas, no se podían resolver, simplemente, manteniendo las políticas tradicionales. Concretamente, las barreras que enfrentaban muchos grupos diferentes no podían superarse con el mero desarrollo de sistemas y escuelas separadas para niños con necesidades educativas especiales. En vez de esto, era necesario un enfoque muy distinto, que viera la diferencia como algo normal y que intentara desarrollar sistemas educativos capaces de responder efectivamente a la diversidad.

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades (UNESCO, 1994, p. viii). Este enfoque, por tanto, significa desarrollar sistemas educativos “inclusivos”. Sin embargo, esto sólo puede ocurrir si las escuelas ordinarias se transforman en más inclusivas – en otras palabras, si son más capaces de educar a todos los niños de su comunidad. En consecuencia, en la conferencia se argumentó que las escuelas deben:

...acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (UNESCO, 1994, *Marco de Acción*, p.6)

Estas escuelas inclusivas deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades. (UNESCO, 1994, *Marco de Acción*, p.11-12).

Aunque el desarrollo de escuelas inclusivas representa un gran desafío, la conferencia argumentó en su favor de la siguiente manera: Las escuelas comunes con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad más inclusiva y lograr una educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-beneficio de todo el sistema educativo. (UNESCO, 1994, *Declaración*, p. ix).

Tal como se señala a continuación, el avance hacia las escuelas inclusivas puede justificarse de diversas formas:

- ✓ Hay una justificación **educativa**; el requerimiento de escuelas inclusivas que eduquen a todos los niños y niñas juntos implica que deben desarrollar medios de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y, por tanto, beneficien a todos los niños y niñas.
- ✓ Hay una justificación **social**; educando a todos los niños y niñas juntos, las escuelas inclusivas pueden cambiar las actitudes frente a la diferencia y formar la base de una sociedad más justa y no discriminadora.
- ✓ Hay una justificación **económica**; con seguridad cuesta menos establecer y mantener escuelas que educan juntos a todos los niños y niñas, que mantener un sistema complejo de diferentes tipos de escuelas que se especializan en los distintos grupos de alumnos. Por supuesto, si las escuelas inclusivas ofrecen una educación efectiva a todos sus alumnos,

esto significa también un mayor costo-beneficio a la hora de impartir Educación para Todos.

Educación inclusiva, discapacidad y necesidades educativas especiales

Al igual que la Educación para Todos, el sentido de la educación inclusiva es asegurar el derecho a la educación de todos los alumnos, cualquiera sean sus características o dificultades individuales, a fin de construir una sociedad más justa. Sin embargo, esto no significa que a menudo las iniciativas de educación inclusiva no tengan un foco particular en grupos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas. Entre estos grupos vulnerables, los niños y niñas con necesidades educativas especiales han sido, con frecuencia, los más marginados tanto dentro de los sistemas educativos como de la sociedad en general. Tradicionalmente ellos han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general así como de sus pares. Con frecuencia han sido ubicados en clases o escuelas separadas e incluso se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación. Por ello, el enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para estos grupos.

Las limitaciones de las oportunidades educativas disponibles para estos niños y niñas son una de las consideraciones resaltadas en las *Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades* de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1993). La norma 6 no sólo afirma la igualdad de derechos a la educación de los niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sino que también declara que la educación debiera darse en “contextos escolares integrados” y “en el contexto de la escuela regular”. Las normas también apuntan a la conexión entre el sistema de educación inclusivo y programas más amplios con base comunitaria para personas con discapacidad. Ambos están orientados a movilizar los recursos de la comunidad para impartir servicios económicamente viables y mantener el derecho de las personas con discapacidad a permanecer en sus comunidades.

Aquellos países que tienen extensos sistemas de escuelas especiales, tanto la Normas Uniformes como la Conferencia de Salamanca prevén que, al menos por ahora, éstas continuarán teniendo una contribución. Habrá circunstancias muy restringidas en las que algunos alumnos tendrán un mejor servicio en las escuelas o en las aulas especiales. Pero lo más importante, es que las

escuelas especiales pueden jugar un rol vital apoyando a las escuelas ordinarias para que sean más inclusivas. Sin embargo, en aquellos lugares donde no existen escuelas especiales, la Conferencia de Salamanca señaló que lo más conveniente es que los países concentren sus recursos en desarrollar escuelas comunes inclusivas. Hay evidencias que muestran que en la medida que las escuelas comunes se hacen más inclusivas, disminuye la necesidad de contar con escuelas especiales.

La educación inclusiva y el modelo social de dificultades de aprendizaje

El enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad. El modelo tradicional, se ha centrado en las deficiencias de las personas con discapacidad y las ha utilizado para explicar las dificultades que ellos experimentan en sus vidas. Este modelo *médico* ve la discapacidad como una “tragedia personal” que limita la capacidad de la persona con discapacidad para participar en la vida general de la sociedad. Desde este modelo, se considera que es responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo tal como es – un mundo construido por gente sin discapacidad para satisfacer las necesidades de personas sin discapacidad.

Sin embargo, en la lucha de las personas con discapacidad por el reconocimiento de su derecho a la plena participación, se formuló un nuevo modelo *social de la discapacidad*. Este cambia el foco de atención desde la “tragedia personal” del individuo hacia la forma en que el entorno, en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, actúa para excluirlo de la plena participación. Si alguien tiene problemas para acceder al transporte público, un empleo o cualquier otro aspecto del mundo social, no es simplemente porque tiene una deficiencia física, sensorial o intelectual. Sino más bien, porque el transporte público no se ha diseñado para ser suficientemente accesible o porque a las personas con discapacidad se les niegan sistemáticamente las oportunidades en el mercado laboral. En términos más generales, la razón es que la sociedad está organizada para satisfacer las necesidades de la mayoría de las personas sin discapacidad y no las de la minoría con discapacidad.

El enfoque de la educación inclusiva asume el modelo social para entender las dificultades educativas. Los niños y niñas con deficiencias también pueden tener dificultades en el sistema educativo; ellos, por ejemplo, pueden tener dificultades para comprender ciertos aspectos o áreas del currículum, no ser capaces de entender instrucciones orales o escritas o, incluso, no poder

acceder al edificio de la escuela. Sin embargo, el enfoque inclusivo sugiere que estas dificultades no pueden explicarse simplemente en términos de la deficiencia del alumno. Por el contrario, son las características del sistema educativo en sí las que están creando “barreras al aprendizaje” de estos niños y niñas – currícula mal diseñados, maestros poco capacitados, medios de instrucción inapropiados, edificaciones inaccesibles, etc. –. En estas circunstancias, crear o ampliar un sistema de escuelas especiales separadas no ayuda nada a enfrentar estas barreras en las escuelas ordinarias, ya que separan más a los niños y niñas de sus pares y sus familias y, en cualquier caso, puede ser inviable desde el punto de vista financiero. Una respuesta más apropiada, entonces, es identificar cuáles son las barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias que trabajen para removerlas y que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos niños y niñas.

Sin embargo, la educación inclusiva no se preocupa sólo de los niños y niñas con discapacidad ni de encontrar una alternativa a la escuela especial segregada. Muchos otros grupos – niños y niñas que viven en la pobreza, de minorías étnicas o lingüísticas, las niñas (en algunas sociedades), niños y niñas de localidades remotas, etc. – encuentran dificultades para aprender en las escuelas ordinarias tal como funcionan hoy en día. Ellos también pueden encontrar que el currículo es poco significativo, la enseñanza poco motivadora, sentirse alienados por la cultura de la escuela, no ser capaces de entender el lenguaje de instrucción, o experimentar otras muchas barreras. El enfoque inclusivo, por tanto, busca comprender estas barreras y desarrollar escuelas comunes que sean capaces de satisfacer las necesidades de aprendizaje de estos niños y niñas. En consecuencia, la educación inclusiva no es simplemente una reforma de la educación especial y una escuela inclusiva no es simplemente una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. La educación inclusiva significa reducir *todos* los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de *todos* los alumnos y alumnas. Es, en verdad, parte de un movimiento más amplio por una sociedad más justa para *todos* sus ciudadanos.

Progreso hacia una educación inclusiva

La agenda de la educación inclusiva constituye un considerable desafío. Sin embargo, los países han mostrado ser capaces de enfrentar dicho desafío. Desde los años 60, algunos países – los países nórdicos en particular – comenzaron a desarrollar sistemas educativos para que un amplio rango de alumnos se educaran juntos, incluidos aquellos con discapacidad.

Otros muchos países siguieron su ejemplo, aunque más cautelosos, y comenzaron a ampliar el rango de alumnos a ser educados en las escuelas ordinarias. La *Declaración y Marco de Acción de Salamanca* dieron, sin lugar a dudas, un impulso a este proceso. En la Conferencia de Salamanca participaron noventa y dos gobiernos y han habido iniciativas gubernamentales en muchos de ellos, a partir de ese momento.

Por buenas razones, el foco de atención en el desarrollo de una educación inclusiva ha de ser la escuela y particularmente el aula. Sin embargo, muchas de las barreras están fuera de la escuela. Están al nivel de las políticas nacionales, en las estructuras de los sistemas nacionales de educación y de formación de maestros, en la relación entre el sistema educativo y la comunidad a la que éste sirve, y en la administración de los presupuestos y los recursos.

De la misma manera, muchos de los recursos necesarios para desarrollar una educación inclusiva están fuera de la escuela ordinaria y el aula. Están, por ejemplo, en las familias y las comunidades. En países con una infraestructura importante de educación especial, también se pueden encontrar en las escuelas especiales y los maestros. Los recursos ligados a esas escuelas y las habilidades que tienen los maestros especialistas y otros profesionales son muy valiosas para desecharlas. Sin embargo, el desarrollo de sistemas más inclusivos significa que ellos deben cambiar el foco de su trabajo, de manera que puedan apoyar a los alumnos en las escuelas comunes y mantenerlos en sus comunidades. La mayor contribución de los encargados de las políticas y administradores podría ser la de reorientar el sistema de educación especial de manera de se ponga al servicio de una educación inclusiva.

El logro de esta reorientación constituye el mayor desafío para los encargados de las políticas u administradores. El objetivo de este Temario Abierto sobre Educación Inclusiva es proporcionar un punto de partida para aquellos que desean asumir ese desafío.

Unesco. Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. *Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*.1994. p.p. 1-4

Hacia una escuela para todos y con todos

Rosa Blanco G

Todos sabemos muy bien que la sociedad excluye a muchas personas por diferentes motivos: diferencias políticas, religiosas, económicas, lingüísticas, raciales, de sexo, de capacidad, etc. Pero lo peor de todo es que la educación en lugar de ser un instrumento para transformar la sociedad se convierte muchas veces en un instrumento reproductor de ésta, acentuando las situaciones de desventaja con las que numerosos niños llegan a la escuela.

Todavía existen en el mundo muchas personas excluidas de la educación desde tempranas edades o que, incluso accediendo al sistema educativo, reciben una educación de menor calidad. La rigidez del sistema tradicional de enseñanza, la certificación de estudios, la imposición de modelos poco adecuados a la realidad de los países, la homogeneidad en los planteamientos curriculares, son fuente constante de segregación y exclusión. De ahí que una de las grandes preocupaciones de la UNESCO sea la de transformar los sistemas educativos, para convertirlos en verdaderos instrumentos de integración social que permitan la plena participación de los ciudadanos en la vida pública una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias y en la tolerancia. Difícilmente se puede aprender a respetar las diferencias si no se convive con ellas, si las diferencias de cualquier tipo se obvian y se excluyen. Una cultura de paz tiene que ver con equidad, justicia e igualdad. Conseguir el acceso de toda la población a la educación básica es un primer paso para avanzar hacia una mayor equidad, pero ésta sólo será realmente efectiva cuando se asegure la verdadera igualdad de oportunidades y cuando la calidad de la educación sea para todos y no sólo para unos pocos. Es difícil separar calidad de equidad si se considera que la equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también de derechos a recibir una educación de calidad, y que un criterio importante para definir una educación de calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuesta a la diversidad.

Es una realidad dentro de la región de América Latina que la desventaja social de los grupos más vulnerables y marginales no siempre se compensa desde la educación, sino que por el contrario ésta acentúa en muchos casos la brecha entre los grupos más y menos favorecidos.

El gran avance logrado en la cobertura universal en educación básica no se ha acompañado de respuestas eficientes de los sistemas educativos a las diferencias sociales, económicas, geográficas, lingüísticas, culturales e individuales, lo que ha conducido a un alto nivel de analfabetismo funcional, de repetición y ausentismo escolar. Esto afecta especialmente a los sectores sociales más desfavorecidos y genera una grave situación de inequidad. Esta situación se intenta abordar desde los actuales procesos de reforma educativa que están realizando la mayoría de los países en los que se persigue una mejora de la calidad y equidad de la educación y de la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos.

Un mayor nivel de equidad implica avanzar hacia la creación de escuelas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la de la calidad educativa.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Conseguir una cultura de la paz y la tolerancia sólo será posible, en gran medida, si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la valoración de las diferencias, si tienen la oportunidad de conocer y convivir con personas que tienen dificultades, situaciones y modos de vida distintos y se establecen lazos de cooperación y solidaridad que beneficien y enriquezcan a todos. La necesidad de proporcionar una educación para todos a lo largo de toda la vida ha de tener como objetivo fundamental incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables, es decir, la educación inclusiva.

De las necesidades educativas comunes a las necesidades educativas especiales

La educación escolar tiene como finalidad fundamental promover de forma intencional el desarrollo de ciertas capacidades y la apropiación de determinados contenidos de la cultura necesarios para que los alumnos puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. Para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, a la vez comprensiva y diversificada; proporcionando una cultura común a todos los alumnos que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, y respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

Existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso.

El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, cuya satisfacción requiere una atención pedagógica individualizada. Muchas necesidades individuales pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta a la diversidad; dar más tiempo al alumno para el aprendizaje de determinados contenidos, utilizar otras estrategias o materiales educativos, diseñar actividades complementarias, etc.

En algunos casos, sin embargo, determinadas necesidades individuales no pueden ser resueltas por los medios señalados, siendo preciso poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario distintas de las que requieren habitualmente la mayoría de los alumnos. Las necesidades educativas especiales son aquellas que para ser atendidas requieren (Warnock Report, 1979):

- ✓ Medios de acceso al currículo. Algunas necesidades educativas especiales sólo requieren para ser atendidas una serie de medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno pueda seguir en gran medida el currículo común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje. Los medios de acceso están relacionados con factores físicoambientales (eliminación de barreras arquitectónicas), la utilización de materiales y

equipamiento específico o material adaptado (máquina perkins, aparatos de F.M) y el aprendizaje de un código aumentativo, complementario o alternativo al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, braille, Bliss, etc.) – Adaptaciones en los diferentes componentes del currículo. Son las modificaciones o ajustes que se realizan en relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; es decir, en objetivos y contenidos y su secuenciación, metodología, y criterios y procedimientos de evaluación. En función de los componentes que se modifiquen se puede hablar de adaptaciones curriculares más o menos significativas.

- ✓ Modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo. Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula. Es preciso recordar que muchas necesidades educativas especiales se generan por una enseñanza inadecuada y, aún no siendo así, siempre será necesario revisar aquellos aspectos relacionales y de la enseñanza que dificultan el aprendizaje de los alumnos para introducir las modificaciones necesarias.

Hasta hace relativamente poco sólo los alumnos con algún tipo de discapacidad eran los destinatarios de este tipo de ayudas y recursos especiales, mientras que muchos otros que tenían dificultades de aprendizaje o de adaptación seguían en la escuela común sin ningún tipo de ayudas.

El concepto de necesidades educativas especiales implica que cualquier alumno que encuentre barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, reciba las ayudas y recursos especiales que necesite, ya sea de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado posible. Podemos encontrarnos con alumnos cuyas diferencias tienen su origen en una historia personal, educativa o experiencial que no les ha permitido desarrollarse y/o socializarse adecuadamente, y van a necesitar ayudas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, de forma temporal o permanente, aunque sea más frecuente lo primero que lo segundo y, sin embargo, no presentan ningún tipo de discapacidad. Podemos encontrarnos también con alumnos que provienen de ambientes especialmente marginales, o que pertenecen a diferentes etnias o culturas, que pueden tener dificultades en una escuela que no considera sus características sociales y culturales.

El carácter habitual o extraordinario de las actuaciones pedagógicas que hay que poner en marcha para atender las necesidades individuales de los alumnos, no depende sólo del origen de las diferencias de éstos, sino que está también estrechamente relacionado con el tipo de respuesta educativa que se les ofrece.

Las necesidades educativas que pueden presentar determinados alumnos, por las causas anteriormente señaladas, no serán exactamente las mismas en un centro u otro, sino que tendrán una dimensión y matices distintos en función de las oportunidades educativas que se le brinden, los recursos y características de cada centro. Es más, muchas dificultades de aprendizaje tienen su origen en una respuesta educativa que no contempla la diversidad, como por ejemplo el hecho de no enseñar a un niño de una determinada etnia en su lengua materna. Precisamente uno de los avances más importantes del concepto de necesidades educativas especiales es que pone el acento en lo que la escuela puede hacer para compensar las dificultades del alumno, ya que desde este enfoque se considera que las dificultades de aprendizaje, sea cual sea el origen de las mismas, tienen un carácter interactivo dependiendo tanto de sus características personales como de la respuesta educativa que se le ofrece. Es decir, las dificultades derivadas de su propia problemática pueden compensarse, minimizarse o incluso acentuarse en función de la respuesta educativa y de las características del contexto escolar en el que se desenvuelve.

Este enfoque no implica obviar el origen del problema, pero da un paso hacia adelante porque se preocupa sobre todo de identificar las necesidades educativas que presenta el alumno como consecuencia no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa. Esta perspectiva implica cambios importantes en la evaluación y la intervención. La evaluación no se centra en clasificar al alumno, sino en identificar sus posibilidades de aprendizaje en relación con los requerimientos del currículo escolar, y se amplía al contexto educativo para identificar aquellos aspectos que dificultan su aprendizaje con el fin de introducir los cambios necesarios.

El concepto de necesidades educativas especiales sigue siendo un dilema y presenta ciertos problemas en la práctica que es preciso resolver. Por un lado, la administración educativa necesita identificar qué alumnos presentan necesidades educativas especiales para proporcionarles los recursos que necesitan, y asegurar que itineren en el sistema educativo con unas condiciones adecuadas; por otro, el proceso de etiquetaje implica unas bajas expectativas que pueden conducir a un bajo nivel de logros.

En la mayoría de los países se sigue considerando como alumnos con necesidades especiales sólo a aquellos que presentan una discapacidad, porque se sigue utilizando como criterio el origen del problema en lugar de considerar el tipo de ayudas o recursos que hay que proporcionar a ciertos alumnos para facilitar su proceso de aprendizaje y su progresión en relación con el currículo escolar.

La dificultad de ampliar el concepto a otro tipo de alumnos se debe, a mi juicio, a los siguientes aspectos. Existe una larga tradición en asociar el término especial a alumnos con discapacidad, de tal forma que en muchos casos existe cierta resistencia a considerar a otro tipo de niños, para que no se les etiquete como “discapacitados”. Otra razón tiene que ver con la creencia de que al ampliar el número de alumnos con necesidades educativas especiales hay que incrementar de forma significativa los recursos y servicios especiales. Esta creencia está condicionada por una concepción errónea de que cualquier necesidad especial requiere para ser atendida métodos específicos de enseñanza, material muy sofisticado y personal muy especializado de forma permanente, cuando muchas de ellas se pueden resolver simplemente a través de una buena enseñanza, sin necesidad de recursos específicos.

De la segregación a la integración

¿Qué es la integración?

La integración es la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. En muchos casos se ha malinterpretado o limitado el concepto de integración, considerando que es un fin en sí misma y que su único objetivo es conseguir la integración social. Sin embargo, la integración no es un fin en sí misma sino un medio para lograr una educación de mayor calidad, integral e integradora.

La preocupación central ha de ser la educación de estos alumnos y no tanto la integración. El hecho de considerar que el único fin de la integración educativa es lograr la integración social ha conllevado, en muchos casos, a dar mayor énfasis a las capacidades relacionadas con la interacción social que a los aprendizajes de las distintas áreas curriculares. Hay que asegurar que

los alumnos integrados reciban una educación amplia y equilibrada y no reducida a algunos aspectos. Este punto es muy importante para no reproducir enfoques limitadores en la educación de estos alumnos.

En los centros de educación especial la educación se ha centrado sobre todo en la rehabilitación o compensación de las dificultades derivadas de los déficits, limitándoles el acceso a importantes aspectos de la cultura expresados en el currículo escolar; si ahora se priman sólo los aprendizajes relacionados con las capacidades de tipo social, de nuevo les estaremos negando el acceso a ciertos contenidos culturales que son esenciales para una participación plena en la sociedad. La integración es un proceso dinámico y cambiante que puede adoptar diversas modalidades en cada país en función de sus necesidades y características. Existen diferentes clasificaciones de los tipos de integración; el Informe Warnock (1979) plantea los siguientes:

- ✓ Integración física: cuando se crean clases de educación especial en una escuela común pero con una organización totalmente independiente, compartiendo lugares como el patio o el comedor.
- ✓ Integración social: Clases de educación especial en la escuela común compartiendo algunas actividades extraescolares.
- ✓ Integración funcional: Los alumnos con necesidades educativas especiales participan a tiempo total o parcial en las actividades comunes y se incorporan como uno más en las escuelas.

En esta modalidad también existen diferentes opciones: compartir sólo algunas áreas curriculares o estar todo el tiempo en el aula común.

¿Por qué surge la integración? Razones que la justifican y principales obstáculos

La integración educativa de los alumnos con discapacidad se inició en diferentes países en los años 60, dentro de un movimiento social de lucha de los derechos humanos, especialmente de los más desfavorecidos. El argumento esencial para defender la integración tiene que ver con una cuestión de derechos y con criterios de justicia e igualdad. Todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad.

El derecho de todos los niños a la educación se encuentra consagrado en la Declaración de los Derechos Humanos y reiterado en las políticas educativas de los países; sin embargo todavía existen millones de niños y personas que no tienen acceso a la educación o reciben una de menor

calidad. El colectivo de los niños y niñas con discapacidad constituyen un grupo importante para el cual este derecho tiene que ser ganado en términos efectivos.

El derecho a la igualdad de oportunidades es también ampliamente aceptado, pero estamos lejos de que sea una realidad generalizada. La igualdad de oportunidades no significa tratar a las personas igual, sino dar a cada uno lo que necesita en función de sus características y necesidades individuales. El derecho de todas las personas a participar en la sociedad implica que aquellas que presentan una discapacidad no tengan ningún tipo de restricción o discriminación en los diferentes ámbitos de la sociedad.

En lo que se refiere a la educación no deberían existir restricciones para que estos niños accedan a la educación común, ni deberían recibir una oferta educativa de menor calidad. Una segunda razón por la que surge la integración es el fracaso de las escuelas especiales.

Estas no siempre han logrado la meta que se proponían, formar adultos capaces de desenvolverse en la vida y de insertarse en la sociedad, lo cual es lógico por la segregación que han vivido en la escuela. Las escuelas especiales no han proporcionado los beneficios que se esperaban, y el hecho de existir éstas ha conllevado que un gran porcentaje de alumnos que fracasaban en la escuela regular por una enseñanza inadecuada fuera a parar a ellas.

En muchos casos se han llenado de niños que tenían dificultades por un “fracaso de la escuela regular” y muchos niños con discapacidad, para los cuales se crearon, no han podido acceder a la educación. Otros argumentos a favor de la integración tienen que ver con la calidad de la educación misma. Según Marchesi y Martin (1990) la integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es beneficiosa no sólo para los alumnos con discapacidad, quienes tienen un mayor desarrollo y una socialización más completa, sino también para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración.

La integración beneficia al conjunto del sistema educativo ya que exige una mayor competencia profesional de los profesores y proyectos educativos más amplios y diversificados que se puedan adaptar a las distintas necesidades de todos los alumnos.

No obstante las razones señaladas, también existen ciertos temores hacia la integración, incluso por parte de aquellas personas que comparten su filosofía y principios. Un primer obstáculo tiene

que ver con la dificultad de cambiar las representaciones sociales. Todos nos hemos socializado en un modelo en el cual los niños con discapacidad se han educado en escuelas especiales en las que se les brindaba una atención adecuada a sus necesidades específicas por parte de personal especializado en las distintas problemáticas, y se pensaba que esto era lo más adecuado no sólo para ellos sino también para el resto de los alumnos. Por esta razón, muchos piensan que los alumnos con discapacidad “aprenden menos” en la escuela común que en la especial, porque no tienen una enseñanza tan individualizada ni la presencia constante de especialistas.

En un estudio de la OCDE sobre la integración de niños con necesidades educativas especiales (1995), se señala que diferentes investigaciones han mostrado que los niños con discapacidad pueden obtener mejores resultados en las escuelas integradas, aunque a veces muestran problemas en la autoestima, y que la enseñanza segregada no ofrece las ventajas que cabría esperar. Guskin y Spicker (1968), citados por Fierro (1990), señalan que no hay estudios que justifiquen por qué se han instituido las clases especiales dado el poco éxito obtenido al demostrar la superioridad de los logros educativos en estos costosos programas.

La experiencia demuestra que las escuelas especiales suelen ofrecer un currículo muy limitado, porque se centran más en la rehabilitación de las deficiencias de los alumnos y se tienen bajas expectativas.

Otro temor muy frecuente es que el resto de los niños aprendan menos o más lentamente por la presencia en las aulas de niños con discapacidad, o que puedan imitar ciertos gestos o conductas de éstos. Sin embargo, tampoco existe ninguna evidencia de esto; la evaluación del Programa de Integración en España (1990) concluyó que el rendimiento de los niños sin discapacidad era similar al de los niños de otras escuelas comunes del mismo contexto socioeconómico.

Otro argumento que se señala con frecuencia es que la integración no es coherente con valores dominantes en la sociedad actual, que se caracteriza por la competitividad y la segregación.

En esta opinión subyace una concepción de la educación como reproductora de la estructura social, pero si consideramos que la educación es un instrumento de transformación social, el desarrollo de escuelas integradoras es un elemento esencial para lograr en el futuro sociedades más integradoras. Por otro lado, formar alumnos competentes que es un objetivo fundamental de la educación, no implica hacerlo desde la competitividad, es más, está suficientemente avalado

que el aprendizaje cooperativo entre los alumnos tiene una incidencia muy positiva en el rendimiento académico.

Otra de las preocupaciones importantes está relacionada con el funcionamiento de la escuela regular: clases muy numerosas, mayores exigencias, enseñanza muy rígida y homogeneizadora.

Obviamente, la integración implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que en un momento determinado dejaron fuera a estos alumnos. Es preciso romper con el esquema educativo que considera que todos los alumnos son iguales y en consecuencia todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento. Este modelo educativo olvida que todos los niños son distintos en capacidades, motivaciones, estilo y ritmo de aprendizaje, y ha generado un alto porcentaje de alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación al medio escolar, pasando a formar parte de las altas tasas de repitencia o deserción escolar.

Finalmente se argumenta que la integración requiere una serie de recursos materiales y humanos, que no siempre están disponibles. Es cierto que la integración de niños con necesidades educativas especiales requiere una serie de recursos para atender adecuadamente sus necesidades, pero no siempre es necesario aumentar los recursos sino utilizar de forma distinta los ya existentes. La tendencia ha de ser reconvertir las escuelas de educación especial o grupos diferenciales en recursos de apoyo a las escuelas regulares, de forma que no sólo se beneficien los alumnos con discapacidad sino el conjunto de alumnos y profesores de la escuela.

La integración es menos costosa que las escuelas especiales, porque éstas implican una gran cantidad de recursos para atender una pequeña cantidad de alumnos.

Más importante que la cantidad de recursos es la calidad y adecuación de los mismos; en este sentido un factor importante es la preparación de los diferentes profesionales involucrados en el proceso. La formación de éstos se ha basado en un enfoque clínico de las dificultades de aprendizaje que no es adecuado en la nueva situación. Muchos profesores de la educación regular piensan que no están preparados para atender a estos alumnos, porque persiste la concepción de que aprenden de forma distinta y que requieren metodologías que sólo dominan los especialistas.

Hay que tener presente que ellos siguen el mismo proceso para aprender que el resto de los alumnos aunque precisen más ayudas y/o ayudas distintas, que pueden ser proporcionadas por los profesores de educación regular y en especial a través de un trabajo colaborativo. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales son ante todo niños y por tanto lo que necesitan es sobre todo un buen profesor. Los especialistas pueden contribuir con sus conocimientos específicos a facilitar las condiciones que hagan posible el aprendizaje, pero no han de suplir en ningún momento al profesor sino complementar y enriquecer la labor de éste. Quien está realmente preparado para enseñar a leer o a resolver problemas matemáticos es el profesor.

Para finalizar este apartado conviene aclarar un último aspecto: ¿qué alumnos se pueden integrar? Incluso personas que están a favor de la integración piensan que ésta sólo es posible para determinados alumnos. Creo que la pregunta debería ser a la inversa: ¿qué escuelas pueden integrar? Cualquier alumno se puede integrar, pero no todas las escuelas tienen una actitud favorable o las condiciones necesarias. De hecho, hay escuelas comunes que son capaces de dar respuesta a niños gravemente afectados, y otras en cambio no responden a niños con altas capacidades. Esta situación nos demuestra que la decisión de quien es integrable no debe tomarse en función de las posibilidades o limitaciones del alumno, sino de las potencialidades o limitaciones de la escuela.

Hasta hace relativamente poco se hablaba de niños educables y no educables; sin embargo hoy ya nadie duda que todos los niños, incluso los más gravemente afectados, son educables. Posiblemente en un futuro no muy lejano tampoco se cuestione qué niño se puede o no integrar, porque se habrá hecho efectivo el derecho a educarse y participar en todos los ámbitos comunes de la sociedad.

El nuevo rol de la educación especial y de los centros de educación especial en el contexto de la integración educativa

Un temor muy frecuente por parte de los profesionales de la educación especial es que ésta desaparezca como consecuencia de la integración. Este temor es infundado porque, como ya se ha señalado, existen algunas necesidades educativas que para ser resueltas requieren una serie de conocimientos, estrategias y recursos de carácter especializado. Es importante no asimilar educación especial con escuela especial.

Lógicamente la generalización de la integración implica la reconversión progresiva de los centros de educación especial, pero no la eliminación de los profesionales y servicios de educación especial que habrán de realizar funciones distintas.

La educación especial ha de considerarse como el conjunto de conocimientos, técnicas, recursos y ayudas que van a favorecer el desarrollo integral y el proceso educativo de aquellos alumnos que, por la causa que fuere, presentan dificultades de aprendizaje o de adaptación a la escuela. Desde esta perspectiva la educación especial deja de ser un sistema paralelo que sólo se ocupa de los niños y niñas con discapacidad para convertirse en un conjunto de servicios y apoyos para todos los alumnos que lo requieran, contribuyendo así a la mejora de la calidad de la enseñanza.

En consecuencia, los centros de educación especial han de reconvertir progresivamente su rol y sus funciones, incorporándose a la red general del sistema educativo y los procesos de reforma. La tendencia general es que se conviertan en centros de recursos para la comunidad y las escuelas comunes, y que sólo escolaricen niños gravemente afectados, aunque existen experiencias, como algún estado de Canadá, en las que estos alumnos también están en la escuela común porque no hay escuelas especiales.

De la integración a la inclusión

Un nuevo término que encontramos en la literatura reciente es el de “inclusión”. Como suele ocurrir frecuentemente cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto es lo que está sucediendo con el término de inclusión, que se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas. Como se ha visto anteriormente, la integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de ésta. Obviamente, la integración también implica modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela común, pero el énfasis ha estado más en lo primero que en lo segundo.

Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y sólo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños “etiquetados como de integración”.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje.

La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, al igual que ha ocurrido en la sociedad, las diferencias en el ámbito educativo se han obviado, lo que ha dado lugar a la creación de estructuras y propuestas educativas diferenciadas para distintos colectivos de alumnos y alumnas (niños con discapacidad, niños indígenas, etc.).

La escuela inclusiva no es, por otro lado, algo totalmente nuevo en la educación; un ejemplo claro es la escuela rural en la que todos los niños y niñas de esa comunidad se educan juntos. El desafío es avanzar hacia una mayor generalización, especialmente en las zonas urbanas y de mayores recursos, donde existe un mayor nivel de exclusión.

Los modelos y propuestas educativas están influidos por la percepción y connotaciones de valor que se tengan respecto de las diferencias. Cuando se habla de diferencias sociales se está hablando no sólo de alumnos diversos, sino de alumnos que tienen diferentes oportunidades (unos tienen más que otros). Cuando se habla de diferencias culturales, suele considerarse que hay una cultura mayoritaria y otras minoritarias que tienen menos valor e influencia en la sociedad. Cuando hablamos de diferencias individuales suele haber una tendencia a valorar más a aquellos que tienen altas capacidades; especialmente las de tipo intelectual.

La atención educativa a la diversidad está condicionada asimismo por la concepción que se tenga sobre las dificultades de aprendizaje. Como señala Ainscow (1998), existe una tendencia muy arraigada a percibir las diferencias en función de criterios normativos, de tal manera que aquellos alumnos que no se ajustan a los criterios establecidos como normales o estándares, son considerados diferentes, con dificultades o anomalías, y en consecuencia han de ser objeto de programas o servicios diferenciados, o simplemente son excluidos del sistema. Otra forma distinta es considerar que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, la diversidad está dentro de “normal”.

Desde esta concepción el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y no como un obstáculo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, las opciones y modelos educativos están condicionados por las distintas concepciones que existen sobre la sociedad. Según Marchesi y Martín (1998) es posible diferenciar tres ideologías en educación: la liberal, la igualitaria y la pluralista y cada una de ellas tiene repercusiones diferentes en la respuesta a la diversidad, la calidad y la equidad.

La ideología liberal supone incorporar a la educación las leyes del mercado y se sustenta en tres supuestos básicos: la competencia entre los centros es positiva ya que les impulsa a un mejor funcionamiento para conseguir un mayor número de solicitudes; los padres deben recibir información sobre la eficiencia de las escuelas, basada sobre todo en el rendimiento de los alumnos; el instrumento fundamental para mejorar la calidad de la enseñanza es asegurar la libertad de elección del centro. Desde esta perspectiva, las escuelas, presionadas por los resultados de los alumnos, tienden a seleccionar a aquellos con más posibilidades de éxito, y difícilmente los alumnos que viven en zonas sociales más desfavorecidas suelen tener acceso a los centros con imagen de mayor calidad.

En la ideología igualitaria se considera que la educación obligatoria debe ser común para todos los alumnos y refuerza los elementos compensadores para conseguir una mayor igualdad de oportunidades. Considera que los centros deben tender a ser iguales en la práctica, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad.

La ideología pluralista comparte con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público, y su rechazo a la extensión de las reglas del mercado a la educación. Sin embargo, considera la autonomía de los centros para elaborar proyectos propios y ofertas diferenciadas, y las posibilidades de elección de centro por parte de los padres, pero estableciendo mecanismos de regulación que eviten la inequidad. En lo que se refiere a la autonomía de los centros, es necesario proporcionar mayores recursos a los que están en zonas sociales más desfavorecidas y el desarrollo de una normativa común que pueda ser adaptada por estos de acuerdo a su realidad. La evaluación de los centros ha de contemplar tanto la interna como la externa, y esta última ha de tener en cuenta el contexto socioeconómico, la disponibilidad de recursos y el punto de partida de los alumnos, centrándose no sólo en los resultados de los alumnos sino también en los procesos educativos. Para que la elección de los centros asegure la igualdad de oportunidades han de tenerse en cuenta los siguientes aspectos: las normas de admisión de los alumnos han de ser públicas y comunes para todos los centros; la proximidad al domicilio ha de ser un elemento prioritario cuando hay más demanda que puestos educativos; y la planificación educativa y la buena gestión de los recursos públicos ha de ser tenida en cuenta.

Condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas

Incluir a todos los alumnos en el sistema educativo y lograr que aprendan lo máximo posible es una tarea compleja, pero no por ello hay que renunciar a este objetivo. Actualmente existe un consenso mundial en relación con los principios y filosofía de la integración y de la inclusión educativa, razón por la cual el debate se centra ahora en analizar las condiciones y estrategias que facilitan su puesta en práctica.

Antes de abordar las condiciones, es importante hacer dos consideraciones. La primera es que el desarrollo de escuelas inclusivas es un proceso de cambio importante que lleva tiempo y ha de realizarse de forma gradual. No es necesario esperar a que se den todas las condiciones favorables para iniciar el proceso porque entonces no se empezaría nunca; lo importante es tener claro cuáles son para ir las construyendo gradualmente. La construcción gradual de estas condiciones forma parte del propio proceso de desarrollo de escuelas inclusivas.

La segunda es que las condiciones que se señalan a continuación no sólo favorecen la integración de niños con discapacidad a la escuela regular, sino que favorecen la calidad de la enseñanza para todos y contribuyen a frenar la desintegración de muchos otros niños que presentan dificultades

de aprendizaje o de adaptación a la escuela como consecuencia de una enseñanza inadecuada. Es decir, no hay diferencias significativas entre las condiciones que facilitan la integración y las que hacen posible el desarrollo de escuelas efectivas para todos.

En este sentido es importante insertar las necesidades educativas especiales dentro de la diversidad y avanzar hacia escuelas que atiendan las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Hablar de diversidad es hablar de niños con necesidades, intereses y motivaciones distintas, niños de la calle, trabajadores, migrantes, de minorías étnicas, lingüísticas y culturales, de niños de diferentes estratos socioeconómicos.

Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social

La condición más importante para el desarrollo de escuelas inclusivas es que la sociedad en general y la comunidad educativa en particular tengan una actitud de aceptación, respeto y valoración de las diferencias. Es fundamental desarrollar una intensa actividad de información y sensibilización, en la que los medios de comunicación social pueden jugar un rol fundamental.

El tema de las actitudes tiene una gran trascendencia en el éxito de la inclusión educativa porque están muy relacionadas con la filosofía de los profesores y se reflejan en su práctica educativa. Las actitudes iniciales del profesorado y de la comunidad son una de las variables esenciales a tener en cuenta, especialmente en aquellos centros con un menor nivel de elaboración del proyecto educativo o de trabajo conjunto, porque las actitudes positivas pueden ser una vía para lograr o mejorar dichos aspectos.

Es fundamental desarrollar actividades de sensibilización y de capacitación de forma sostenida, porque uno de los obstáculos más importantes para el desarrollo de la educación inclusiva tiene que ver con la dificultad de cambiar las representaciones o concepciones sociales. Generalmente las actitudes negativas tienen que ver con el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias.

Es un hecho bastante demostrado que las actitudes de los profesores cambian cuando se sienten capaces de enseñar a los alumnos que presentan mayores dificultades. Es especialmente importante que los centros realicen debates que les permitan llegar al mayor acuerdo posible y que les faciliten solucionar los conflictos que puedan surgir. Un alto nivel de acuerdo consensuado y debatido en profundidad es una de las claves para el éxito de la inclusión educativa.

Políticas educativas y marcos legales que promuevan la inclusión en todas las etapas educativas

El desarrollo de escuelas inclusivas sólo será posible si existen una apuesta política clara y marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios. La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes la declaración de la educación para todos, pero en la práctica existen distintos factores que segregan y excluyen de diferentes maneras a numerosos alumnos del sistema educativo. La administración educativa debe reforzar y apoyar la acción de los centros porque muchas veces las políticas y normativas bloquean o dificultan las iniciativas de cambio que se proponen muchos docentes.

La educación inclusiva ha de ser una política del Ministerio de Educación en su conjunto, porque implica una transformación de la educación general y no sólo de la educación especial como en el caso de la integración. La integración se está impulsando, generalmente, desde las divisiones de educación especial de los ministerios, lo que dificulta su desarrollo y generalización.

Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios. Es importante que la legislación de carácter general contemple la inclusión y la atención a la diversidad como un eje central, y desarrollar si fuera necesario normativas específicas que aseguren el acceso y la adecuada atención a determinados grupos de alumnos: niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, niños migrantes agrícolas, niños de la calle, etc.

La inclusión educativa implica un proyecto de transformación con objetivos y acciones de mediano y largo plazo. El objetivo fundamental de este proyecto ha de ser crear las condiciones que hagan posible las escuelas inclusivas. En el contexto de los planes de educación para todos, se pueden establecer, si fuera necesario, programas u orientaciones específicas para la integración de niños con discapacidad, niños trabajadores, educación intercultural, etc. Estos planes deben contemplar el suficiente grado de apertura para dar cabida a una amplia gama de aplicaciones diferentes en función de distintas necesidades y realidades y han de abarcar las diferentes etapas educativas.

Si bien la educación inclusiva es una opción de los responsables del sistema educativo, ésta no podrá ser realmente efectiva si no se desarrollan paralelamente programas sociales que aborden parte de las causas que están en el contexto social, por lo cual es necesario desarrollar políticas y normativas de carácter intersectorial: salud, justicia, bienestar social, trabajo, etc. En el caso de las personas con discapacidad existe un desarrollo cada vez mayor de políticas intersectoriales, en las que están implicados diferentes ministerios, asociaciones de padres y de personas con discapacidad.

Currículo amplio y flexible que se pueda diversificar y adaptar a las diferencias sociales, culturales e individuales

Un currículo abierto y flexible es una condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. Los currículos tradicionales se han centrado en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y contenidos de tipo conceptual, en detrimento de otro tipo de capacidades y de contenidos que también son esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad.

Actualmente existe una tendencia cada vez mayor hacia currículos abiertos y flexibles que permiten dar respuesta al doble reto de la comprensividad y la diversidad. En estas propuestas, generalmente, la administración educativa establece unos aprendizajes mínimos, que aseguren la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas de un país, y los centros, a partir de estos mínimos, construyen su propuesta curricular adecuando, desarrollando y enriqueciendo el currículo oficial en función de las características de su alumnado y del contexto sociocultural de referencia.

Otro aspecto que puede facilitar la atención a la diversidad es que en todas las propuestas curriculares el constructivismo es el marco de referencia para explicar y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este marco, a diferencia de otros predominantes en el pasado, respeta los procesos individuales en la construcción del conocimiento, rompiendo con el esquema homogeneizador que considera que todos los alumnos son iguales y aprenden de la misma forma. En todas las propuestas se enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos y comprensivos, en lugar de mecánicos y repetitivos; la importancia de la actividad y protagonismo

de los alumnos en su proceso de aprendizaje; la necesidad de partir de sus conocimientos y experiencias previas; el aprendizaje cooperativo; y la autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje.

Si en el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes considerados esenciales para ser miembro activo en la sociedad, éste ha de ser el referente de la educación de todos y cada uno de los alumnos, haciendo las adaptaciones que sean precisas y proporcionándoles las ayudas y recursos que les faciliten avanzar en el logro de los aprendizajes en él establecidos.

Existe consenso en los países de la región de América Latina y el Caribe respecto a que el currículo común con las adaptaciones necesarias ha de ser el referente para la educación de todos los niños y niñas, incluidos aquellos que están escolarizados en escuelas de educación especial. Por este motivo, se están eliminando progresivamente los programas paralelos, de larga tradición, para alumnos con diferentes tipos de discapacidad.

En el caso de niños y niñas de otras etnias o culturas, niños migrantes, niños de la calle, etc., la tendencia es también adecuar el currículo oficial a sus características y necesidades, respetando los mismos objetivos generales, y haciendo algunas modificaciones en los contenidos, estrategias y medios de enseñanza, para que el aprendizaje sea más significativo y funcional para ellos. Los ajustes más frecuentes en relación con los contenidos suelen ser la selección de los contenidos más esenciales de cada área curricular, o dar prioridad a algunos de ellos, o la introducción de algunos aprendizajes más ajustados a sus necesidades. Hay que tener en cuenta que los niños migrantes, niños trabajadores o niños de la calle van muy poco tiempo a la escuela y tienen unas condiciones de vida muy difíciles y peculiares, por lo que es necesario seleccionar los contenidos más relevantes del currículo oficial, o dar prioridad a determinados aprendizajes que son más funcionales para ellos y que contribuyen a mejorar su calidad de vida y su inserción en la sociedad.

Desde la lógica de un currículo abierto y flexible y de la concepción constructivista se pueden realizar adaptaciones curriculares individualizadas para aquellas necesidades específicas de un alumno o alumna que no están contempladas en la programación de su escuela y aula. Las adaptaciones curriculares individualizadas constituyen el último nivel de ajuste de la oferta educativa común.

Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad y compromiso con el cambio

La inclusión es un proyecto de escuela y no de profesores aislados. Sólo en la medida que sea un proyecto colectivo se asegurará que toda la comunidad educativa se responsabilice del aprendizaje y avance de todos y cada uno de los alumnos.

Mejorar la calidad de la enseñanza y asegurar la igualdad de oportunidades exige que cada escuela reflexione y planifique de forma conjunta la acción educativa más acorde a su propia realidad, de forma que todo el equipo docente comparta unas mismas metas y visión educativa. Esto implica que las decisiones, tanto curriculares como de definición y funcionamiento del centro, deben tomarse por parte de aquellos que van a llevarlas a la práctica en función de su realidad, adecuando a sus características concretas las propuestas que establezca la administración educativa. Es un hecho bastante demostrado, por otro lado, que las escuelas que mejor responden a la diversidad del alumnado no sólo favorecen el adecuado desarrollo de éstos, sino que también son las que más crecen como institución.

Cuando los equipos docentes se enfrentan a la tarea de elaborar sus proyectos educativos y curriculares, la respuesta a la diversidad ha de ser un eje central en la toma de decisiones.

Son varias las razones que justifican esta necesidad: facilitar un mayor grado de integración y participación de los alumnos en la dinámica escolar; prevenir la aparición o intensificación de dificultades de aprendizaje derivadas de planteamientos rígidos o excesivamente homogeneizadores; favorecer que los ajustes educativos que puedan requerir determinados alumnos de forma individual sean lo menos numerosos y significativos posibles.

La respuesta a la diversidad como todo proceso de innovación afecta a la globalidad del centro e implica cuestionar la práctica educativa tradicional, introduciendo cambios sustanciales en la misma. Estos cambios pueden producir ciertos temores e inseguridad en los profesores que pueden evitarse, en gran medida, si se toman decisiones compartidas. El cambio también se ve favorecido cuando existe un fuerte liderazgo, ya sea del director o de un grupo de docentes.

Es fundamental cambiar la cultura de las escuelas, el conjunto de creencias, valores y procedimientos que caracterizan y dan entidad propia a cada centro escolar y que tradicionalmente se ha focalizado en “el inexistente alumno medio” y no en las diferencias. La atención a la diversidad implica que se produzcan cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, de forma que se modifiquen las condiciones que segregan o excluyen a los alumnos. En este sentido, los procesos de descentralización curricular y

de gestión educativa que han emprendido muchos países facilitan que las escuelas puedan elaborar proyectos educativos acordes a las necesidades de sus alumnos y de su realidad.

Si bien la existencia de un proyecto educativo es un buen punto de partida, la mera existencia no asegura el éxito. El éxito depende de la calidad de este proyecto, del grado de participación de los profesores en el mismo y de su puesta en práctica.

Relación de colaboración entre todos los implicados en el proceso educativo

La adecuada atención a la diversidad de necesidades educativas de los alumnos requiere un trabajo colaborativo entre todos los involucrados en el proceso educativo. En aquellas escuelas en las que existe un trabajo colaborativo entre los profesores, entre profesores y especialistas, entre profesores y padres y entre los propios alumnos, es más factible que se pueda atender la diversidad. En el trabajo colaborativo las soluciones se buscan entre los distintos implicados, realizando aportaciones desde perspectivas diferentes y complementarias.

Existe una relación de igualdad en cuanto al nivel de relación, pero complementaria y diferenciada en lo que se refiere a los conocimientos, experiencias y formación de los distintos implicados. Es también fundamental el trabajo colaborativo con los padres. Estos han de participar en las actividades de la escuela, en la evaluación y planificación del currículo más adecuado para el niño, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de los progresos de sus hijos. Esta participación es especialmente importante en la primera infancia.

Enfoques metodológicos que faciliten la diversificación y flexibilidad de la enseñanza

Dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

La cuestión central es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, cómo lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. Cuanto más flexible sea esta organización, más fácil será, por otro lado, la incorporación de los profesores de apoyo a la dinámica del aula para facilitar el proceso de aprendizaje de todos los alumnos.

Aunque no se puede hablar del mejor estilo de enseñanza o del buen método en términos absolutos, las evaluaciones realizadas¹ demuestran que los profesores que tienen un estilo de enseñanza flexible que: se adapta a las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos; utiliza diversidad de estrategias; fomenta la autonomía de los alumnos y les da libertad; evalúa de forma continua el progreso de los alumnos en función de su punto de partida y no en comparación con otros; mantiene contactos frecuentes con los padres y programan periódica y conjuntamente con otros profesores, facilita la atención a la diversidad.

Supera las posibilidades de este artículo expresar los diferentes aspectos a considerar para dar respuesta a la diversidad en el aula, dada la extrema complejidad que caracteriza los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en ella; no obstante, algunos aspectos fundamentales son los siguientes:

Los profesores han de conocer bien las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, los factores que facilitan el mismo y sus necesidades educativas más específicas. Sólo a través de este conocimiento se podrán ajustar las ayudas pedagógicas al proceso de construcción personal de cada alumno. Conocer bien a los alumnos implica una intensa interacción y comunicación con ellos, una observación constante de sus procesos de aprendizaje y una revisión de la respuesta educativa que se les ofrece.

Este conocimiento es un proceso continuo que no se agota en el momento inicial de elaborar la programación anual. Cada vez que se inicia un nuevo proceso de aprendizaje, hay que explorar los conocimientos, ideas y experiencias previas de los alumnos acerca de los nuevos contenidos, y durante el proceso mismo observar cómo progresan para proporcionarles las ayudas necesarias.

Ayudar a todos los alumnos a construir aprendizajes significativos. La forma en que se plantean las situaciones de enseñanza-aprendizaje es determinante para conseguir o no un aprendizaje significativo. La construcción de aprendizajes significativos implica que todos y cada uno de los alumnos tengan una predisposición favorable para aprender, atribuyan un sentido personal a las experiencias de aprendizaje y establezcan relaciones substantivas entre los nuevos aprendizajes y lo que ya saben.

Atribuir un significado personal al aprendizaje implica que comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el porqué y para qué; de esta manera será mucho más fácil que tengan una participación activa en dicho proceso.

Otro factor esencial es que todos los alumnos sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades o una historia de fracaso, para lo cual hay que plantear actividades que puedan resolver con las ayudas necesarias y reforzar el esfuerzo y no sólo los resultados.

Organizar las experiencias de aprendizaje de forma que todos los alumnos participen y progresen en función de sus posibilidades. Se trata de que aquellos que tienen objetivos o contenidos distintos a los del grupo de referencia, no trabajen en paralelo sino que participen lo máximo posible en las actividades del aula. En este sentido es esencial utilizar variedad de estrategias metodológicas, en el marco de unos principios pedagógicos esenciales, que permitan ajustar la ayuda pedagógica a las diferentes necesidades, estilos de aprendizaje y proceso de construcción de cada alumno. La concepción constructivista no prescribe métodos, sino una serie de principios que orientan y dan sentido a las distintas estrategias que se utilicen.

Una de las estrategias que se ha mostrado sumamente eficaz es la del aprendizaje cooperativo.

Es ya un hecho bastante demostrado que los niños no aprenden sólo del profesor sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. La utilización de este tipo de técnicas supone una gran ayuda para el profesor, porque facilitan el trabajo autónomo de los alumnos y el docente puede dedicar más atención a aquellos que más lo necesitan, siendo especialmente útiles en clases muy numerosas se trata en definitiva de ofrecer variedad de actividades y materiales que permitan trabajar determinados contenidos con diferentes grados de complejidad e incluso contenidos distintos.

Una misma actividad puede abordar contenidos diferentes y, a la inversa, un mismo contenido se puede trabajar a través de varias actividades.

Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción

A pesar de que el constructivismo es el marco de referencia para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el problema surge con la evaluación, la promoción y la acreditación.

¿Cómo conciliar una enseñanza respetuosa de los procesos individuales en la construcción del conocimiento con una evaluación que termina siendo igual para todos? Suele existir una asimilación entre evaluación, promoción y acreditación, cuando en realidad son cosas distintas.

La larga tradición de considerar la evaluación con el fin fundamental de identificar los logros de los alumnos y decidir su promoción al curso siguiente, hace difícil introducir cambios substantivos en este aspecto. Desde la perspectiva de una educación inclusiva el fin de la evaluación no es clasificar o etiquetar a los alumnos, sino identificar el tipo de ayudas y recursos que precisan para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje y de desarrollo personal y social.

Un aspecto que favorece la atención a la diversidad, es que en muchos países se ha superado el modelo curricular en el que se gradúan los aprendizajes curso por curso. En general se plantean objetivos y contenidos por ciclos de dos o tres años de duración, lo que permite dar respuesta a niños con diferentes ritmos y niveles de aprendizaje. Dado que los objetivos de las propuestas no son directamente evaluables, los profesores son los responsables de establecer criterios de evaluación para identificar el tipo y grado de aprendizaje logrado por los alumnos en relación con los contenidos de las diferentes áreas. Esto plantea problemas en la práctica, porque los profesores están acostumbrados a modelos curriculares en los que se establecía de forma muy concreta y cerrada lo que los alumnos tenían que hacer o saber en cada curso escolar.

La respuesta a las diferencias implica utilizar una variedad de procedimientos de evaluación que se adapten a distintos estilos, capacidades y posibilidades de expresión de los alumnos.

La evaluación a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje y las producciones de los alumnos es un medio sumamente útil para que los docentes puedan ajustar la ayuda pedagógica al proceso de construcción de cada uno. Es importante que los alumnos conozcan los criterios a través de los cuales se van a evaluar sus producciones para que puedan ir las regulando, y dialogar con ellos acerca de sus potencialidades y dificultades, las estrategias que les dan mejor resultado para aprender, etc., de forma que se conozcan mejor como aprendices y se responsabilicen de su aprendizaje.

Buen clima afectivo y emocional en la escuela y el aula

Los componentes afectivos y relacionales son fundamentales para que los alumnos atribuyan sentido a lo que aprenden, por lo que es fundamental tenerlos en cuenta cuando se planifican las actividades de enseñanza-aprendizaje o de evaluación. El éxito en el aprendizaje está muy relacionado con el autoconcepto y la autoestima, de tal forma que aquellos alumnos que tienen un alto nivel de autoestima consiguen mejores resultados en la escuela, pero, ¿qué ocurre con aquellos que fracasan? El autoconcepto se aprende, el niño se va formando una representación de sí mismo a través de las percepciones, actitudes y comentarios de los otros, por lo que hay que evitar comentarios descalificadores o que impliquen situaciones comparativas entre los alumnos, y no valorar sólo los resultados sino también el proceso y el esfuerzo. Es importante también tener altas expectativas respecto a lo que los alumnos pueden aprender; muchas veces los profesores ponen un techo que condiciona los resultados de los alumnos. Las interacciones entre los alumnos también influyen notablemente en el aprendizaje, por lo que hay que crear un clima de respeto y valoración entre ellos, estableciendo diferentes canales de comunicación y de relación que propicien la cohesión del grupo y la regulación de la vida del aula.

La existencia de un buen clima en el centro no sólo favorece el desarrollo de los alumnos sino también el de la institución. Hay que revisar cuáles son las actitudes hacia las diferencias, el tipo y calidad de relaciones entre los distintos actores, el liderazgo del director, los espacios que se dedican a la participación y reflexión conjunta, etc. Se trata, en definitiva, de crear una escuela propicia para el aprendizaje de profesores y alumnos.

Disponibilidad de recursos de apoyo para todos los que los requieran

Los profesores necesitan apoyo para afrontar el desafío de una escuela inclusiva. La mayoría de los países cuentan con una serie de servicios de apoyo a la escuela que son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas inclusivas. Los recursos son variados según los países y aún con los mismos nombres realizan funciones distintas. Lo importante no es tanto la cantidad de recursos, sino las funciones que se les asignan y el modelo de intervención de los mismos. No siempre es necesario aumentar los recursos existentes, en algunos casos se trata de utilizarlos de forma distinta.

La tendencia es introducir cambios en el rol y las funciones de los servicios de apoyo hacia una intervención más centrada en la escuela como globalidad, participando en la toma de decisiones curriculares de carácter general, y orientando a los profesores y familias para que sean cada vez

más capaces de atender las necesidades de los niños. De esta forma, los profesionales de apoyo pueden contribuir a la mejora de los procesos educativos generales para que se beneficien todos los alumnos de la escuela, previniendo la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada.

En general, los recursos humanos con formación especializada son insuficientes para atender toda la demanda, motivo por lo que hay que aprovechar todos los recursos disponibles: alumnos de las carreras de formación docente en prácticas; padres y madres de familia; voluntarios de la comunidad y los propios alumnos. Un apoyo muy valioso es el que se pueden prestar las escuelas entre sí; es importante crear redes de escuelas que se reúnan para reflexionar conjuntamente e intercambiar experiencias.

Desarrollo profesional

La nueva perspectiva y práctica de la educación inclusiva y de la atención a las necesidades educativas especiales implica cambios sustanciales en la práctica educativa y en el rol de los profesores comunes y de los especialistas.

Consecuentemente, la formación es una estrategia fundamental para contribuir a estos cambios.

Es también importante que los profesores tengan unas condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional.

Responder a la diversidad y personalizar las experiencias comunes de aprendizaje requiere un docente capaz de: diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca a priori lo que el alumno puede o no hacer, sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros; que valore el esfuerzo y no sólo los resultados; que valore el error como punto de partida para el aprendizaje; que se atreva a probar nuevas estrategias; que esté dispuesto a aprender de sus alumnos; que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo; que conozca y aproveche las potencialidades de los alumnos; que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexione sobre su práctica; que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a su alcance y trabajar colaborativamente con otros, sobre todo con los especialistas.

Sin embargo, por muy capaz y buen profesor que sea un docente, algunos alumnos pueden presentar necesidades muy complejas y específicas que requieren la intervención de otros profesionales con conocimientos más especializados.

En algunos casos se requieren especialistas que puedan abordar los diferentes tipos de discapacidad, o profesores que puedan atender las necesidades de niños con otras lenguas y culturas, o que puedan atender las necesidades específicas de niños migrantes o niños trabajadores. En América Latina existen proyectos para formar profesores que puedan atender alumnos que están en situaciones de desventaja o más vulnerables. En el caso de la educación intercultural y bilingüe la tendencia es formar profesores indígenas, porque además de conocer la lengua tienen la misma visión del mundo.

En relación con la formación docente inicial existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. Se ve necesario que la formación de especialistas sea a posteriori de la formación general, que los prepare para trabajar con alumnos con diferentes necesidades.

En cuanto a la formación en servicio, todos los países están destinando numerosos recursos financieros y humanos para formar a los profesores en relación con los desafíos que contemplan las diferentes reformas educativas, sin embargo los resultados no son satisfactorios porque la formación no logra que se modifique substancialmente la práctica de los docentes.

La formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para transformar la práctica y lograr que los profesores tengan un proyecto educativo compartido que asegure la coherencia y continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos. La formación de profesores aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de la escuela. Obviamente esta modalidad implica mayor tiempo para llegar a todos los docentes, por lo cual no suele contemplarse en los planes de los Ministerios, pero a la larga es la más efectiva para que se produzcan cambios en las escuelas, Muchos lectores pensarán que el desarrollo de escuelas

inclusivas es una utopía y están en lo cierto, pero las utopías son necesarias para lograr un mundo mejor, y la educación es un instrumento esencial para transformar la sociedad.

Así lo señala Jacques Delors en el Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI:

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”

Rosa Blanco G. Boletín 48. “Hacia una escuela para todos y con todos”. 1999. P.p. 55-72.

Bullying

José Ma. Avilés Martínez

Etapas para abordar el bullying

Acercarse al fenómeno del maltrato entre iguales en los contextos escolares exige un proceso de reflexión, información, formación y planificación que pretendemos exponer aquí, aunque sea de forma esquemática, con la finalidad de facilitar la actuación.

Como siempre, cuando nos acercamos a un determinado fenómeno, tratamos de acotarlo, definirlo, conceptualizarlo. En el capítulo de definición se trata de aclarar a qué nos referimos cuando hablamos del bullying, su significación social y educativa y los perfiles de los sujetos que participan en él: el/la agresor/a, la víctima y los/as espectadores/as. Indagamos también en las consecuencias y causas que están detrás del fenómeno, así como en las variables de posible influjo, tanto protectoras como de riesgo.

Acotado el término, nos interesa luego marcar las etapas en la elaboración del proyecto antibullying que nos va a permitir actuar en los centros educativos. Esta actuación viene marcada por varias etapas.

1. Análisis de la realidad y diagnóstico

Este capítulo trata de poner de manifiesto la importancia que tiene en el combate antibullying el análisis de la realidad del centro que realiza toda la comunidad educativa que se va a poner a trabajar para erradicar esta conducta. También, en una segunda parte tratamos de proponer una serie de herramientas de diagnóstico que permitan saber la calidad y cantidad de lo que está pasando en nuestros centros sobre la cuestión del bullying antes de hacer cualquier intervención.

2. Planificación

Este capítulo pretende marcar ideas e interrogantes generales que faciliten el trabajo de planificación de la comunidad educativa cuando se enfrenten a la tarea de diseñar un plan que sirva en su centro para atajar el bullying.

3. Intervención

En este capítulo se dan pistas para en primer lugar diferenciar el fenómeno del bullying de otros comportamientos agresivos, así como de otras conductas que dificultan la convivencia en los

centros educativos. También se ofrece un abanico de estrategias dirigidas a la intervención separadas en base a si son de nivel primario, secundario o terciario. Finalmente se aporta el esquema de actuación en un método concreto para cuando el bullying ya está establecido, como es el Método Pikas de conocimiento compartido.

Como estas aportaciones tienen un carácter de inmersión inicial en el tema del bullying, en el último capítulo se ofrece un abanico de textos tanto en castellano como en inglés en el que se puede profundizar mucho más.

Definición

Introducción

Tradicionalmente, al hablar de situaciones violentas en los contextos escolares se han entendido hechos como los robos, las peleas o los destrozos sobre el material y las instalaciones de los centros. Sin embargo las situaciones violentas abarcan otros hechos que no siempre se hacen explícitos, se habla de ellos e incluso se abordan intencionalmente como situaciones de conflicto que puedan mejorar el clima social y la convivencia escolar. Esto sucede con el bullying, término inglés utilizado para denominar aproximadamente la intimidación entre iguales (Fernández, 1996) El bullying sería como un subtipo de agresión.

El estudio de las dinámicas violentas entre iguales surge al Norte de Europa en torno a 1973 con los trabajos de Olweus, que hacen que el Ministerio de Educación Noruego implante una campaña de reflexión y prevención de estos hechos. En países como Suecia desde principio de los años setenta se llevan a cabo investigaciones nacionales sobre estudiantes de enseñanza media referidas al consumo de sustancias y a situaciones de agresión. Igualmente en Estados Unidos e Inglaterra avanzan las investigaciones sobre las conductas agresivas en los ámbitos escolares como por ejemplo, con la Investigación Nacional para los Delitos de Victimización, en Estados Unidos. En Holanda (Mooij, 1994), Escocia (Mellor, 1990), Irlanda (O'Moore, Kirkham y Smith, 1996), parcialmente en Italia (Fonzi, et al., 1999), España (Defensor del Pueblo, 1999), Suiza (Alsaker y Brunner, 1999), Japón (Mombuso, 1994), Australia (Rigby, 1997) se han elaborado estudios sobre violencia escolar en la enseñanza primaria y secundaria a nivel nacional. En otros países europeos surgen investigaciones no siempre específicas de bullying y no siempre de ámbito nacional. Así ocurre en Alemania donde las principales investigaciones sobre el bullying son de ámbito local o como mucho de ámbito de Länder (Estado). En Francia existe una clara tendencia a relacionar las conductas agresivas con aquellas que están tipificadas en el código penal, con lo que las

investigaciones, en su mayoría incluyen conductas delictivas preferentemente. En España no hubo estudios estatales hasta el del Defensor del Pueblo (1999) y el problema había sido tratado hasta entonces en investigaciones locales (Viera, Fernández y Quevedo 1989, Cerezo, 1992 y Ortega, 1994 y 1997; Avilés, 2002) o autonómicas (Ortega, 1998).

De igual manera las administraciones públicas de los diferentes países se han venido preocupando de la violencia en general y del bullying en particular, con diferente grado y en la actualidad presentan un nivel de desarrollo de pro-gramas de prevención e intervención, desigual.

¿A qué nos referimos?

Cuando hablamos de bullying nos estamos refiriendo a casos como el de un adolescente que rehúsa ir al colegio sin motivo aparente. Finge todo tipo de dolencias que justifiquen ante sus padres la no asistencia antes que declarar que está siendo víctima de un bully o grupo de compañeros que le hace la vida imposible.

El caso del adolescente que sobrelleva el papel que le ha asignado el grupo de matones dominante en la clase y que sistemáticamente es mofado, insultado, humillado y puesto en ridículo delante de todos sus compañeros que comparten esa situación de forma tácita.

Nos estamos refiriendo a adolescentes que son objeto de chantajes económicos por parte de un grupo de compañeros que les obligan a actuar así si no quieren sufrir males mayores.

También nos referimos cuando hablamos de bullying a las situaciones de convención tácita para hacer el vacío y aislar a un/a compañero/a de forma rotunda y severa. Igualmente consideramos conductas reiteradas de insultos, agresiones físicas recurrentes, humillaciones públicas, tareas forzadas, rechazos explícitos a que son sometidos algunos de nuestros escolares por parte de alguno o algunos de sus compañeros y de los que no pueden defenderse por sus propios medios.

Significación social y escolar

Es imposible determinar el número exacto de estudiantes y también profesorado que son víctimas de violencia cada día en nuestros Centros. Es cierto que cuando se recogen noticias de violencia escolar en los medios de comunicación se da la sensación que la violencia es un tema que aumenta cada día en nuestra sociedad y en el medio escolar, sin embargo si nos ceñimos a los datos de investigaciones más sistemáticas en la escuela, obtenemos otros datos. El tratamiento del tema en los medios de comunicación exagera el problema aunque los datos sobre violencia escolar puedan ser ciertos en los detalles, resultan injustos en las generalizaciones.

Los datos obtenidos en las investigaciones españolas están en torno a la media y por debajo de los de otros países occidentales. En torno al 30-40% del alumnado manifiesta que se ve envuelto alguna vez –“a veces”, “ocasionalmente”– en situaciones de maltrato, bien como agresor/a, bien como víctima. En nuestra investigación (Avilés, 2002), el alumnado se ha visto envuelto en situaciones de maltrato, a lo largo del trimestre, como víctima de forma frecuente, un 5.7% y como agresor/a de forma frecuente, un 5.9%.

Sin embargo, aunque las investigaciones realizadas, desgraciadamente, no se han ceñido siempre a contextos, muestras, metodologías, instrumentos de medida y ámbitos exactamente comparables, nadie duda del grado de significación social y escolar que la violencia y más concretamente, la intimidación y la victimización tienen hoy día. Se trata de un problema frecuente en todos nuestros centros que no se debe minimizar.

Definición

Conviene comenzar delimitando lo que queremos decir cuando hablamos de “bullying”. Literalmente, del inglés, “bully” significa matón o bravucón; en este sentido, se trataría de conductas que tienen que ver con la intimidación, la tiranización, el aislamiento, la amenaza, los insultos, sobre una víctima o víctimas señaladas que ocupan ese papel.

Por otra parte, aunque el término “bullying”, literalmente, no abarque la exclusión social como forma agresiva de relación, aún con esta limitación, proporciona las características básicas para definir el fenómeno y es este término el que, tras diferentes revisiones a partir de la primera definición de Olweus en 1978, tiene un uso consensuado en la literatura científica que aborda este problema.

Respecto a la definición que más aceptación ha producido de este término señalaremos aquí la que mejor caracteriza la intimidación:

“Un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, p. 25).

Características del Bullying

Hay una serie de aspectos que caracterizan el bullying y que han venido señalándose a lo largo de las investigaciones que se han ocupado del tema.

- Debe existir una víctima (indefensa) atacada por un abusón o grupo de matones.

- Debe existir una desigualdad de poder -"desequilibrio de fuerzas" entre el más fuerte y el más débil. No hay equilibrio en cuanto a posibilidades de defensa, ni equilibrio físico, social o psicológico. Es una situación desigual y de indefensión por parte de la víctima.
- La acción agresiva tiene que ser repetida. Tiene que suceder durante un período largo de tiempo y de forma recurrente. Olweus indica "de forma repetida en el tiempo" (1998, p 25). La agresión supone un dolor no sólo en el momento del ataque, sino de forma sostenida, ya que crea la expectativa en la víctima de poder ser blanco de futuros ataques.

El objetivo de la intimidación suele ser un solo alumno aunque también pueden ser varios pero este caso se da con mucha menos frecuencia. La intimidación se puede ejercer en solitario o en grupo, pero se intimida a sujetos concretos. Nunca se intimida al grupo.

Tipos de Bullying

Los principales tipos de maltrato que podemos considerar se suelen clasificar en:

Físico: como empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos. Este tipo de maltrato se da con más frecuencia en la escuela primaria que en la secundaria.

Verbal: Muchos autores reconocen esta forma como la más habitual en sus investigaciones. Suelen tomar cuerpo en insultos y motes principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público o el estar resaltando y haciendo patente de forma constante un defecto físico o de acción. Últimamente el teléfono móvil también se está convirtiendo en vía para este tipo de maltrato.

Psicológico: son acciones encaminadas a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor. El componente psicológico está en todas las formas de maltrato

Social: pretenden ubicar aisladamente al individuo respecto del grupo en un mal estatus y hacer partícipes a otros individuos, en ocasiones, de esta acción. Esto se consigue con la propia inhibición contemplativa de los miembros del grupo. Estas acciones se consideran bullying "indirecto".

Sin embargo, desde nuestro punto de vista creemos que la variedad de manifestaciones que adopta el maltrato participa de alguna manera de más de una de las modalidades señaladas anteriormente. Incluso alguna, como la dimensión de maltrato psicológico, estaría latente en todas ellas con diferente grado.

Descripción de los sujetos

Vamos a señalar ahora algunas características de los perfiles psicosociales de los principales participantes en el bullying. Lo haremos a partir de las conclusiones de las principales investigaciones realizadas y lo diferenciaremos por ámbitos.

El/la agresor/a

Estudios diferentes (Olweus, 1998; Ortega, 1994) señalan como agresor principalmente al varón. Otros estudios (Smith, 1994) señalan a las chicas como protagonistas de actos que utilizan más elementos psicológicos en sus intimidaciones de forma sutil y poco evidente.

Personalidad

Olweus (1998) señala al agresor/a con temperamento agresivo e impulsivo y con deficiencias en habilidades sociales para comunicar y negociar sus deseos. Le atribuye falta de empatía hacia el sentir de la víctima y falta de sentimiento de culpabilidad. También denotan falta de control de la ira y nivel alto de los sesgos de hostilidad que hace que interprete sus relaciones con los otros como fuente de conflicto y agresión hacia su propia persona. Serían, según el autor noruego, violentos, autosuficientes y no mostrarían un bajo nivel de autoestima.

Tendrían una gran belicosidad con los/as compañeros/as y con los adultos y una mayor tendencia hacia la violencia. Serían impulsivos/as y necesitarían imperiosamente dominar a los/as otros/as.

Aspectos físicos

Los “bullies” son, por lo general del sexo masculino y tienen mayor fortaleza física. Su superior fortaleza física se produce respecto de sus compañeros en general y de las víctimas en particular.

Ámbito social

G^a Orza (1995) señala que padecen un problema de ajuste en sus reacciones con una carga excesivamente agresiva en las interacciones sociales. En este sentido suelen ser chicos que están ubicados en grupos en los que son los mayores por haber repetido curso. Su integración escolar, por tanto, es mucho menor (Cerezo, 1997). Son menos populares que los bien adaptados pero más que las víctimas. Su contacto con los padres es también inferior. Suelen carecer de fuertes lazos familiares y estar poco interesados por la escuela.

Tipología

Olweus (1998) define dos perfiles de agresor/a: el/la activo/a que agrede personalmente,

estableciendo relaciones directas con su víctima, y el/la social-indirecto/a que logra dirigir, a veces en la sombra, el comportamiento de sus seguidores a los que induce a actos de violencia y persecución de inocentes. Además de estos prototipos se identifica a otro colectivo que participa pero no actúa en la agresión que son los agresores pasivos (seguidores o secuaces del agresor/a).

La víctima

Mooij (1997) señala como rasgos frecuentes en la víctima niveles altos para ser intimidado directa, regular y frecuentemente y para ser intimidado indirectamente y excluidos/as por sus compañeros/as (especialmente en el caso de las chicas). También suelen ser sujetos identificados fácilmente como víctimas y ser menos apreciados.

El papel de víctima se reparte en porciones iguales entre sexos aunque muchas investigaciones dicen que existen más chicos implicados (Defensor del Pueblo, 1999) o similar número (Ortega, 1990 y 1992; Mellor, 1990; Fonzi et al. 1999), excepto en las realizadas en Japón en las que las intimidaciones se dirigen mayoritariamente a las chicas (Mombuso, 1994) o hay más chicas entre las víctimas (Taki, 1992). Sin embargo, según Olweus (1998) la agresividad intimidatoria entre chicas se ha estudiado mucho menos.

Personalidad

Se suele señalar a las víctimas como débiles, inseguras, ansiosas, cautas, sensibles, tranquilas y tímidas y con bajos niveles de autoestima (Farrington, 1993). Especialmente se ha valorado en el comportamiento de las víctimas de la violencia la autoestima y su relación con los efectos contextuales de sus compañeros/as (Lindstrom, 1997) considerándose una constante entre el alumnado que sufre violencia. La opinión que llegan a tener de sí mismos y de su situación es muy negativa.

Ámbito familiar

En el ámbito familiar las víctimas pasan más tiempo en casa. Se indica que una excesiva protección paterna genera niños dependientes y apegados al hogar, rasgos que caracterizan a las víctimas (Olweus, 1993). Este autor considera que estas tendencias a la protección en exceso puedan ser a la vez causa y efecto del acoso. Las víctimas, en especial, tienen un contacto más estrecho y una relación más positiva con sus madres.

Aspectos físicos

Según Olweus las víctimas son menos fuertes físicamente, en especial los chicos; no son agresivos

ni violentos y muestran un alto nivel de ansiedad y de inseguridad. Este autor señala ciertos signos visibles que el agresor/a elegiría para atacar a las víctimas y que separarían a las víctimas de otros estudiantes. Serían rasgos como las gafas, el color de la piel o el pelo y las dificultades en el habla, por ejemplo. Sin embargo indica que las desviaciones externas no pueden ser consideradas como causa directa de la agresión ni del estatus de víctima. El/la agresor/a una vez elegida la víctima explotaría esos rasgos diferenciadores.

Tipología

Se aceptan los dos prototipos:

La activa o provocativa suele exhibir sus propios rasgos característicos, combinando un modelo de ansiedad y de reacción agresiva, lo que es utilizado por el agresor/a para excusar su propia conducta. La víctima provocativa suele actuar como agresor/a mostrándose violenta y desafiante.

Suelen ser alumnos/as que tienen problemas de concentración y tienden a comportarse de forma tensionada e irritante a su alrededor. A veces suelen ser tildados/as de hiperactivos/as, y lo más habitual es que provoquen reacciones negativas en gran parte de sus compañeros/as.

La víctima pasiva es la más común. Son sujetos inseguros, que se muestran poco y que sufren calladamente el ataque del agresor/a.

Su comportamiento, para el agresor/a, es un signo de su inseguridad y desprecio al no responder al ataque y al insulto. Olweus (1998) caracteriza ese modelo de ansiedad y de reacción sumisa combinado (en los chi-cos) con la debilidad física que les caracteriza.

Relación social

En general las víctimas son sujetos rechazados, difícilmente tienen un verdadero amigo en clase y les cuesta mucho trabajo hacerlos. Son los menos populares de la clase si nos atenemos a los datos sociométricos. Son niños/as aislados/as que tienen unas redes sociales de apoyo con compañeros/as y profesorado muy pobres. Sin embargo desarrollan una mayor actitud positiva hacia su profesorado que los agresores/as (Olweus, 1998).

Espectadores y espectadoras

Olweus (1993) ha interpretado la falta de apoyo de los/as compañeros/as hacia las víctimas como el resultado de la influencia que los/as agresores/as ejercen sobre los demás, hecho muy frecuente en estos procesos.

Según el informe del Defensor del Pueblo (1999) tanto los/as adultos/as como los jóvenes se comportan de forma agresiva después de observar un acto de agresión. En el caso del maltrato entre iguales se produce un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos intimidatorios por parte del resto de los compañeros que conocen el problema, aunque no hayan sido protagonistas inicialmente del mismo. Este factor es esencial para entender la regularidad con la que actos de esta índole pueden producirse bajo el conocimiento de un número importante de observadores que, en general, son los/as compañeros/as y no los/as adultos/as del entorno de los escolares. En otros casos, se ha demostrado que es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimización y convertirse también en blanco de agresiones lo que impide que el alumnado que siente que debería hacer algo no lo haga.

Adultos y adultas

(profesorado y padres y madres)

Los adultos y las adultas no nos percatamos, en general, de los hechos relacionados con el bullying por diferentes razones.

El informe Monbuso (1994) indica que el 50.6% de los padres y madres no sabe que sus hijos/as son víctimas y que el 67.4% de los padres y madres se entera por las víctimas y no por el centro escolar. Estos datos apoyan la idea de que una parte muy importante del profesorado no se entera de lo que está pasando (Byrne, 1994; Monbuso, 1994; Defensor del Pueblo, 1999) y tampoco se siente preparado para afrontarlo (Byrne, 1994). De hecho es el último colectivo al que el alumnado victimizado comunica lo que le sucede (Whitney y Smith, 1993; Defensor del Pueblo, 1999). Esto conlleva una dificultad añadida en términos de detección e intervención puesto que, cuando los casos salen a la luz, la escalada de las agresiones, suele estar en niveles de mayor riesgo e intensidad para la víctima. Por tanto es necesario no solo alertar a los adultos sobre la importancia de estos hechos para que mantengan una actitud vigilante y atenta, sino también concretar y definir con claridad con los alumnos qué tipos de actitudes y de relaciones no son permisibles, y, por consiguiente, deberían comunicarse por las víctimas, en caso de producirse, ya que atentan contra el clima social positivo que ha de existir en las escuelas (Defensor del Pueblo, 1999). Iniciativas positivas han sido las de entrenamiento en observación de situaciones de maltrato para el profesorado, el alumnado y los adultos y adultas que están con los chicos y chicas (Smith, 1994).

Consecuencias del bullying

Para la víctima

Es para quien puede tener consecuencias más nefastas ya que puede desembocar en fracaso y dificultades escolares, niveles altos y continuos de ansiedad y más concretamente ansiedad anticipatoria, insatisfacción, fobia a ir al colegio, riesgos físicos, y en definitiva conformación de una personalidad insegura e insana para el desarrollo correcto e integral de la persona. Olweus (1993) señala que las dificultades de la víctima para salir de la situación de ataque por sus propios medios provocan en ellas efectos claramente negativos como el descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos con la consiguiente imposibilidad de integración escolar y académica. En este sentido, cuando la victimización se prolonga, pueden empezar a manifestar síntomas clínicos que se pueden encuadrar en cuadros de neurosis, histeria y depresión. Por otra parte, ello puede suponer una dañina influencia sobre el desarrollo de su personalidad social. La imagen que terminan teniendo de sí mismos/as puede llegar a ser muy negativa en cuanto a su competencia académica, conductual y de apariencia física. En algunos casos también puede desencadenar reacciones agresivas en intentos de suicidio.

Para el agresor/a

También el agresor/a está sujeto a consecuencias indeseadas y puede suponer para él/ella un aprendizaje sobre cómo conseguir los objetivos y, por tanto, estar en la antesala de la conducta delictiva. La conducta del agresor/a consigue un refuerzo sobre el acto agresivo y violento como algo bueno y deseable y por otra parte se constituye como método de tener un estatus en el grupo, una forma de reconocimiento social por parte de los demás.

Si ellos/as aprenden que esa es la forma de establecer los vínculos sociales, generalizarán esas actuaciones a otros grupos en los que se integren, donde serán igualmente molestos/as. Incluso, cuando se vayan a emparejar, pueden extender esas formas de dominio y sumisión del otro a la convivencia doméstica, como son los casos que vienen sufriendo con tanta frecuencia las mujeres.

Para los/as espectadores/as

Los/as espectadores/as no permanecen ilesos/as respecto de esto hechos y les suponen un aprendizaje sobre cómo comportarse ante situaciones injustas y un refuerzo para posturas individualistas y egoístas, y lo que es más peligroso, un escaparate para valorar como importante y respetable la conducta agresiva. Se señala como consecuencia para ellos/as la desensibilización que se produce ante el sufrimiento de otros a medida que van contemplando acciones repetidas de agresión en las que no son capaces de intervenir para evitarlas. Por otra parte, también se

indica que aunque el espectador/a reduce su ansiedad de ser atacado por el agresor/a, en algunos casos podría sentir una sensación de indefensión semejante a la experimentada por la víctima.

Variables de posible influjo: Factores favorecedores, factores protectores

Se apuntan diferentes tipos de factores que pueden hacer aparecer y sobre todo mantener las conductas intimidatorias. Igualmente se manejan con bastante frecuencia factores que las investigaciones se han encargado de desmitificar como decisivos en la aparición y mantenimiento de la conducta intimidatoria.

Nosotros aquí vamos a recoger algunos clasificándolos por ámbitos de ocurrencia.

En el ámbito familiar

El contexto familiar tiene indudablemente una importancia fundamental para el aprendizaje de las formas de relación interpersonal. Así la estructura y dinámica de la familia, los estilos educativos de los padres y las madres, las relaciones con los hermanos, etc., son aspectos fundamentales que hay que tener en cuenta ya que pueden convertirse bien en factores protectores o bien en factores de riesgo para que los niños o niñas se conviertan en agresores o víctimas en su relación con los iguales.

Los tres factores

Olweus ha sido quien, ya en 1980 y más recientemente (1998), ha ubicado dentro del ámbito familiar tres de los cuatro factores, que a su juicio considera decisivos y conducentes, en orden de importancia, al desarrollo de un modelo de reacción agresiva:

1. ACTITUD EMOTIVA DE LOS PADRES o de la persona a cargo del niño. La actitud emotiva es decisiva durante los primeros años. Una actitud negativa, carente de afecto y de dedicación incrementará el riesgo de que el niño se convierta más tarde en una persona agresiva con los demás. En sentido contrario será un factor de protección.
2. GRADO DE PERMISIVIDAD DE LOS PADRES ante la CONDUCTA AGRESIVA del niño/a. El niño y la niña deben ir aprendiendo dónde están los límites de lo que se considera conducta agresiva con el resto de la gente. Un comportamiento demasiado permisivo de los adultos podría distorsionar la visión que finalmente el sujeto debe aprender. Este aprendizaje, si se realiza de forma desenfocada podría favorecer, junto con el primer factor, un modelo de reacción agresiva.

3. **MÉTODOS DE AFIRMACIÓN DE LA AUTORIDAD.** Si las personas que cuidan al niño/a utilizan habitualmente para afirmar su autoridad con él/ella, el castigo físico y el maltrato emocional, esto generará más agresividad y pondrá en práctica la frase de que la “violencia engendra violencia”. La interiorización de reglas que el niño y la niña deben aprender y hacer suyas, nunca tienen que instalarse mediante el castigo físico.

Por tanto, el cariño y la dedicación de la persona o personas que crían al niño, unos límites bien definidos sobre las conductas que se permiten y las que no, y el uso de métodos educativos correctivos no físicos, crean niños independientes y armoniosos.

Otros factores del ámbito familiar que pueden influir a favor o en contra del desarrollo de un modelo agresivo serían:

- La supervisión de forma razonable de las actividades que los chicos y chicas hacen fuera del colegio, sobre qué es lo que hacen y con quiénes van, especialmente en la adolescencia.
- Las relaciones que se establecen entre los adultos de la familia, los conflictos y su frecuencia, las discusiones entre los padres y si están presentes los hijos o no.
- El uso de los hijos como aliados en las discusiones entre pareja, no dejándolos al margen, o sí.
- El uso y tiempo que se hace de la televisión y de algunos programas que en cierto grado elevan el nivel de agresividad en los chicos y chicas que los ven.
- La presencia de un padre alcohólico y brutal se manifiesta también como de crucial importancia.

En el ámbito social

Existen otros factores sociales y culturales implicados en el fenómeno cuyo conocimiento permite la comprensión del mismo en toda su complejidad. Así, por ejemplo, los medios de comunicación, especialmente la televisión, se han convertido en un contexto educativo informal de enorme importancia en el desarrollo y el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. No es que los medios de comunicación por sí solos puedan explicar la violencia infantil y juvenil, sino que la visión de programas violentos socialmente aceptados puede agregarse a otros factores de riesgo. También los recursos comunitarios, tales como los servicios sociales, jurídicos o policiales juegan un importante papel en la prevención del abuso. Finalmente no se puede olvidar la importancia de

las creencias y los valores culturales a la hora de explicar el problema del maltrato entre iguales (Smith, Morita et al., 1999). Por esto la cuestión va adoptar formas e intensidades diferentes en las distintas culturas y micro culturas.

La violencia estructural

De indudable influencia son las características que postulan como deseables la propia sociedad (Mooij, 1997) y los medios de comunicación y que son estructuralmente violentas para gran parte de la población. Existe una gran distancia entre los puntos de partida en que está gran parte de la población y la meta que se les presenta como deseable. Así la valoración del poder, del dinero, del éxito, de los bienes de consumo, la glorificación del machismo con el ensalzamiento de la masculinidad, la violencia como herramienta de uso corriente en los medios, generan un clima de tensión estructural que ayuda al mantenimiento de modelos de conductas agresivas.

En el ámbito grupal (Olweus, 1998)

El contagio social

En general el modelo que actúa dentro de un grupo influye en todos los espectadores/as, pero en especial en aquellos/as que no tienen formado un espíritu crítico, son inseguros, dependientes y no cuentan para el resto de compañeros/as del grupo. En estos sujetos se produce lo que se llama el contagio social por el que adoptan el comportamiento de ese modelo que observan y que supone para ellos/as una forma de imponerse en el grupo.

Falta de control de inhibiciones

De la idea anterior se desprende que ante las actuaciones agresivas del modelo que además son exitosas y reciben una recompensa, en el espectador se produce una bajada de las barreras inhibitoras para actuar de forma agresiva. Al observar un modelo agresivo que logra lo que se propone mediante la fuerza y la intimidación, el que observa baja sus umbrales para actuar así debido a las recompensas que se le prometen.

En el caso del bullying la recompensa para el que ataca sería su imposición y actuación sobre la víctima, que no es capaz de reaccionar y que evalúa como “sometida”. Si los adultos que están alrededor o el resto de la clase no actúa en contra del agresor/a, esto supone que no va a haber ninguna acción punitiva sobre la acción agresiva, con lo que aumentará su ocurrencia ya que el agresor/a obtiene recompensa (atacar a la víctima) y no obtiene castigo (reprobación de adultos o compañeros/as).

Difuminación de la responsabilidad individual

El hecho de participar en grupo o acompañados de otras personas en acciones reprobables como las agresiones, provoca una disminución de la percepción de responsabilidad personal. Además los sentimientos de culpa, que de hacerlo en solitario se producirían, aquí se reducen.

Cambios en la percepción de la víctima

Si la víctima acumula insultos, ataques continuados, etc. y esto ocurre en grupo y con el beneplácito o, al menos, no oposición del resto de los compañeros/as, se termina viendo a aquella como una persona a la que no importa que se le hagan esas cosas, con poco valor y de alguna manera, como “merecedora de lo que le pasa”. Esta percepción supone menos culpabilidad, también, para los agresores/as.

En el ámbito personal

Las características o circunstancias personales de ciertos sujetos pueden ser factores de riesgo para que, en determinadas condiciones, los agresores/as se comporten de forma violenta con sus compañeros/as (Olweus, 1998). Estas características, como la agresividad, la falta de control, las toxicomanías o el aprendizaje de conductas violentas en los primeros años de la vida, se han utilizado frecuentemente para explicar el fenómeno bullying, pero no pueden aceptarse como causas únicas del maltrato. Algo semejante podría decirse respecto a ciertas peculiaridades de las víctimas, tales como su debilidad física o psicológica, baja autoestima, etc.

Las desviaciones externas

Se suele indicar como desviaciones externas aquellos rasgos que pueden singularizar al individuo y hacerlo diferente del grupo general (Olweus, 1993). Rasgos como la obesidad, llevar gafas, la estatura, el color de la piel, la manera de hablar o gesticular, la forma y el color del pelo, etc., en la medida que son muy diferentes de lo que es la norma del grupo, pueden suponer elementos que pueden ser ridiculizados por parte de los agresores/as. Sin embargo ¿son estos rasgos necesariamente siempre elementos desencadenantes de ataques a las víctimas que los portan?

Olweus (1993 y 1998) descarta que las desviaciones externas expliquen los ataques a las víctimas. En sus estudios demuestra que un 75% del alumnado que se considera puede caracterizarse por alguna desviación externa, es decir, todos somos diversos bajo alguna característica concreta. En esto justifica el autor escandinavo que sea tan fácil atribuir causalidad a las desviaciones externas

en los casos de victimización, porque de alguna manera la mayoría de los sujetos posee alguna característica. Se trataría de un prejuicio del observador/a.

Además, la amplia población que se queda al margen de los fenómenos de victimización también se caracteriza por desviaciones externas como llevar gafas, ser gordo, con tez de color o demasiado bajo. El hecho de que los/as agresores/as se ensañen en las desviaciones externas de las víctimas como medio para hacer daño no significa que estas desviaciones sean la causa de los ataques. En este sentido, las desviaciones tendrían un papel mediador o en el inicio de los ataques, pero no decisivo a la hora de agravar, desarrollar, salir o solucionar el problema.

Sin embargo hay una desviación externa que se asocia a la figura del agresor/a: su fortaleza física. Esta desviación externa está a favor del agresor/a en relación con sus compañeros/as en general y de forma acusada si lo comparamos con las víctimas.

En el ámbito escolar

El ámbito escolar es determinante en el establecimiento de las relaciones del alumnado entre sí, y de éste con su profesorado. Tanto los aspectos estructurales de la institución educativa como su dinámica, son muy importantes a la hora de explicar y, sobre todo, de prevenir los abusos entre iguales en la escuela.

El tamaño del centro y del aula

Los estudios señalados anteriormente del profesor Olweus en Suecia y de Lagerspetz et al., (1982) en Finlandia no confirman en absoluto la creencia por la que existirían más problemas de intimidación y victimización en centros y aulas grandes que en pequeñas. Igualmente las encuestas aplicadas en Noruega por Olweus (1991) en escuelas con diferencias de tamaño bastante sustanciales ponían de manifiesto que “no existía relación positiva entre la gravedad de los problemas de agresores y víctimas (el porcentaje de alumnado agredido y/o agresor) y el tamaño de la escuela o del grupo medio” (1998 p. 42).

También es interesante señalar el estudio realizado en Noruega entre alumnado de escuelas unitarias (con gran diversidad de edades) y alumnado relativamente homogéneo en edad de escuelas primarias. No se encontraron diferencias significativas en los porcentajes de agresión y victimización.

Sin embargo, estas conclusiones avaladas por otros estudios internacionales (Rutter, 1983), no

quitan para que ocurra que a mayor número de alumnado considerado, lógicamente, encontremos mayor número absoluto de alumnado agresores/as y víctimas.

Los aspectos organizativos del centro

Los aspectos organizativos ya sea en el ámbito de centro, de aula y de alumnado pueden jugar un papel fundamental en el desarrollo o no de conductas antisociales. Señalamos algunos que nos parecen importantes:

- La escuela y la existencia o no de unas normas de conducta establecidas: es necesario que el alumnado conozca y mantenga un código de pautas de actuación concretas y el proceso que se desencadena cuando se incumple ese código. Es necesario, por tanto, establecer cauces de participación del alumnado en el establecimiento, asunción y evaluación de esas normas para favorecer su internalización y responsabilización.
- La falta de un modelo participativo en la comunidad educativa puede provocar que tanto el profesorado como el alumnado no encuentre cauces de consenso en la toma de decisiones.
- Un sistema disciplinario inconsistente, laxo, ambiguo o extremadamente rígido, puede provocar que surjan y se mantengan situaciones de violencia e intimidación.

La presencia de los/as adultos/as

Olweus (1998) descubre una relación entre la presencia de profesorado y la cantidad de problemas de agresión en la escuela. A mayor número de profesorado que vigila durante los períodos de descanso descende el número de incidentes relacionados con la agresión en la escuela.

Por ello enfatiza la importancia de disponer de número de personal suficiente con intención de intervenir en los centros para abordar los períodos de descanso.

Las actitudes del profesorado frente a las situaciones de intimidación y victimización son decisivas para abordar el problema.

Por tanto la poca o escasa supervisión de los recreos, la falta de respuesta de apoyo a la víctima por parte del profesorado y del alumnado no implicado, la falta de reglamentación sobre este tema, la falta de comunicación entre profesorado y alumnado y la falta de comunicación y cohesión entre el profesorado, se señalan como otros aspectos organizativos y de convivencia de

la comunidad educativa que pueden estar influyendo sobre las conductas agresivas e intimidatorias (Fernández, 1996).

Resumen

En general, podemos decir que en la intimidación y victimización escolar están influyendo factores que las acrecientan y factores que protegen a los individuos y los grupos de esos problemas. La situación concreta de cada escuela será el producto de la confluencia e importancia de esos factores.

Resumimos algunos (Olweus, 1998):

- Determinadas formas de educación en que no se proporciona suficiente carga afectiva a los niños, no reciben la suficiente atención y no interiorizan pautas claras de comportamiento.
- Determinados problemas en las relaciones familiares, que hacen que se vivan situaciones conflictivas entre los padres, situaciones de divorcio, alcohol, enfermedades, maltrato, etc.
- Determinadas situaciones de desfavorecimiento social y de pobreza no como causa en sí mismo, pero sí como caldo de cultivo donde se da una crianza menos satisfactoria y más conflictiva para los niños.
- Determinadas actitudes y conductas personales en el ámbito educativo, especialmente del profesorado, de cara a la prevención y reorientación. De forma particular se comprueba importante para reducir la intimidación la presencia física de profesorado o adultos entre el alumnado en todos los momentos escolares.
- Por parte de los padres y madres y del alumnado espectador resulta especialmente relevante su actitud y participación en las situaciones de intimidación, cada uno en su ámbito.

Conclusión

En definitiva el fenómeno del bullying es algo común en nuestras escuelas y que no diferencia de etnias, zonas urbanas o rurales, escuelas privadas o públicas, chicos y chicas, etc. Es responsabilidad de toda la comunidad educativa abordar este problema en su justo término y sin minimizarlo un ápice. Además corresponde a las Administraciones Públicas dotar de recursos

económicos, formativos y personales a los centros educativos para que no se sientan desprotegidos y desorientados en su trabajo.

Y esto es así de importante (Ortega, 1994) porque la situación del maltrato destruye lentamente la autoestima y la confianza en sí mismo del alumnado que lo sufre, hace que llegue a estados depresivos o de permanente ansiedad, provocando una más difícil adaptación social y un bajo rendimiento académico. Además, en casos extremos, pueden producirse situaciones tan dramáticas como el suicidio.

Se trata de una cuestión de derechos democráticos fundamentales por los que el alumnado se tiene que sentir a salvo en la escuela, lejos de la opresión y la humillación intencional repetida que implica el bullying (Oweus, 1999, p.21).

José Ma Avilés Martínez (2001). "Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado". Bilbao: SteenEilas.

“Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes”

UNESCO

Es una contribución de la UNESCO en apoyo de la Educación para Todos y el Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no Violencia para los Niños del Mundo de las Naciones Unidas (2001-2010). Esta publicación también da seguimiento al Informe mundial sobre la violencia contra los niños de 2006, que constituye la primera iniciativa internacional integral destinada a examinar no sólo la magnitud de la violencia contra los niños, sino también sus consecuencias. Se trata de una publicación particularmente oportuna, dado que este año se celebra el vigésimo aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Si el mundo quiere alcanzar los objetivos de la Educación para Todos, se ha de prestar atención al problema de la violencia en los contextos de aprendizaje.

Esta guía representa un paso importante hacia la prevención y eliminación de la violencia escolar y es el fruto del esfuerzo concertado de una amplia gama de expertos, educadores, partes interesadas e instituciones competentes con miras a ese fin. Para contribuir a la preparación de esta guía se celebró un gran número de reuniones de expertos, seminarios y conferencias, entre las que cabe destacar la reunión de expertos “Poner fin a la violencia en la escuela:

¿Qué soluciones?”, celebrada en la Sede de la UNESCO en 2007, y la Cuarta

Conferencia Mundial sobre la Violencia en la Escuela y las Políticas Públicas, patrocinada por la UNESCO y organizada por el Observatorio Internacional de la Violencia en el Medio Escolar en Lisboa en 2008. El Comité Científico del

Observatorio desempeñó un papel decisivo en la elaboración de esta guía al proporcionar aportaciones y evaluaciones valiosas.

Los profesores y los estudiantes pueden utilizar esta guía para afrontar y prevenir la violencia. La violencia escolar es un problema sumamente complejo y, por tanto, es preciso contemplar numerosos factores, entre los que figuran los siguientes: la necesidad de hacer participar a los estudiantes; la adopción de un enfoque integral que involucre a los padres, los educadores y la comunidad; la vinculación de las políticas, la legislación y la práctica; la elaboración de indicadores sobre la violencia; y el respeto de las distintas culturas al analizar conceptos como el carácter universal de los derechos humanos en el marco de un enfoque basado en los derechos humanos.

En esta guía se proporciona un punto de partida fundamental para que la comunidad internacional tome medidas. El hecho de no tomarlas tiene graves consecuencias, ya que las repercusiones de la violencia siguen afectando a los niños a lo largo de toda su vida, lo cual influye negativamente en su desarrollo emocional y cognoscitivo, su salud, su comportamiento y, en última instancia, en la sociedad en general. Ninguna forma de violencia se justifica y toda violencia se puede evitar. Esta guía se elaboró para suscitar transformaciones considerables ayudando a las comunidades escolares y a la comunidad internacional en general a reaccionar ante la violencia y a aplicar medidas para prevenirla.

INTRODUCCION

La transmisión de conocimientos no es más que una parte de la labor de los docentes, pues estos también contribuyen de modo decisivo al desarrollo emocional y cognoscitivo del niño y desempeñan una función esencial en el desarrollo y las transformaciones sociales. A pesar de que lamentablemente algunos estudiantes son víctimas de la violencia en el hogar, los maestros pueden inculcarles otros modos de ser creando modelos de comportamiento constructivos y no violentos y fomentando la empatía y las aptitudes para resolver los conflictos de forma pacífica.

En la publicación “Poner fin a la violencia en la escuela: Guía para los docentes” se examinan varias formas de violencia que se producen en la escuela y se formulan sugerencias prácticas sobre lo que los docentes pueden hacer para prevenirlas. Se proponen diez esferas de acción y en cada una de ellas se dan ejemplos concretos que los maestros pueden adaptar para afrontar y prevenir la violencia. En los anexos que figuran al final de la publicación se presentan extractos de instrumentos normativos internacionales pertinentes y una lista de enlaces con recursos en línea en Internet destinados a poner fin a la violencia en la escuela.

A pesar de que los docentes desempeñan un papel fundamental para poner fin a la violencia en la escuela, ellos solos no pueden hacer frente al problema.

Dado que las causas de la violencia en la escuela presentan numerosas facetas, para eliminarla hay que tomar medidas que abarquen múltiples aspectos e involucren a todos los miembros de la comunidad escolar de manera integral.

Los padres de familia, los trabajadores sociales, los líderes comunitarios y las instituciones deben trabajar mancomunadamente con los estudiantes, los docentes y los administradores. Las medidas que se proponen en esta guía alcanzarán su máxima eficacia cuando se adopten en el contexto de un planteamiento holístico que prevea la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

El planteamiento holístico de la escuela se fundamenta en un ***enfoque de la educación basado en los derechos humanos***. En él se contempla el derecho de toda persona a una educación de calidad y el respeto de los derechos humanos. Un enfoque basado en los derechos fomenta el acceso a la enseñanza y la participación en ella, pues favorece la integración, la diversidad, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. También mejora la calidad de la educación, al promover prácticas pedagógicas centradas en el estudiante y participativas, y al crear un entorno de aprendizaje seguro, dos elementos fundamentales para que tenga lugar el aprendizaje. El respeto de los derechos humanos propicia el desarrollo social y emocional del niño garantizando su dignidad humana y sus libertades fundamentales, que son necesarias para que los estudiantes desarrollen todo su potencial. Además, el respeto de los derechos humanos sienta las bases para una cultura de paz al fomentar el respeto de las diferencias, que es vital para prevenir la violencia.

Al aplicar día a día un enfoque basado en los derechos humanos, se facilita la creación de una “escuela fundamentada en los derechos” y de un entorno seguro y propicio para el aprendizaje en el que los maestros y los estudiantes disfrutan conjuntamente y se benefician plenamente del proceso educativo.

Las formas de violencia en la escuela y sus consecuencias.

Son muchos los factores que determinan la violencia en la escuela. Entre ellos figuran las distintas concepciones culturales de la violencia, los factores socioeconómicos, la vida familiar de los estudiantes y el entorno externo de la escuela. Por ejemplo, pueden existir grandes disparidades entre las culturas y las sociedades en la definición de lo que constituye un acto o entorno violento. Independientemente del contexto cultural o socioeconómico de la escuela, la violencia puede ser tanto física como psicológica.

En el *Informe mundial sobre la violencia contra los niños*(1) se definen las principales formas de violencia tales como: el castigo físico y psicológico; el acoso; la violencia sexual y por razones de género; la violencia externa: las consecuencias de las bandas, las situaciones de conflicto, las armas y las peleas.

En la sección siguiente se describen estas cuatro formas de violencia en la escuela y sus correspondientes consecuencias para la educación.

1 El Secretario General de las Naciones Unidas encargó el Informe mundial sobre la violencia contra los niños para dar a conocer el carácter, la magnitud, las causas y las consecuencias de las distintas formas de violencia contra los niños (física, psicológica y sexual). En él se examinan los cinco contextos principales en que tiene lugar la violencia: la familia, la escuela, las instituciones de atención y los albergues, así como los lugares de detención y las prisiones, el lugar de trabajo y la comunidad y las calles.

EL CASTIGO FÍSICO Y PSICOLÓGICO

El Comité de los Derechos del Niño define el castigo corporal o físico como todo castigo en el que se utilice la fuerza física y que tenga por objeto causar cierto grado de dolor o malestar, aunque sea leve. En el ámbito educativo, se trata de pegar a los estudiantes (“manotazos”, “bofetadas”, “palizas”), con la mano o con algún objeto. También puede consistir en, por ejemplo, dar puntapiés, zarandear o empujar a los estudiantes, arañarlos, pellizcarlos, morderlos, tirarlos del pelo o de las orejas, obligarlos a ponerse en posturas incómodas, producirles quemaduras, obligarlos a ingerir alimento hirviendo u otros productos, como en el lavado de boca con jabón. El Comité opina que el castigo corporal es siempre degradante.

También hay muchas formas de castigo que no son físicas, pero que son igualmente crueles y humillantes. Entre éstas se cuentan los castigos en que se menosprecia, se humilla, se asusta, se amenaza o se ridiculiza al estudiante. Además, el mero uso de la fuerza física por parte de una persona que es de mayor tamaño y tiene más fuerza que el estudiante transmite un claro mensaje de poder, control e intimidación, confirmando el hecho de que los actos de agresión física se entrecruzan con la agresión psicológica.

CONSECUENCIAS:

El castigo físico o corporal tiene graves consecuencias en la salud mental y física de los estudiantes y ha estado vinculado al lento desarrollo de las aptitudes sociales, la depresión, la ansiedad, el comportamiento agresivo y la falta de empatía o atención hacia los demás. Por consiguiente, el castigo corporal no sólo es perjudicial para el estudiante o el niño al que se dirige, sino también para los docentes, cuidadores y otros estudiantes y niños, ya que provoca dificultades mucho mayores que se han de superar. El castigo corporal también genera resentimiento y hostilidad, haciendo difícil que los maestros mantengan buenas relaciones con los estudiantes y estos con los maestros en las aulas. Asimismo, hace que la labor de los docentes sea más dura, menos gratificante y sumamente frustrante. Además, impide que los estudiantes aprendan a reflexionar de modo crítico, a tomar decisiones morales adecuadas, a cultivar el control de sí mismos y a reaccionar ante las circunstancias y frustraciones de la vida de forma no violenta. Ese tipo de castigo muestra a los estudiantes que el uso de la fuerza, ya sea verbal, física o emocional, es aceptable, especialmente cuando se dirige a personas más jóvenes y débiles. Esa sanción da lugar a un mayor número de incidentes de acoso y a una cultura general de violencia en las escuelas.

2 El Comité de los Derechos del Niño es el organismo de expertos que supervisa la Convención sobre los Derechos del Niño.

EL ACOSO

Un estudiante sufre de acoso cuando es objeto, repetidas veces a lo largo del tiempo, de un comportamiento agresivo que le causa intencionalmente heridas o malestar por medio del contacto físico, las agresiones verbales, las peleas o la manipulación psicológica.

El acoso supone un desequilibrio de poder y puede abarcar la burla, la provocación, el uso de apodosos hirientes, la violencia física o la exclusión social. El acosador puede actuar solo o dentro de un grupo de pares. El acoso puede ser directo, por ejemplo, cuando un niño exige a otro dinero o pertenencias, o indirecto, como en el caso en que un grupo de estudiantes difunde rumores sobre otro. El acoso cibernético es el hostigamiento por medio del correo electrónico, los teléfonos celulares, los mensajes de texto y los sitios Web difamatorios.

Los niños pueden ser más vulnerables al acoso cuando sufren de discapacidades, manifiestan una preferencia sexual distinta a la de la corriente mayoritaria o proceden de un grupo étnico o cultural minoritario o de un medio socioeconómico determinado.

A veces el acoso da lugar a agresiones físicas que provocan la muerte.

CONSECUENCIAS:

Tanto para el acosador como para el estudiante que sufre el acoso, el ciclo de violencia e intimidación conduce al aumento de las dificultades interpersonales y a la disminución del rendimiento escolar. Los estudiantes que son víctimas de acoso tienen más probabilidades de sentirse deprimidos, solos o ansiosos que sus compañeros y su autoestima es baja. A menudo los acosadores actúan de modo agresivo debido a la frustración, la humillación o la ira y en respuesta al ridículo social.

LA VIOLENCIA SEXUAL Y POR RAZONES DE GÉNERO

La violencia por razones de género puede adoptar una forma psicológica, física y/o sexual y conlleva la imposición o el mantenimiento de desequilibrios de poder entre los sexos. La violencia por razones de género contribuye a reforzar activamente las desigualdades entre hombres y mujeres, los estereotipos y los papeles que la sociedad impone a cada sexo. Si bien las niñas suelen ser más vulnerables a la violencia sexual y por razón de género, los niños también corren el riesgo de padecerla. La violencia por razones de género en la escuela puede ser física, como el castigo corporal de las niñas que no tienen el comportamiento “propio de una dama”, y sexual, como la violación. También puede consistir en el acoso o la explotación por parte de otros estudiantes, de los profesores o del personal de la escuela, o puede ser de índole psicológica, como por ejemplo, cuando se culpa a las víctimas de violación. A veces esa violencia consiste en castigar o avergonzar a los estudiantes debido a su sexo o a su sexualidad.

CONSECUENCIAS:

Se dispone de pocos datos sobre la violencia sexual que los estudiantes padecen en la escuela porque estos vacilan en denunciar ese tipo de actos por miedo a ser humillados o estigmatizados, a que no les crean o a sufrir represalias.

La agresión sexual y otras formas de violencia por razones de género en la escuela son factores importantes que influyen en la baja tasa de matrícula y las tasas de deserción escolar de las niñas. La violencia por razones de género no sólo desanima a las niñas a ir a la escuela, sino que también puede llevar a los padres de familia a prohibir a sus hijas que asistan a la escuela por miedo a que ellos también sean victimizados. La violencia sexual contra los niños en la escuela puede causar especial vergüenza, dado que se considera con frecuencia un tema tabú.

A raíz de la violencia sexual y por razones de género, los estudiantes son más propensos a las infecciones de transmisión sexual, el embarazo no deseado, la baja autoestima y el menor rendimiento escolar. Ese tipo de violencia también tiene repercusiones en la familia y la comunidad.

LA VIOLENCIA EXTERNA: LAS CONSECUENCIAS DE LAS BANDAS, LAS SITUACIONES DE CONFLICTO, LAS ARMAS Y LAS PELEAS

La violencia que se produce fuera del medio escolar, como la violencia de las bandas, los conflictos políticos, la dureza de la represión policial y la violencia doméstica, se reproduce a menudo en el contexto de la escuela.

La violencia de las bandas en la escuela puede comprender palizas, puñaladas y disparos y tiende a ser más grave, e incluso mortal, en comparación con otras formas de violencia en la escuela, especialmente cuando está vinculada con el tráfico de drogas ilícitas.

La inestabilidad política y los conflictos que abarcan la represión policial, también son ejemplos de violencia externa que influyen profundamente en la índole de la violencia en la escuela.

La violencia externa que se produce en una comunidad de los alrededores también puede infiltrarse en la escuela, dando lugar a que los estudiantes lleven armas y a que surjan más incidentes de violencia. Los estudiantes pueden llevar armas porque se sienten amenazados o porque las pistolas y armas se aceptan en la vida diaria de la comunidad. Las peleas generalmente suponen un conflicto en el que no es fácil distinguir entre el autor y la víctima. El acoso puede conducir a las peleas, con o sin armas.

CONSECUENCIAS:

Cuando los estudiantes están involucrados en bandas o viven en comunidades donde las bandas y las drogas forman parte de la cultura, ello puede conducir directamente a las peleas, al uso de armas y a la violencia relacionada con la droga en la escuela.

Las situaciones de conflicto pueden afectar la capacidad de los estudiantes para aprender y asistir a la escuela. Los conflictos también pueden tener consecuencias en la infraestructura escolar, la disponibilidad de docentes cualificados y la distribución de material didáctico y el acceso a él. En los informes procedentes de países en situación de conflicto se ha indicado que esa situación expone a los estudiantes a la violencia, aumentando el riesgo de que sean objeto de victimización tanto dentro como fuera de la escuela.

Diez Esferas de Acción para Poner Fin a la Violencia en la Escuela

En esta sección se presentan diez esferas de acción con los ejemplos prácticos correspondientes, concebidos para los docentes a fin de que puedan afrontar y prevenir la violencia en las aulas y la escuela. En algunos casos, se trata de medidas básicas que los maestros pueden empezar a aplicar inmediatamente en las aulas, tales como la utilización de una disciplina constructiva y la eliminación del castigo corporal. Otras exigen niveles más elevados de participación del personal escolar y la comunidad, como por ejemplo, el establecimiento de mecanismos de seguridad escolar.

En cada esfera de acción se presenta una actividad escolar complementaria que el docente puede proponer a sus estudiantes. La finalidad de esas actividades escolares es ayudar a los estudiantes a establecer y mantener interacciones más armoniosas con sus compañeros y profesores. Pueden ser presentadas por el docente como parte de una discusión en el aula o utilizarse como punto de partida para otras actividades creativas, como obras de teatro o concursos de elaboración de carteles. Al dar a los estudiantes sugerencias concretas que complementan las medidas prácticas de los profesores, se puede impulsar un diálogo entre estos y los estudiantes.

Estas diez esferas de acción para los docentes y los estudiantes no constituyen una panacea para prevenir la violencia en la escuela. Sirven para contribuir a crear una cultura escolar no violenta y deben adaptarse a cada medio escolar a través de un diálogo constante entre los profesores y los

estudiantes, así como con los directores de escuela, los consejeros de orientación, los dirigentes comunitarios y las asociaciones de padres de familia. Un medio escolar positivo, no punitivo y no violento garantiza los derechos de todos, ya sean maestros o estudiantes.

1. Abogar por un enfoque holístico que involucre a los estudiantes, el personal de la escuela, los padres de familia y la comunidad.

Hable con el director de la escuela, el consejero de orientación, los colegas, los estudiantes, los padres de familia y los dirigentes comunitarios para llegar a un entendimiento común acerca del problema de la violencia en su escuela. Los docentes por sí solos no pueden impedir la violencia en la escuela.

La comunidad escolar en su conjunto debe reunirse para elaborar de común acuerdo un mensaje firme y claro, según el cual la violencia, el hostigamiento sexual, el acoso y la intolerancia son inaceptables en el medio escolar.

Cuando todo el mundo sea consciente de las diferentes maneras en que se produce la violencia, las personas a las que afecta y sus consecuencias, será mucho más fácil encontrar soluciones.

Ayude a su escuela a preparar un plan de acción en colaboración con las personas mencionadas más arriba, así como con los profesionales de la atención de salud, las autoridades judiciales y policiales, las empresas y otros grupos comunitarios clave. Los planes de prevención de la violencia elaborados en estrecha consulta y cooperación con otros actores, tienen más probabilidades de obtener buenos resultados que los que son preparados por un grupo de profesionales que actúa solo.

Examine la forma en que su escuela puede reducir los factores de riesgo, por ejemplo, procurando que el entorno físico esté bien iluminado o transmitiendo a los estudiantes aptitudes para resolver los conflictos de modo no violento. Para lograr que la escuela sea segura, es fundamental limitar las ocasiones en que se propicia la violencia y dotar a los estudiantes de los medios para prevenirla.

Actividad en el aula: Pida a los estudiantes que hablen sobre la violencia escolar con sus compañeros, su profesor y el consejero de orientación.

¿Cuáles son las personas afectadas y cómo resultan afectadas? ¿A qué personas de la escuela y la comunidad podrían dirigirse para obtener ayuda? Haga una lista de las personas y los organismos que podrían ayudarles a prevenir la violencia escolar y examinar las maneras de ponerse en contacto con ellos.

2. Lograr que sus estudiantes se involucren con usted en la prevención de la violencia.

Integre la educación relativa a los derechos humanos y la paz en el plan de estudios escolar. Instruya a los estudiantes sobre sus derechos humanos, así como acerca de los derechos de sus pares, profesores, familiares y miembros de la comunidad. Les puede informar sobre los derechos humanos y los derechos del niño utilizando historias, debates, actividades teatrales, juegos y asuntos de actualidad. Todos esos medios permiten que los estudiantes analicen y apliquen sus conocimientos sobre los derechos humanos a la realidad de su propia escuela y contexto comunitario.

Recurra a versiones fáciles de utilizar para los estudiantes de la Declaración

Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño disponibles en formato impreso y electrónico. En ambos documentos se enuncia el derecho de toda persona a la educación y el derecho a crecer y aprender en un entorno seguro. Analice esos documentos con sus estudiantes y trate de definir maneras de entender, proteger y respetar los derechos humanos de todos en el aula.

Involucre a los estudiantes en el establecimiento de reglas y responsabilidades en el aula. Pida a la clase que redacte un código de conducta con usted. ¿Qué medidas son correctas, qué medidas perjudicarían a otros o perturbarían la clase y qué medidas son fundamentales para que usted pueda enseñar y sus estudiantes puedan aprender en un entorno pacífico? Al redactar juntos un código de conducta, se aclaran los derechos y deberes de todos y se alienta la participación de los estudiantes.

Actividad en el aula: Pida a los estudiantes que analicen con usted con sus compañeros lo que es violento y lo que no lo es. ¿Qué derechos concretos se ignoran en los actos de violencia? Proponga maneras de concientizar a los estudiantes sobre los derechos humanos en la escuela y de lograr que se respeten y valoren las diferencias, por ejemplo, mediante debates, viajes de estudio, juegos, actividades teatrales y relatos.

3. Utilizar técnicas y métodos de disciplina constructivos.

Aplique reglas del aula que sean positivas, instructivas y breves:

Cuando se elaboren las reglas del aula, en la lista no deberían incluirse más de cinco o seis reglas. La lista debe ser sencilla y concisa. Las reglas deben definirse de modo positivo y no negativo para indicar claramente a los estudiantes el comportamiento que deben observar, en lugar del comportamiento que han de evitar. Asegúrese de que esas reglas no sean incompatibles con las normas de toda la escuela.

Motive positivamente a los estudiantes:

Motive los comportamientos positivos mediante el contacto visual, el asentimiento con la cabeza o una sonrisa. También se pueden conceder puntos de crédito suplementarios o cinco minutos más de tiempo de juego al final del día. El hecho de mencionar delante de la clase los buenos resultados obtenidos puede ser particularmente gratificante para los estudiantes. Asimismo, puede designar al “grupo que mejor se ha portado” cada semana y mostrar su nombre en una zona visible del aula. Cuando se utilice ese tipo de reconocimiento, siempre deberá ser inmediato y limitado, aunque gratificante.

Aplique medidas disciplinarias que sean educativas y no punitivas. Asegúrese de que cuando sancione a un estudiante, las medidas se concentren en su mala conducta y sus consecuencias y no en el propio estudiante. En función del carácter de la mala conducta, se podrían utilizar algunos de los métodos disciplinarios siguientes: a). Reservar tiempo después de las clases o durante los recreos para examinar la mala conducta (por qué surgió y qué debería hacerse para corregirla); b). Pedir al estudiante que se disculpe; cambiar la disposición de los asientos; e). Enviar notas a los padres o hacer visitas a los hogares; f). Analizar la gravedad de la situación y tomar la decisión de remitir al estudiante a la oficina del director de la escuela, en función de las circunstancias.

Actividad en el aula: Proponga a los estudiantes crear un club de estudiantes contra la violencia. Puede ayudarles a organizar actividades para promover una campaña por la paz y un recinto escolar seguro para todos.

4. Ser un factor activo y eficaz para poner fin al acoso.

Trabaje en la elaboración de una definición común del acoso entre los profesores, los representantes de los estudiantes, el personal de la escuela y los miembros de la comunidad, para que la gente pueda hacer valer las mismas expectativas al respecto consecuentemente. El acoso adopta, entre otras, las siguientes formas: acoso físico: golpear, propinar patadas, empujar, asfixiar o dar puñetazos; acoso verbal: amenazar, burlarse, provocar o utilizar un lenguaje que incita al odio; exclusión social.

Aplique sistemáticamente sanciones en los casos de agresión verbal y física. Las sanciones eficaces presentan las siguientes características: son reducidas, de modo que se puedan utilizar constantemente; su gravedad aumenta si se repiten las agresiones; son previsibles e inmediatas; se basan en las mismas expectativas para todos los estudiantes.

Por lo general, las sanciones consisten en la privación del tiempo no dedicado a actividades estructuradas, como el recreo, el almuerzo con los pares o las actividades extraescolares.

Aliente a los consejeros escolares o al personal de la escuela a brindar orientación a los acosadores al tiempo que se aplican las sanciones.

Ayude a los estudiantes que son víctimas de los acosadores. Anímelos a hablar con los profesores y los consejeros escolares, colaborando simultáneamente con los padres de familia, los estudiantes y el personal para evitar que sean constantemente objeto de victimización.

Faculte y conciencie a quienes presencien los hechos para que los denuncien a los adultos, apoyen a las víctimas y desalienten el acoso. Con ese fin, se pueden organizar programas de mediación y resolución de conflictos entre pares que enseñen a los estudiantes a ayudarse entre sí, a informar acerca de los actos de acoso y a aprender estrategias para resolver conflictos.

Reconozca y valore la actuación de los estudiantes que se ayudan entre sí para poner fin al acoso. Es igualmente importante garantizar que quienes denuncian los hechos no sufran represalias.

Actividad en el aula: Aliente a los estudiantes a ayudar a los compañeros de clase a solucionar las disputas de forma pacífica. Dígales que hablen con usted y con un consejero de orientación si alguien los está acosando o está acosando a otro compañero.

5. Fomentar la capacidad de adaptación de los estudiantes y ayudarlos a afrontar los retos de la vida de modo constructivo.

Fomente la capacidad de adaptación de los estudiantes y su aptitud para hacer frente a los problemas cotidianos, al estrés y a la adversidad con eficacia, ayudándoles a entablar relaciones positivas con los demás. Cuando se aumenta la capacidad de adaptación, se reducen las probabilidades de que un estudiante reaccione con violencia o sea víctima de ella. Los docentes que observan una conducta prosocial y constructiva, proporcionan orientación y ofrecen protección, aumentan la capacidad de adaptación de sus estudiantes, mostrando un modo positivo y alternativo de responder a los desafíos de la vida. Esos docentes sirven de modelo de comportamiento para establecer relaciones positivas y solidarias.

Involucre a su escuela en un programa de educación para la paz con el fin de desarrollar habilidades para la resolución de conflictos. Gracias a los programas de educación para la paz, los estudiantes pueden entender cómo se produce la violencia, desarrollar capacidades para reaccionar de modo constructivo ante ella e informarse sobre alternativas a la violencia.

Aliente a su escuela a crear un programa de orientación escolar. Los consejeros pueden ayudar a los estudiantes a hacer frente a las dificultades de la vida e intervenir de forma preventiva. Pueden prestar apoyo a los docentes, al personal de la escuela y a los estudiantes para prevenir y afrontar la violencia de las siguientes maneras: actuando como mediadores en situaciones que parezcan tornarse hacia la violencia; ayudando a encontrar una solución pacífica antes de que la situación degenera en una violencia física; colaborando con las víctimas y los autores de la violencia y prestando apoyo psicosocial; promoviendo programas dinámicos destinados a abordar problemas como el acoso, el uso indebido de drogas y las actividades de las bandas.

Participe en juegos de prevención de conflictos con sus estudiantes.

Pida a los estudiantes que escenifiquen una situación, por ejemplo, “¿qué ocurriría si tuvieras que enfrentarte con un acosador? ¿qué harías?”. Al crear situaciones que momentáneamente son reales, los estudiantes pueden practicar para hacer frente a situaciones estresantes, desconocidas o complejas. Organice igualmente juegos en los que los estudiantes asuman un nuevo papel, como el que podrían estar afrontando otros compañeros, para fomentar la empatía. Pida a los estudiantes que analicen cómo se sintieron y qué soluciones dieron buenos resultados.

Haga saber a sus estudiantes que los actos y palabras de carácter violento, por insignificantes que sean, no serán tolerados. La aplicación sistemática de medidas disciplinarias aplicadas a raíz de las infracciones cometidas en la escuela, transmiten a los estudiantes el claro mensaje de que los comportamientos abusivos y la falta de respeto de los derechos de una persona, son inaceptables.

Actividad en el aula: Organice actividades teatrales en el aula en las que los estudiantes representen conflictos violentos. Pida a los estudiantes que estudien cada conflicto y las maneras de resolverlo de forma pacífica.

6. Ser un modelo de conducta positivo denunciando la violencia sexual y por razones de género.

Sea consciente de los prejuicios de género, que fomentan la discriminación por razones de género. A veces los profesores tienen ideas distintas acerca de los niños y las niñas. Por ejemplo, algunos piensan que a los niños se les dan mejor las matemáticas o que estos son “inteligentes por naturaleza”, mientras que las niñas “son tranquilas y trabajadoras”. Ponga fin a los estereotipos y a las distintas expectativas que se tienen respecto de las niñas y mujeres y los niños y hombres. Fomente una mayor sensibilización acerca de los prejuicios de género en el aula y aliente a sus colegas a hacer lo mismo. Los niños varones son autores y víctimas de la violencia sexual en la escuela y, por tanto, los docentes no deberían concentrarse únicamente en la victimización de las niñas.

Asegúrese de que la interacción que mantiene con los niños es similar a la que mantiene con las niñas. Si la interacción entre el profesor y las niñas es menos frecuente y/o de menor calidad, la autoestima y confianza en sí mismas de éstas pueden disminuir, lo que a su vez aumenta las

probabilidades de que sean objeto de victimización. Para alentar a las niñas a participar en el aula, se podría dividir la clase en grupos de debate, de modo que las niñas constituyan la mayoría de un grupo o grupos. Por lo general, las niñas se sienten más libres de expresarse cuando están rodeadas de otras personas de su sexo.

Aliente a su escuela a poner en marcha un programa de formación para los docentes, los estudiantes y la comunidad a fin de entender y detectar los casos de violencia sexual y por razones de género y tomar medidas al respecto. En la formación se debe concientizar acerca de los prejuicios de género que provocan la violencia por razones de género y se debe reconocer que existe un vínculo entre la violencia contra las niñas en la escuela y las reducidas tasas de asistencia y permanencia escolar de éstas.

Ayude a su escuela y su comunidad a reconocer la necesidad de proteger a las niñas y mujeres en el medio escolar. En las situaciones de conflicto y post-conflicto, las niñas y mujeres son especialmente vulnerables a la violencia relacionada con los conflictos.

Recomiende que el personal de la escuela reciba formación sobre la violencia sexual y por razones de género y que se fortalezca la representación de las mujeres en las estructuras de administración. Si se imparte formación al personal para que detecte y apoye a las víctimas de la violencia sexual y por razones de género, será más fácil prevenir la violencia. Cuando las mujeres ocupan puestos de dirección, se presta un mayor apoyo a las víctimas y se fomenta la denuncia de la violencia sexual.

Rompa el silencio. Denuncie la violencia y utilice adecuadamente los mecanismos de información. Anime a sus colegas y a los estudiantes a dar el nombre de los autores de la violencia, tanto dentro como fuera de la escuela.

Actividad en el aula: Inste a los estudiantes a no insultarse y a no burlarse de los demás, especialmente en lo que respecta a las diferencias entre los sexos. ¡Cada persona es diferente, pero todos somos iguales!

7. Promover los mecanismos de seguridad escolar.

Propicie e impulse una administración sólida y una dirección eficaz de la escuela. Es importante que ambas colaboren con los docentes y las autoridades encargadas de la educación para formular y aplicar políticas destinadas a eliminar los abusos de poder, a detectar las actividades violentas desde las primeras etapas y a cultivar la confianza de la comunidad en la escuela.

Ayude a su escuela a elaborar un código de conducta basado en los derechos en el que se reconozca el derecho de toda persona a aprender y enseñar en un medio escolar seguro, a denunciar los actos de violencia sin represalias y a participar en la toma de decisiones.

Promueva mecanismos de información fáciles de utilizar por los estudiantes que les alienten a denunciar la violencia. Los servicios de denuncia deberían prestar apoyo y ser receptivos y confidenciales.

Tómese en serio las denuncias de violencia presentadas por los estudiantes y tenga presente su bienestar. Para ello, hay que dar la debida importancia a lo que digan los estudiantes y no quitar trascendencia a la situación.

Actividad en el aula: Proponga que se organicen reuniones de diálogo con los docentes, los estudiantes, el director de la escuela y el consejero de orientación a fin de preparar un código de conducta escolar para todos.

8. Brindar espacios seguros y acogedores para los estudiantes.

Lleve a cabo una labor de mapeo con los estudiantes para determinar qué lugares de la escuela son seguros, cuáles son peligrosos y cuándo corren más peligro los estudiantes. Además, el personal de la escuela debe estar alerta sobre los rincones oscuros, las zonas mal iluminadas, las cajas de escalera sin vigilancia y los baños, donde los estudiantes podrían ser víctimas de abuso sexual o agresión.

Señale la necesidad de disponer de baños privados y seguros para las niñas y mujeres. Un motivo simple, aunque importante, por el que las niñas no van a la escuela es la ausencia de retretes seguros y limpios y otros servicios que garanticen la intimidad.

Trabaje conjuntamente con otros empleados para garantizar que los patios de la escuela sean seguros gracias a la presencia de adultos que supervisen a los estudiantes. Estos necesitan lugares seguros para jugar entre las clases y después de la jornada escolar.

Actividad en el aula: Proponga iniciar una campaña a favor de un entorno escolar seguro localizando los lugares del recinto escolar que carecen de iluminación o son inseguros.

9. Adquirir aptitudes de prevención de la violencia y resolución de conflictos y transmitirlos a los estudiantes.

Reciba formación en materia de resolución de conflictos por medios no violentos, enfoques de la organización escolar basados en los derechos humanos y educación para la paz. Solicite al director de su escuela o a las oficinas locales del Ministerio de Educación que le informen sobre las oportunidades de formación existentes. En el Anexo II también puede encontrar información acerca de materiales en los que se proponen medios prácticos de prevenir y resolver los conflictos en las escuelas.

Experimente técnicas de mediación de conflictos y enseñe a los estudiantes cómo utilizarlas para resolver sus propios conflictos.

Enseñe a los estudiantes aptitudes de negociación que les permitan:

- a) definir su conflicto (“¿Acerca de qué estamos discutiendo? ¿Por qué y cómo surgió el problema?”);
- b) intercambiar posiciones y propuestas (“Creo que debería ser de esta manera porque...”);
- c) examinar la situación desde los dos puntos de vista (por ejemplo, mediante actividades teatrales o debatiendo);
- d) elegir opciones en que ambos estudiantes puedan encontrar soluciones beneficiosas para todas las partes (“Hoy probaremos a tu manera y mañana a la mía, para ver cuál es mejor.”);
- e) llegar a un acuerdo sensato.

Enseñe a los estudiantes a actuar como mediadores para resolver de modo constructivo los conflictos de sus compañeros de clase.

Elija un problema que podría surgir o haya surgido entre dos de sus estudiantes.

Haga que dos estudiantes escenifiquen el problema y pida a un tercero que ayude a sus compañeros a llegar a un acuerdo. Solicite al tercer estudiante que utilice sus conocimientos sobre sus compañeros y sobre el problema para proponer lo que a su juicio sería un buen arreglo.

Una vez que todos los estudiantes hayan adquirido las aptitudes de negociación y mediación, designe a dos estudiantes cada día, de preferencia un niño y una niña, para que actúen como mediadores o conciliadores oficiales.

Haga rotar las funciones de mediador oficial entre todos los estudiantes para asegurarse de que todos ellos conozcan bien las técnicas. Los mediadores oficiales sirven para mediar en todos los conflictos que no pueden ser resueltos por las partes interesadas.

Actividad en el aula: Enseñe a los estudiantes a contribuir a la mediación de conflictos entre sus compañeros de clase. Designe un conciliador de la clase cada semana para que todos puedan adquirir y poner en práctica las aptitudes de resolución de conflictos y negociación.

10. Reconocer la violencia y la discriminación contra los estudiantes discapacitados y los procedentes de comunidades indígenas o minoritarias y otras comunidades marginadas.

Tal vez tenga que *explicar* a otros estudiantes los motivos por los cuales algunos niños se comportan de forma diferente, tienen problemas de aprendizaje o se ven limitados para practicar deportes u otras actividades físicas debido a sus discapacidades mentales, físicas o de aprendizaje. Recalque que todos los miembros de la clase son diferentes de distintas maneras y eso es lo que los hace únicos. Se han de valorar las diferencias.

Toda persona tiene derecho a ser respetada por ser quien es. Puede ser necesario realizar una labor similar en las reuniones de padres de familia y profesores.

Trate de darse cuenta de los posibles prejuicios o supuestos que usted o sus estudiantes podrían difundir en el aula. Invite a sus estudiantes a reflexionar de modo crítico sobre los supuestos o estereotipos que podrían concebir y que son la causa fundamental del trato que dispensan a otros que son distintos de ellos. Elabore un modelo de la conducta que desea promover entre sus estudiantes.

Diga lo que piensa inmediatamente si los estudiantes hacen comentarios discriminatorios. Explique a los estudiantes que las palabras pueden herir. Esté atento a la violencia física que pueda ir unida a comentarios discriminatorios y racistas, por insignificante que pueda parecer.

Verifique el programa escolar y los libros de texto. ¿Tratan de desarrollar el entendimiento acerca de la existencia de las distintas culturas de la sociedad?

¿Ayudan a entender las diferencias y alientan a aprender a vivir juntos?

Absténgase de convertir a los estudiantes en portavoces de su grupo cultural o étnico, pues lo único que se conseguirá al “catalogarlos”, es aislarlos del resto de la población estudiantil. Si se les ayuda a integrarse en la clase, se aumentará la toma de conciencia acerca del valor positivo de la diversidad.

Actividad en el aula: Pida a los estudiantes que dispensen a sus compañeros de clase el mismo trato que les gustaría recibir de ellos, especialmente a los que podrían ser diferentes, proceder de culturas distintas o tener limitadas sus capacidades físicas o mentales. Recuerde: hay que valorar las diferencias y toda persona tiene derecho a ser diferente.

UNESCO. Ponerle Fin a la Violencia en la Escuela: Una Guía para Docentes. París Francia.
(www.unesco.org/es/education).