

# Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones

Joaquín GAIRÍN SALLÁN  
Universidad Autónoma de Barcelona  
Mario MARTÍN BRIS  
Universidad de Alcalá

## RESUMEN

Las instituciones educativas se encuentran en un momento de enormes dificultades como consecuencia de las demandas externas y de los difíciles procesos de transformación internos que se requieren abordar ¿Estamos ante un "modelo gastado"?

Se necesitan nuevos y decididos enfoques políticos, de gestión y organizativos, para lo que es imprescindible fundamentar las propuestas antes de articular acciones.

Este artículo incluye un análisis de la situación, desvela las necesidades, propone planteamientos y formula propuestas, todo ello desde una perspectiva de escuela abierta, plural, democrática, crítica y colaborativa.

En una primera aproximación justificativa al tema de las dificultades que atraviesan las instituciones educativas para cumplir con eficacia y calidad la misión que tienen incorporadas, merece la pena que se haga a la luz de algunas realidades que merece la pena observar como cuestiones contextuales que afectan profundamente tanto a los planteamientos como a las soluciones.

El consenso en educación se ha roto, se ha perdido el logrado en nuestra Carta Magna de 1978. Tanto en términos políticos, como administrativos y de gestión, se ha roto el consenso, dejando en precario y sometido a continuos vaivenes el servicio público que requieren los ciudadanos. No se comparten planteamientos comunes y públicos sobre la corresponsabilidad en la oferta del servicio educativo, tanto a nivel estructural como operativo. "Recuperar el consenso" es imprescindible y debe constituir una de las metas prioritarias en educación, para garantizar una mejora que sólo puede venir a partir de una cierta estabilidad de planteamientos y de prácticas educativas.

La situación es grave, ya que el nuevo contexto social, cultural y tecnológico ha dejado casi inservibles las instituciones educativas creadas y organizadas conforme a principios no trasladables al momento actual y a las perspectivas futuras. Nuestras instituciones educativas siguen "un modelo gastado e ineficaz", deben "desaprender y volver a aprender", partiendo de una revisión de sus fundamentos, configuración y actuaciones, para ofrecer un "nuevo servicio desde nuevas perspectivas".

La falta de flexibilidad en las estructuras y actuaciones dificulta la adaptación a los nuevos requerimientos de administraciones educativas ágiles e instituciones responsables y modernas. Los vertiginosos y profundos cambios sociales, así como la necesidad de adaptación de las instituciones educativas, demandan más flexibilidad y apertura en todos los niveles del sistema. Nuestro sistema e instituciones educativas siguen respondiendo a modelos rígidos.

La descentralización es un hecho real y progresivo que no está teniendo el necesario traslado al ámbito de la gestión educativa. La descentralización debe constituirse en un planteamiento central y básico tanto en el plano social como en el organizativo.

Los centros educativos deben incorporarse definitivamente al mundo de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Como herramientas privilegiadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y como parte esencial del propio proyecto institucional con proyección de red.

## 1. EL MARCO INTERPRETATIVO

La respuesta educativa a realidades sociales cambiantes ha promovido progresivamente la **autonomía institucional**. Sin que esta se considere totalmente desarrollada, la entendemos como un marco básico de referencia que modifica/ debería modificar parte de la realidad organizativa. Frente a procesos curriculares prescriptivos y cerrados, propios de sistemas educativos centralizados y uniformadores, se plantea ahora la necesidad de avanzar en respuestas contextualizadas y construidas participativamente.

La potenciación de la autonomía institucional fuerza un cambio en el papel de las instituciones y en el rol que han de adoptar sus protagonistas. El centro educativo autónomo debe establecer sus propios planteamientos de acuerdo al contexto, a su historia institucional y a su cultura organizativa. Frente a un profesor individual, se precisa ahora de un profesor colaborador y cooperador, tanto en contextos locales como globales, que sea capaz de establecer, en diálogo con sus compañeros, criterios comunes; también se precisa de una dirección participativa, coordinadora e impulsora de actuaciones, que sea capaz de proporcionar soporte técnico a la innovación, que facilite el proceso de participación y que sea el referente en la resolución de conflictos y que se implique en el desarrollo curricular y labor institucional de la orientación educativa.

Las propuestas realizadas se sitúan en el marco de centros educativos autónomos y se centran, fundamentalmente, en los procesos organizativos de las instituciones. Desde este punto de vista, enfatizan en los mecanismos colectivos de ordenación, coordinación y control de las mismas sin que ello pueda separarse de las actuaciones centradas en los procesos de ejecución particulares que el profesorado u otros colectivos realizan en la actividad propia de su puesto de trabajo. Así, las propuestas son y deben considerarse complementarias a las que puedan hacer otros grupos de trabajo creados o que se puedan crear en relación con la ordenación general del sistema, el desarrollo curricular u otros aspectos de la educación. Todas ellas quedan enmarcadas, a su vez, dentro de las políticas generales que se promuevan y en el contexto de las condiciones de desarrollo que existan o se creen.

La razón básica que justifica el que las propuestas organizativas sean tratadas bajo una perspectiva amplia se relaciona con los planteamientos que asumen el cambio de rol de la organización que se produce en procesos avanzados, donde pasa de ser un mero soporte de los procesos curriculares a considerarse como un agente educativo e, incluso, entenderse como el motor de los procesos de cambio. Es el caso de las propuestas que hablan de las organizaciones que se autocualifican o de las organizaciones que aprenden, caracterizadas por unas dinámicas internas (de sistematismo, coordinación y auto evaluación constante) que arrastran la mejora permanente de los procesos académicos, organizativos, de representación u otros.

Bajo estas acotaciones iniciales, la filosofía de partida asume algunos planteamientos que resumimos:

- Los centros educativos son creaciones sociales, promovidas y desarrolladas para el cumplimiento de los fines que la sociedad les ha encomendado. Desde este punto de vista son instrumentales y deben ser sensibles a las necesidades sociales y a las demandas existentes.
- La existencia de una realidad dinámica y cambiante exige plantearse continuamente respuestas adecuadas, que no siempre se dan por la tendencia a la burocratización que suele ralentizar el funcionamiento de los centros educativos. Evitar el anacronismo de los mismos obliga a pensar modelos organizativos más flexibles y dúctiles sin olvidar la necesidad de mantener y mejorar su eficacia. Este reto resulta actualmente importante ante la posibilidad de tener que asumir responsabilidades políticas y estar obligados a dar respuestas realistas y progresistas a la realidad actual.
- La organización de las instituciones incluye la mejor ordenación de los recursos humanos, materiales y funcionales con vistas a la realización de un proyecto pedagógico. Supone, por tanto, la preocupación por la mejora permanente, la búsqueda de la máxima coherencia entre los recursos y su subordinación a unos compromisos preestablecidos. Desde el punto de vista progresista, se entiende, además, que no puede haber un proyecto pedagógico que no sea social, en la medida en que trata de responder a los valores, demandas e inquietudes sociales.
- El rol que la organización puede asumir en el proceso formativo puede ser variado: servir de soporte a los procesos formativos {proporcionándoles condi-

ciones -espacios, tiempos, normativa, materiales,...- para su desarrollo), actuar como contexto y texto de actuación (cuando la organización ordena sus recursos en función de un proyecto y se convierte en un agente educativo) o convertirse en el centro motor del cambio y la innovación (cuando la ordenación incluye mecanismos permanentes de control de procesos-y resultados que permiten detectar errores y posibilitar la mejora permanente). Aspiramos a que nuestras organizaciones se sitúen, como mínimo en este tercer estadio, constituyéndose como organizaciones que aprenden permanentemente, y no renunciamos a que avancen en la línea de organizaciones que generan y comparten conocimiento, como consecuencia de la difusión de sus experiencias exitosas y de la apertura al aprendizaje a través de otros (redes de centros y comunidades de aprendizaje).

- Pensar en la organización como marco de referencia supone asumir su valor central en los procesos de cambio e innovación. Centrar el cambio en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente no ha producido resultados en la práctica, pues las innovaciones desaparecen cuando las personas abandonan las instituciones o bien cuando su esfuerzo es absorbido por una dinámica institucional conservadora. Se hace preciso, por tanto, comprender la organización en la que se quiere innovar para poder entender la innovación misma, descubriendo el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido.
- El proceso de cambio pretendido se dará siempre y cuando converjan factores personales relacionados con la motivación y la actitud (querer), conocimientos en sentido amplio (saber), condiciones mínimas (poder) y haya incentivación (estímulos externos relacionados con el reconocimiento de lo realizado). Algunos de ellos son estrictamente personales y otros pueden relacionarse con las actuaciones de los centros (clima de trabajo, apoyo a variadas iniciativas, ) y el apoyo del sistema educativo (formación, reconocimiento,..) mediante políticas educativas progresistas.

## 2. LA DELIMITACIÓN DE CATEGORÍAS RELEVANTES

El análisis de la realidad existente en los centros educativos, la experiencia y conocimientos sobre su organización, así como la evolución y tendencias de las propias organizaciones, nos permiten presentar un conjunto de tópicos identificativos de la realidad que deseamos. Pensar y planear con visión de futuro es una exigencia de los procesos de cambio, que puede ayudar tanto al diagnóstico de situaciones actuales como a la orientación del cambio o a su propia evaluación.

La presentación sintética que se formula en base a cuadros de referencia busca facilitar la visión global sobre lo particular y no debe excluir otras formas de presentación ni la necesidad de un desarrollo específico y explicativo de los conceptos, políticas y actuaciones que se mencionan. El propósito es presentar de forma razo-

nada y clara los puntos más relevantes que nos puedan conducir, incluso a la ejemplificación final.

Las categorías utilizadas para describir esta propuesta hacen referencia a:

- Ideas fuerza, en referencia a conceptos significativos que tienen un fuerte componente connotativo y social.
- Políticas y estrategias, en referencia a actuaciones y procesos que se podrían relacionar con las ideas fuerza presentadas. Se consideran las de carácter específico, vinculadas a ámbitos (académico, organizativo o de relaciones externas) del centro educativo o del sistema escolar, y las de carácter general, que afectan a varios de los ámbitos considerados.
- Los cuadros síntesis que a continuación se presentan vinculan las ideas fuerza con las políticas y estrategias, sin que ello signifique que las relaciones son lineales y excluyentes. De hecho, la utilización de otras ideas fuerza podría proporcionar una ordenación diferente y, seguramente, políticas y estrategias similares aunque bajo relaciones de subordinación distintas.

IDEAS FUERZA	GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS			
		ÁMBITO ACADÉMICO	ÁMBITO ORGANIZATIVO	ÁMBITO REL. EXTERNAS	POLÍTICAS TRANSVERSALES
ESCUELA ABIERTA Y COMPROMETIDA	<p>Redefinición de las competencias del Estado y de los municipios</p> <p>Fomento de Planes educativos municipales</p> <p>Mayor tiempo de apertura de los centros docentes</p> <p>Dotación de comedores en la educación obligatoria</p> <p>Currículos que permitan la doble titulación</p> <p>Constitución de equipos de acogida y programas específicos para alumnado inmigrante</p> <p>Profesores y recursos para atender a alumnos inmigrantes</p> <p>Desarrollo de un banco de buenas prácticas en la escolarización de alumnado inmigrante</p> <p>Fomenta actividades extraescolares y paracurriculares</p>	<p>Valora y respeta el medio ambiente. Promueve la conciencia ecológica. Potencia la sensibilidad social.</p> <p>Se vincula con el municipio y se inserta en la comunidad. El centro se entiende como centro comunitario. Participa en los Proyectos Educativos de ciudad.</p> <p>Currículo abierto e integrado con el entorno. Diseña itinerarios y programas de actividades para el conocimiento de museos, instituciones, empresas, historia, etc.</p> <p>Refuerza los aprendizajes instrumentales básicos.</p> <p>Desarrolla programas orientados al reciclaje del material (desarrollo sostenible).</p> <p><i>Desarrolla medidas para atender la inmigración: unidades de acogida, grupos de transición lingüística, grupos de adaptación curricular, incorporación de profesionales –trabajadores sociales, mediadores, nativos,..-, refuerzo de equipos de orientación, talleres interculturales, etc.</i></p> <p><i>Participa en programas sociales (ONGs, grupos de apoyo,..) y se vincula con entidades y asociaciones.</i></p> <p><i>Participa en convenios sobre problemas de inmigración, sociales u otros*</i></p> <p><i>Abre el establecimiento a las actividades de la comunidad, participando en actividades deportivas, artísticas, culturales, científicas, sociales, pedagógicas</i></p> <p><i>Centro abierto día y noche: biblioteca, patios,..</i></p> <p><i>Desarrolla Programas de formación y desarrollo para padres.</i></p> <p><i>Promueve estrategias organizativas dirigidas a la diversidad: grupos flexibles, trabajo cooperativo, medidas de no graduación, etc.</i></p> <p><i>Participa en redes educativas</i></p> <p><i>Desarrolla de programas formales y no formales.</i></p> <p><i>Promueve comunidades de aprendizaje.</i></p> <p><i>Promueve intercambios escolares con otras comunidades autónomas y con Europa, tanto en forma presencial como virtual..</i></p>			<p>MEJORA PERMANENTE</p> <p>DIRECCIÓN</p> <p>DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO</p> <p>NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN</p>

IDEAS FUERZA	GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS			
		ÁMBITO ACADÉMICO	ÁMBITO ORGANIZATIVO	ÁMBITO REL. EXTERNAS	POLÍTICAS TRANSVERSALES
ESCUELA AUTÓNOMA Y AUTÓCTONA	<p>Desarrollo de la identidad colectiva por la cohesión interna y externa. Promoción del desarrollo de la autonomía del pensamiento y de las decisiones. Valorar la pertenencia a la Comunidad Autónoma, a España y a Europa. Autonomía en la organización del currículo, organizativa, en la gestión de los recursos económicos y en la gestión del personal. Autonomía para organizar la optatividad.</p>	<p>Establecer y desarrollar proyectos educativos coherentes con las necesidades personales y colectivas. Conocimiento profundo de la realidad territorial, española y europea.</p> <p>Proyecto propio y contextualizado. Elección de directivos con la participación de la comunidad educativa Gestión autónoma en aspectos curriculares y organizativos. Gestión autónoma de personal y en relación a los profesores con menor dedicación. Tratamiento organizativo diferenciado de instituciones (centros de formación profesional, escuelas de adultos, escuelas en régimen especial,...)</p>			<p>VAL DEL PROFESORADO DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN</p>
Y CRÍTICA	<p>Establecer sistemas de enseñanza Impulso de los idiomas y de</p>	<p>Favorece la autonomía, la reflexión, y el pensamiento crítico. y actitudinal.</p> <p>gramas de</p> <p>ti</p> <p>Alto niv</p>			

Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos retos...

IDEAS FUERZA	GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS			
		ÁMBITO ACADÉMICO	ÁMBITO ORGANIZATIVO	ÁMBITO REL. EXTERNAS	POLÍTICAS TRANSVERSALES
<p>ESCUELA PARTICIPATIVA Y DEMOCRÁTICA</p>	<p>Escuela pluralista, multicultural.                      Promueve igualdad de oportunidades de acceso, permanencia, resultados y efectos.                      Oferta educativa que privilegia el reconocimiento y la valorización de las diferencias y la atención a la diversidad.                      Compromiso con la equidad.                      Compensa contextos desfavorecidos (escuela rural, aulas hospitalarias, residencias, escuelas hogar,..)</p>	<p>Valora y desarrolla valores democráticos de derechos individuales y colectivos,                      Promueve una cultura y práctica de la diversidad                      Favorece los procesos educativos inclusivos</p> <p>Currículo flexible, diversificado y compensatorio                      Currículo ético y con valores democráticos                      Desvela el currículo oculto alineándolo con el explícito</p> <p><i>Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, tolerancia, compromiso, solidaridad y respeto.                      Promueve en el aula y en el centro prácticas fundadas en modelos participativos                      Utiliza medidas de diferenciación, de individualización y de evaluación formativa.                      Implanta sistema de evaluación diferenciada.                      Promueve la disciplina formativa.</i></p> <p><i>Organización matricial                      Enfatiza en la gestión participativa. Transparencia en la gestión                      Promueve encuentros en un espíritu de continua colaboración                      Trabajo en equipo del profesorado                      Promueve la transparencia e información cierta a través de los medios de comunicación del centro</i></p>			<p>MEJORA PERMANENTE                      DIRECCIÓN                      DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO                      NUEVAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN</p>





POLÍTICAS TRANSVERSALES	GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS		
		ÁMBITO ACADÉMICO	ÁMBITO ORGANIZATIVO	ÁMBITO REL. EXTERNAS
MEJORA PERMANENTE	Desarrollo de Nuevos conceptos de calidad. Promoción de la evaluación externa e interna. Evaluación voluntaria de la práctica docente.	El centro educativo como organización para el desarrollo profesional. Evaluación permanente y dirigida a la mejora. Desarrollo de instancias evaluadoras Autoevaluación institucional permanente Estable indicadores de proceso y resultados Establece claramente referencias de entrada y salida en relación al aprendizaje.		
FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO	Reforzar el liderazgo y autoridad de los directivos. Reforzar la competencia, formación y estabilidad de los equipos directivos.	<p><i>Combina jerarquía, con participación y coordinación. Se compromete con su función pedagógica y relacional (Liderazgo pedagógico). Promueve el mantenimiento y ampliación de edificios y equipamientos. Dirección ligada a las realidades del estudiante y a su propia necesidad de estructurar significativamente el mundo Promueve el trabajo colectivo dirigido a una escuela innovadora, dinámica y motivadora. Revaloriza la historia institucional como fuente de aprendizaje (organizaciones que aprenden) Se compromete en su propia profesionalización: defensa de la autonomía profesional, compromiso de cualificación, participación en formación, rigor técnico en su trabajo, competencia profesional y liderazgo efectivo.</i></p>		
DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO	<p>Estatuto de la función docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>—Incentivos profesionales.</li> <li>—Implantación de años sabáticos.</li> <li>—Planes de formación adaptados.</li> <li>—Reducción horario a profesorado con más edad.</li> <li>—Refuerzo de la formación inicial.</li> <li>—Sistemas de promoción.</li> </ul> <p>Fomento del asociacionismo profesional.</p>	<p>Fomenta acciones orientadas a atender las necesidades de la escuela. Sensibiliza sobre temas sociales, culturales y ecológicos.</p> <p><i>Promueve la formación en centros y de acuerdo al proyecto institucional. Fomenta una formación específica e institucional en temas claves como la atención a la diversidad, la interculturalidad, la extensión de las nuevas tecnologías o la renovación metodológica. Favorece las competencias técnicas y humanas de los miembros de la organización en sus respectivos ámbitos de acción.</i></p>		

POLÍTICAS TRANSVERSALES	GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS		
		ÁMBITO ACADÉMICO	ÁMBITO ORGANIZATIVO	ÁMBITO REL. EXTERNAS
<p>IMPLANTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN</p>	<p>Ordenadores (1 por cada cuatro alumnos) y conexión gratuita a Internet en los centros públicos.                      Colaboración con editoriales para acceso a Internet de materiales didácticos.                      Colaboración con empresas para facilitar la compra de ordenadores a profesores y alumnos.                      Formación en TIC para los docentes.                      Desarrollo comarcal o zonal de centros comunitarios en TIC</p>	<p>Propicia una ética informática.                       Implementa las Nuevas Tecnologías en el currículo                      Política de articulación del currículo en torno a la educación tecnológica.   <i>Informatiza los procesos al interior del centro educativo. Creación de la Intranet.                      Informatiza progresiva de las aulas. Implantación de la pizarra electrónica.                      Utiliza de portales educativos.                      Conexión de las familias, alumnos y profesorado con los centros.                      Utiliza de la web del centro como instrumento de formación, formación y gestión: para intercambiar experiencias, aportar formaciones, posibilitar documentos, gestionar procesos,.....                      Desarrolla programas semipresenciales, sobre todo en formación de adultos y formación ocupacional.</i></p>		

### **3. UNA APUESTA POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN**

La apuesta por las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) resulta imprescindible en una realidad globalizada. El desarrollo dependerá de la participación en estas redes, si entendemos que los conocimientos se convierten en un elemento de primer orden a la hora de generar riqueza y de definir un proyecto personal autónomo. De hecho, el acceso a las TIC ya se considera un servicio básico como la educación, sanidad, seguridad, vivienda o trabajo.

De las reflexiones sobre las experiencias pasadas en torno a la integración de las TICs en los ámbitos escolares, y más en concreto en los procesos educativos, sabemos que se ha avanzado, pero también sabemos que aún nos queda mucho camino por recorrer, tanto en el ámbito cuantitativo, más y mejores equipos, como en el ámbito cualitativo, mejor aprovechamiento de los mismos y más clara definición de los fines y principios que con ellos se persiguen. Todo ello requiere un nuevo concepto de las TICs, junto con un gran esfuerzo intelectual, estratégico, práctico y de recursos. En estos momentos, ya podemos ver las diferencias a nivel nacional e internacional de las comunidades que han iniciado y avanzado con éxito en este camino y quienes están actuando de forma tímida e incipiente.

A pesar de los logros conseguidos, es obvio que nos enfrentamos a un devenir complejo, en tanto que las exigencias actuales en relación con la incorporación, integración y aplicación de las TICs en los centros educativos exige, entre otras acciones, la formulación de un currículo que trascienda la mera adquisición de destrezas instrumentales por parte del alumnado. En ningún caso puede circunscribirse el interés al manejo de nuevos recursos tecnológicos y al mero consumo de aplicaciones informáticas.

Hoy, a través de los numerosos estudios e informes de organismos internacionales como la OCDE o la propia Comisión Europea, sabemos que aplicar las TICs para adaptar al alumnado al desarrollo tecnológico no es suficiente, se trata de algo mucho más complejo y completo, claramente multidimensional y que, además, puede ser observado y abordado desde muy diversas perspectivas. La omnipresencia de las TICs en los distintos ámbitos sociales y la alfabetización digital de las nuevas generaciones hace más complejo el contexto al tiempo que lo enriquece de contenidos y finalidades educativas, convirtiéndose en una cuestión crucial y en una prioridad social.

Parece necesario adoptar, al respecto, más amplias miras, más generosas y de más futuro. Es preciso poner las TICs al servicio de la consecución de metas más ambiciosas, que posibiliten potenciar desde los centros una nueva ciudadanía más formada, crítica y edificante, con nuevos perfiles profesionales y humanos. En este sentido, se trata de dotar al alumnado de una serie de competencias y capacidades que les sirvan como prerequisites para una ciudadanía responsable en una sociedad tecnologizada, así como para un desarrollo personal y social acorde con las necesidades y exigencias en la sociedad del Siglo XXI.

Abogamos, pues, por una alfabetización digital de carácter transversal, que debe incluir una formación para el manejo instrumental y educativo de los recursos

tecnológicos. Parece razonable dirigir nuestros esfuerzos hacia la formación en una serie de competencias que permitan a las nuevas generaciones generar e intercambiar información de un modo ágil, eficaz y, sobre todo, responsable, pero, también contemplar una formación que permita analizar la información y convertirla en conocimiento. En definitiva, desarrollar actitudes para un uso de las TICs que sea edificante desde un punto de vista social, cultural y personal. Mitigar, lo que ha venido en llamarse la "brecha digital", nos exige caminar desde y con estos referentes de partida.

Estos planteamientos sobre las TICs incluyen también algunos compromisos concretos como puedan ser:

- Promover competencias básicas en tecnologías de la información y comunicación para todos los ciudadanos.
- Promover el diseño y desarrollo de proyectos de centro en el uso de las TIC
- Posibilitar actualmente la existencia de personas especializadas en los centros educativos que coordinen las actividades formativas para el aprendizaje de las TIC y que promuevan su utilización. También, y/o alternativamente, la creación de equipos de zona especializados.
- Garantizar continuidad al servicio informático de los centros, dentro de un plan de implantación y desarrollo que se va aplicando a través de los sucesivos planes anuales.
- Promover la formación de los docentes, tanto para que sean unos buenos usuarios como para que se sientan protagonistas de los procesos de producción y cambio.
- Impulsar un marco cooperativo entre el mundo editorial y los departamentos de educación como proveedores de materiales formativos.
- Posibilitar la realización de materias de forma virtual y la creación de bancos de recursos territoriales con aportaciones de empresas y agentes educativos.
- Crear un espacio, vinculado al territorio, de intercambio de experiencias, de promoción de investigaciones y de gestión de problemas vinculados al desarrollo pedagógico de las nuevas tecnologías. Este espacio debe también considerar las aportaciones de la comunidad educativa y de la comunidad social.

De todas formas, lo importante, insistimos, es entender que el proceso de cambio que impulsan las nuevas tecnologías se debe acompañar de una reflexión sobre el papel de las instituciones formativas y sobre el rol que les corresponde en la transmisión de la cultura. Los supuestos básicos de entrada a considerar serían:

- Concebir el uso de las TIC, como una herramienta global, más allá de su valor como soporte informático.
- No reducir la educación en las nuevas tecnologías a un acceso a la información. Cabe considerar que no sólo accediendo a la información se hace conocimiento.

- Los centros de formación han de producir contenidos y fomentar la educación en cooperación, aprovechando el potencial que tienen las nuevas herramientas.
- La conveniencia de organizar los procesos de intervención y la formación vinculada en las TIC en el mismo centro.

#### Algunas implicaciones organizativas en la incorporación de las TICs

Sin menospreciar el efecto que la utilización de las TIC tengan sobre los sistemas de aprendizaje y las capacidades personales, resaltamos aquí algunas propuestas organizativas que pueden ayudar a su implantación y desarrollo en los centros educativos. La sistematización se realiza siguiendo la clasificación clásica de los componentes organizativos.

Desde el punto de vista de los **planteamientos institucionales**, cabe promover la incorporación en el *Proyecto Educativo* de compromisos con la implantación de las TIC, que deberían venir acompañados de objetivos como los siguientes:

- Integrar las TIC como herramienta didáctica en las diferentes áreas y asignaturas.
- Integrar las TIC en la labor tutorial y atención a padres, creando canales digitales de información rápida.
- Concienciar a la comunidad educativa de la importancia de las TIC en la sociedad actual.
- Motivar al profesorado en el uso de las nuevas herramientas.
- Crear espacios y proporcionar medios para el desarrollo de las TIC.
- Mejorar la dotación de hardware y software
- Desarrollar una actitud crítica ante la TIC entre el alumnado.
- Informatizar la gestión académica.
- Desarrollar la web portal del centro como herramienta de gestión, comunicación y apoyo a las tareas del centro.
- Crear la Intranet colegial
- Participar en redes virtuales y proyectos transnacionales vía red.
- Establecer una estructura de apoyo a la implantación de las TIC (Coordinador, Comisión de TIC,...)

El proyecto institucional debe enfatizar en la necesidad de que la persona esté más formada en lo que se refiere a localización, selección, transferencia y aplicación de la información disponible; también, en lo que se refiere a moverse en marcos de incertidumbre, complejidad y autonomía.

A *nivel curricular*, se hace preciso promover una nueva cultura escolar estructurada en torno a los centros de interés contextuales del alumnado y en relación con los temas transversales considerados en el currículo. Supone ello una nueva reestructuración vinculada a nuevas necesidades de agrupaciones de docentes, enfatizando en la formación de equipos de carácter interdisciplinar, y de estudiantes, más centrada en procesos cooperativos, con las repercusiones que todo ello ha de tener en el momento de concretar espacios, tiempos y otros recursos.

Las propuestas coherentes hablan de proporcionar instrumentos válidos para el aprendizaje permanente, para la transferencia, en la línea de una formación abierta, flexible, versátil y polivalente.

Algunas contribuciones de las TIC podrían ser:

- Posibilidad de ofertar créditos on-line
- La página web del centro, como referencia para presentar la imagen corporativa de la institución, facilitar informaciones y realizar trámites, dar cobertura a las webs de los profesores y otros miembros de la comunidad educativa, canalizar debates y foros de interés. Se trata de una web portal en la que hay espacios de centro (académico, administrativo, de proyección externa, ..), espacio de sectores (profesores, alumnos, padre,..) y espacios individuales, que podría convertirse, además, en un foro de contacto permanente entre el ámbito familiar y el escolar.
- Las páginas web de los profesores, alumnos y de las asignaturas, que acoguen informaciones de presentación y otras vinculadas con el usuario o servicio de que se trate.
- Realización de tutorías virtuales.
- Deberes individualizados con Internet
- Foros virtuales y trabajos colaborativos
- Difusión de pequeños estudios e investigaciones.
- Introducción de las TIC en los Departamentos
- Realización de la revista colegial/ de la comunidad on line

Desde el punto de vista de las estructuras hemos de pensar en cambios espaciales, cambios en la planificación curricular y cambios organizativos, con nuevas funciones para los equipos docentes y con un alumnado más autónomo y más actor de sus procesos de aprendizaje.

Los materiales que precisa una enseñanza en formato digital conecta con algunas de las siguientes exigencias: integrados en un proyecto curricular, adaptados a las características de los usuarios, flexibles e interactivos para el usuario, con exigencia de actividades de aplicación, posibilitadores de un trabajo colaborativo y con información conectada hipertextualmente

Partiendo de las características señaladas para los materiales, su organización nos lleva a comentar la necesidad de conseguir una mayor rentabilidad de lo existente, necesidad que se agudiza si nos situamos en centros con una cierta capacidad de cambio y versátiles a las demandas crecientes del entorno. Esta versatilidad y rentabilidad nos la facilita la tecnología por su capacidad inmediata de actualización y de publicación permanente con una baja inversión en recursos temporales.

Frente a un modelo de enseñanza que tan sólo se preocupaba de seleccionar y transmitir información, que solía tener una uniformidad de medios y que los utilizaba de manera aislada respecto a otros elementos curriculares, nos encontramos con una realidad donde hay una gran diversidad e interrelación entre los medios y donde la función de seleccionar y presentar información no es la más importante

del profesor. La principal función del profesor se desplaza, claramente, hacia la producción de conocimiento y la facilitación y guía de los procesos de aprendizaje.

En estas circunstancias, es importante plantearse la organización del material y la actividad que el profesorado puede desplegar. Pensar en un planteamiento individual, mediante el cual cada profesor hace cargo de su material, no parece posible en una realidad donde el material no siempre suele ser específico de una edad y materia y en la que hay mucha información virtual. Más lógico es pensar en *centros de recursos colegiales y comarcales* que permitan proporcionar complementariamente los soportes (de información, préstamo de material, creación, investigación, formación,..) que en todo momento necesita el profesor.

El desarrollo de los *recursos funcionales* debe considerar, por último y en íntima relación con la ordenación de los recursos humanos y materiales mencionada, la importancia que puede tener una buena regulación normativa sobre el acceso a salas y materiales, su conservación y procesos vinculados; también, el establecimiento de espacios temporales flexibles que permitan, de hecho, un acceso ilimitado.

Las personas forman parte de las organizaciones. Sean concebidos las instituciones de formación como organizaciones estructurales bajo normas y esquemas preestablecidos o como confluencia de puntos de vista particulares y de intereses personales y de grupo, lo cierto es que la atención al factor humano (sistema relacional) aparece como algo insoslayable.

Más allá de las concreciones relacionadas con el perfil de los nuevos profesionales y las exigencias que tienen para trabajar en equipo, la mayor aportación de las TIC se traduce en la posibilidad que dan de trabajar colaborativamente con otras personas e instituciones, así como su facilidad de uso y su flexibilidad. La progresiva extensión de redes y comunidades de aprendizaje son las dos expresiones más actuales de lo que decimos.

La extensión de las nuevas tecnologías y las posibilidades que ofrecen de *crear redes* y de situar conocimientos en un mercado virtual plantean nuevos retos a las organizaciones tradicionales que se resumen en la posición a adoptar ante las nuevas posibilidades.

- Centralización/descentralización. La conexión en red puede abaratar los costes de gestión, produciendo cambios en los modelos de organización tradicional.
- La biblioteca del centro se transforma en la de intercentros.
- La jornada escolar se adapta a las nuevas posibilidades organizativas, permitiendo ampliar horarios sin límite.
- Apertura del centro a usuarios que tienen problemas de asistencia por problemas físicos (desplazamientos) o laborales (horarios compatibles), mediante el diseño y desarrollo de espacios tecnológicos de formación que permiten extender, facilitar y complementar los procesos educativos presenciales.
- Cambios en el trabajo con contenidos: acceso a fuentes de información variadas y diferentes, contacto con autores significativos, posibilidad de trabajar contenidos a la carta, necesidad de reforzar la tutoría, etc.



- Cambios metodológicos: aprendizaje virtual cooperativo, la utilización de la red para la formación (videoconferencias, clases basadas en la web, sistemas basados en el e-mail, tutorías basadas en la utilización del e-mail,...) etc.

La creación de *comunidades de aprendizaje virtuales*, resultado natural del trabajo en red, ha de aprovechar la capacidad emancipadora que pueden tener determinados usos de la tecnología y su capacidad de impacto tanto en los que forman parte de la comunidad de usuarios como en el contexto más amplio en que viven.

Un elemento clave en la potenciación de estas comunidades puede ser la existencia de "mentores virtuales", que ofrecen soporte, retroalimentación positiva y ánimos a los usuarios de la comunidad virtual, sobre la adopción de determinados modelos pedagógicos como referentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje o la consideración de la persona y de su contexto en los procesos de formación.

#### 4. MARCO DE ACTUACIÓN Y PROPUESTAS

##### Marco de actuación

1. La educación es antes que nada un servicio público que responde a un derecho individual y colectivo de los ciudadanos, a quienes hay que garantizárselo en condiciones de calidad en su ámbito más próximo, por medio de las instituciones educativas sostenidas con fondos públicos y supervisadas por las administraciones educativas.
2. Las instituciones educativas deben fundamentarse y compartir una serie de principios que garanticen una línea común de actuación como fortaleza del propio sistema y garantía para los usuarios. Las instituciones educativas convertidas en "comunidades de aprendizaje".
3. Es necesario un decidido y permanente apoyo institucional y social a la educación en general y a las instituciones educativas en particular.
4. Las instituciones educativas constituyen organizaciones complejas y cambiantes que necesitan de estructuras sólidas y apoyos técnicos permanentes que no vayan en detrimento de su propia evolución y consolidación como organizaciones autónomas con identidad propia y responsabilidades compartidas.
5. El contexto organizativo de las instituciones educativas se configura a través de numerosas actuaciones de toda índole que precisan de un marco normativo claro, sencillo y compartido que proporcione seguridad a los agentes y usuarios.
6. Las propuestas organizativas que partan de las instituciones educativas han de apoyar e impulsar planes de mejora continua y, consiguientemente, metas de mejora de la calidad en educación.

7. Es preciso redefinir la formación inicial del profesorado, así como las titulaciones cuyo perfil profesional está directamente relacionado con los centros educativos.
8. La escuela que se visualiza es abierta y comprometida con la realidad, integrada en su medio y apoyada en un Proyecto Educativo propio.  
Una escuela creativa, innovadora y comprometida con el cambio. Tecnológicamente avanzada en sus aplicaciones pedagógico-didácticas, de organización y gestión y en la comunicación con su Comunidad Educativa.  
Una escuela participativa y democrática, autónoma y de calidad.  
Una escuela capaz de liderar el sistema educativo y de garantizar la igualdad de oportunidades.

## Principios

1. Calidad. Desde una perspectiva de equidad, ética y compromiso. Enfocado desde la perspectiva de acciones continuas de mejora. La calidad como proceso de mejora continua.
2. Autonomía. Reforzando la identidad de cada institución desde sus propias características y potencial humano, cultural, organizativo y de experiencias.
3. Descentralización. Entender y practicar la descentralización como principio de gestión y funcionamiento del sistema. Acercamiento de los niveles de responsabilidad y actuación a los usuarios. La Administración al servicio de la educación y del ciudadano.
4. El centro educativo como núcleo de mejora. Partir de la realidad que supone tratar a los centros educativos como los lugares en los que confluyen todos los elementos y factores del sistema, donde se concretan todas las propuestas y actuaciones de mejora del sistema, lugar en el que adquiere su máxima dimensión el concepto relacional de la actividad educativa.
5. Integral *versus* diferenciada. Propuestas diferenciadas como respuesta a contextos y situaciones diferentes, unido a un concepto de planificación integral de actuaciones.
6. Colegialidad y participación. Como forma de compromiso compartido en la gestión de instituciones educativas, garantizando que los distintos sectores toman parte en la gestión del sistema.
7. Educación y escuela. Definir con claridad los fines y principios de la educación, propiciando un modelo de escuela propio y definido. Propiciar un concepto de educación y escuela basado en la pluralidad y participación, en la crítica y la colaboración, inclusiva y comprensiva, abierta e integradora.

8. Tratamiento y utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Al servicio de la actividad educativa. Relación con el mundo exterior. Potencial de información y conocimiento.
9. Atención a la diversidad. Como señas de identidad de las nuevas instituciones educativas, basadas en los propios proyectos educativos. Dimensión local y perspectiva internacional e intercultural. Valoración de lo autóctono y apertura e integración de los elementos externos.
10. Conciencia profesional de docentes y directivos. Reconocimiento y apoyo a la profesión docente y responsabilidades directivas como soporte del sistema. Respuesta colectiva e individual de compromiso hacia la propia profesión y sus funciones dentro del sistema y las organizaciones.
11. El alumno y los ciudadanos como referentes permanentes de actuación a todos los niveles del sistema.
12. Establecer nuevos perfiles profesionales con los que atender eficazmente las nuevas demandas del sistema y de los centros educativos.

## Propuestas de actuación

### *Primer nivel de concreción*

- Reforzar la identidad y autonomía de los centros educativos. El centro educativo como núcleo operativo del sistema. Avanzar en los principios y práctica de la autonomía pedagógica, de gestión, funcionamiento y económica de los centros.
- Potenciar la comunicación interna y el trabajo en equipo.
- Propiciar iniciativas de innovación en los centros.
- Recuperar la implicación de las familias en la educación de los hijos, la participación en la toma de decisiones de los centros.
- Apoyar los programas de formación en centros para profesores y directivos.
- Establecer compromisos de la administración educativa con los centros. Utilizar la fórmula contrato-programa de mejora.
- Insertar la evaluación como parte del modelo organizativo y de funcionamiento de los centros educativos.
- Reforzar la colegialidad.
- Avanzar en la descentralización, incorporando activamente a otras organizaciones, especialmente las entidades locales, en las tomas de decisiones, así como en la aportación y gestión de recursos.
- Fundamentar las actuaciones de los centros en el principio de servicio público a la comunidad educativa.
- Establecer modelos de planificación integral de la institución educativa.

- Definir y concretar nuevos modelos de organización de tiempos y espacios educativos y docentes.
- Definir una nueva red de centros incorporando nuevas tipologías en función de su ámbito de actuación, dificultad en el desempeño etc.
- Acercar la administración educativa a los centros por medio de los servicios de supervisión y apoyo.
- Incorporación de las administraciones locales en un sistema de actuaciones y responsabilidades compartidas.
- Ofertar desde los centros nuevos unos servicios educativos completos e integrados.
- Potenciar el liderazgo. Apoyar el papel y trabajo de los directivos y coordinadores.

### *Segundo nivel de concreción*

- Potenciar y apoyar la elaboración y actualización de los proyectos educativos de los centros.
- Adaptar el curriculum general a las características de los centros y los alumnos por medio de los proyectos curriculares.
- Potenciar los programas socio-comunitarios, especialmente los que supongan integración de actuaciones con las entidades locales o de barrio.
- Proponer programas activos de cómo "recuperar la familia en las escuelas".
- Planes de evaluación insertos en la planificación de la institución.
- Hacer de la información compartida una de las señas de identidad de las instituciones educativas. Proponer proyectos y programas con este contenido y finalidad.
- Participación de los centros educativos en redes y proyectos locales. Ciudades educadoras, integración y redes de recursos.
- Establecer y organizar de forma pedagógica y estable las necesarias clases de adaptación y clases complementarias que puedan necesitarse en el desarrollo integral de un proyecto educativo.
- Establecer fórmulas organizativas que faciliten, apoyen y compensen el trabajo en equipo de los profesores, entre sí y con las familias.
- Potenciar y articular los trabajos de acción tutorial con los alumnos y las familias.
- Impulsar programas y experiencias de estudio y mejora del clima de trabajo en las instituciones educativas.
- Trabajar con fórmulas alternativas de control en cuanto a la disciplina del alumnado.
- Impulsar el intercambio de información y experiencias entre los centros educativos de distintos ámbitos territoriales. Intercambio de profesores y di-

rectivos, organización de jornadas de intercambio de experiencias, publicaciones específicas, utilización de las nuevas tecnologías, etc. Realizar mapas locales y regionales de experiencias.

- Garantizar la actualización de la formación, proyectos y equipos de nuevas tecnologías en los centros educativos.
- Relacionar a los centros con el mundo social, productivo y empresarial, de forma estable y profesional.
- Redefinir la estructura, perfiles y funciones de los servicios de inspección educativa. Proponer alternativas de supervisión en las que predomine el papel de apoyo a los centros, sin dejar de realizar el necesario control. Establecer un sistema de presencia colaborativa de la Administración educativa.
- Redefinir los servicios de apoyo externo a los centros con la aportación de nuevos profesionales que trabajen directamente con los centros educativos.
- Establecer un sistema flexible de plantillas de los centros, incorporando nuevos profesionales de forma temporal o definitiva.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Armengol, C. (2001) *La cultura de la colaboración*. Madrid: La Muralla.
- Ball, S. (1989) *La micropolítica en la escuela*. Barcelona: Piados - MEC.
- Beltrán y Sanmartín (2000) *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J.L. (2001) *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Carneiro, R. (1999): *Proyecto Educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía*. En Actas del Congreso Barcelona: pel coneixement i la convivència. Barcelona, abril (documento Policopiado).
- Carnoy, M (1999): *Globalización y reestructuración de la educación*. En Revista de Educación, 318, págs 145-162
- Croizier, M. (1996): *La necesidad urgente de una nueva lógica*. En Brugué, Q. y Subirats, J.: Lecturas de gestión pública. INAP, Madrid, pp. 30-32.
- Curso de Verano: La gestión de organizaciones y programas de educación no formal. Centro Mediterráneo, Universidad de Granada (Documento Policopiado).
- Darling-Hamond, L. (2001) *El derecho a aprender: crear buenas escuelas para todos* Barcelona: Ariel,
- Delors, J. (1996) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones UNESCO.
- Escudero, J.M. (1990) *El centro como lugar de cambio educativo. La perspectiva de la colaboración*. 1 Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. U. Autónoma de Barcelona.
- Gairín, J. (1996): La organización escolar: contexto y texto de actuación. La Muralla, Madrid.
- Gairín, J. (1998): *Los estadios de desarrollo organizativo*. En Contextos educativos, nº 1.

- Gairín, J. (1999a): *Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende*. En Delgado, M. Y otros (Coord.): Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Grupo Editorial Universitario, Granada,
- Gairín, J. (1999b): *Los proyectos educativos de ciudad. El caso de "Barcelona, ciudad educadora"*.
- Gairín, J. (1999c): *La evaluación de instituciones educativas de educación no formal*. En Jiménez, B. (coord.): Evaluación de programas, centros y profesores. Síntesis, Madrid.
- Gairín, J. (2002a): *La educación no formal en la construcción de la ciudadanía*. Presentación al Taller, nº 4. VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, San Sebastián, julio (Documento Policopiado).
- Gairín, J. (2002b): *Mundo laboral, ocupacional y formación permanente*. En Tarragona, Ciudad Educadora. Ayuntamiento de Tarragona, ponencia marco del Grupo de trabajo nº 6 (documento policopiado).
- Gairín, J. (2002c): *Una escuela de calidad para todos y todas como compromiso social y educativo*. En Revista de Educación y Cultura, nº 7, septiembre, CEP de Talavera de la Reina,
- Gairín, J. (2003a): Notas al Grupo de Autonomía y Organización de los centros educativos. Apuntes para una escuela renovada e innovadora. Comité Coordinador Federal de la Organización Sectorial de Educación del PSOE, Madrid (Documento inédito)
- Gairín, J. (2003b): *La gestió dels Seroeis Educatius Locals*. Forum local d'Educació. Diputació de Barcelona, Area de Educació, Sant Cugat, 20 de febrero (documento policopiado)
- Gairín, J. Y Darder, P. (1994) *Organización de centros educativos*. Barcelona: Praxis.
- Grieger, P. (1990). *Animar la comunidad escolar*. Madrid: Narcea.
- Hargreaves, A. Y otros (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. Y otros (2001). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Octaedro.
- Martín Bris, M. (1997). *Planificación y práctica educativa*. Madrid: Escuela Española.
- Martín Bris, M. (1996). *Organización y planificación integral de centros*. Madrid: Escuela Española.
- Martín Bris, M. (2003). *"La calidad como referente actual de las nuevas instituciones educativas"*. En Lorenzo, M. Las nuevas formas de escolarización. Temáticos junio 2003. Madrid: *Revista Escuela Española*.
- Martín Bris, M. (2004). *Las fuentes de poder en instituciones educativas*. En VV.AA. Micropolíticas y gestión escolar. Rev. Organización y Gestión Educativa, 4, 2004. Edil. PRAXIS YFEAE. Madrid.
- Martín Bris, M. (coord.)(1999). *Clima de trabajo y participación*. Madrid: Servicios Universidad de Alcalá.
- Martín Bris, M. (coord.)(2001). *La calidad educativa en un mundo globalizado*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Martín Bris, M. (coord.)(2002). *Planificación de centros educativos*. Organización y calidad. Barcelona: CISSPRAXIS.

- Martín Bris, M. ; Margalef, L. Y Rayón Rumayor, L. (2000). *La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria: los modelos de planificación y organización*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Martín Bris, M. Y Margalef, L. (2000). *La educación para la diversidad*. Madrid: Servicios Universidad de Alcalá.
- Martín Bris, M. Y otros (2002). Modelos y experiencias organizativas de instituciones educativas. Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. En el *VII Congreso Interuniversitario de Organizaciones de Instituciones Educativas*. (C.O.LE.). San Sebastián.
- Martín, E. (2001). *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: McGraw Hill.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *Desarrollo organizativo de los centros educativos basado en la comunidad*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Masjuan, J.M<sup>a</sup> (2002): *Globalización y educación*. En Temáticos Escuela Española, n° 5.
- Morin, E (1999): Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Piados, Barcelona.
- Rodríguez, J. (1998): *Pensamiento Pedagógico Industrial*. Síntesis de la tesis de doctorado titulada: O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. En 21 Reunión anual de ANPEDF, Brasil.
- Santos Guerra, M. A. (1997). *El Crisol de la participación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Swieringa, J. y Wierdsma, A. (1995): La organización que aprende. Addison Wesley Iberoamérica, Buenos Aires.
- VIII CONGRESO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (2004). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Universidad de Sevilla.
- Whitaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.
- XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. (2000). *Hacia el Tercer Milenio: Cambio Educativo y Educación para el Cambio*. Madrid.
- XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. (2004). *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Sociedad Española de Pedagogía: Madrid.

## CURRÍCULUM

Joaquín Gairín Sallán

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad Autónoma de Barcelona. Autor de numerosas publicaciones nacionales e internacionales en el ámbito de la Organización y Gestión de Instituciones Educativas. Posee amplia experiencia académica y de gestión educativa. Responsable de Doctorado, Master y otros programas nacionales e internacionales. Director de publicaciones e investigaciones actuales y futuras.

**Mario Martín Bris**

Titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Alcalá. Es Director de varios programas de Doctorado y Master. Asimismo dirige, en la actualidad, de diversas investigaciones. Es autor de numerosas publicaciones en el ámbito de la planificación y gestión escolar.



# Arqueología de los sentimientos en la Organización Escolar

Miguel Ángel SANTOS GUERRA  
Universidad de Málaga

## RESUMEN

La organización escolar ha estado despojada de la dimensión emocional. La escuela ha sido el reino de lo cognitivo y la organización escolar se ha contemplado como un instrumento para alcanzar la transmisión del saber. El autor reflexiona en este artículo sobre la dimensión sentimental de la escuela. En ella hay personas y las personas (individual y colectivamente) están amasadas con emociones. Habla el autor de la arqueología de los sentimientos en la organización escolar siguiendo las cuatro clásicas fases de la arqueología: descubrimiento, excavación, protección y exposición. Plantea las pretensión de la educación sentimental, las estrategias más adecuadas para alcanzarla y los obstáculos que la bloquean.

## ABSTRACT

The scholastic organization has been undressed of the emotional dimension. The school has been the kingdom of the cognitive and the organization has been contemplated like a mere instrument to reach transmission of the knowledge. The author reflects in this article on the sentimental dimension of the school. There are people in it, and the people (individual and collectively) are kneaded in emotions. The author talks about the feelings archaeology of the scholastic organization following the four classic phases: discovery, excavation, protection and exhibition. He raises the pretension of sentimental education, the most suited strategies to reach it and the main obstacles that block it.

En el año 1969 Michel Foucault, filósofo y profesor francés fallecido en 1984, escribió el magnífico libro "L'archéologie du savoir", que pone en evidencia la noción de ruptura en la aparente continuidad de la historia del pensamiento. La discontinuidad no es anecdótica sino básica para entender lo que sucede. Existen diferentes estratos del pensamiento que constituyen campos diferentes. Foucault hace el tratamiento de los enunciados culturales como "monumentos", no como "documentos". Por eso utiliza el término de arqueología. Parafraseando sus "cortes epistemológicos" diré que hay también "cortes emocionales" que nos hacen entender y vivir la realidad de forma diferente. Hoy nos encontraríamos ante uno de ellos. Etimológicamente, la palabra arqueología proviene de los vocablos griego "arqueo" (antiguo) y "lagos" (conocimiento, tratado). La etimología nos habla, pues, de la ciencia del pasado. Una forma rigurosa de entender el pasado nos permite comprender el presente y proyectar el futuro. He querido utilizar el concepto de "arqueología" porque los sentimientos siempre han estado ahí, han estado en los cimientos de la organización, en el subsuelo, "en el piso de abajo de la escuela" (Díez Navarro, 2004). Y es necesario explorar para entender, para valorar. La ciencia de la arqueología atraviesa cuatro estadios, que se pueden aplicar a la exploración de esta vertiente oculta de la escuela:

**El descubrimiento:** el hallazgo de un yacimiento, la localización de elementos que identifican una civilización es fundamental para la arqueología. En los sentimientos de los miembros de la comunidad educativa hay un caudal ingente de información y de valor.

**La excavación:** para conocer lo que existe en el yacimiento es preciso explorar, cavar, descubrir. Hay que hacerlo con cuidado, porque al sacar a la luz los diversos elementos puede producirse el deterioro o la erosión. Hay que indagar, interpretar, buscar indicios, hallar significados, clasificar, atribuir valor. Grandes tesoros de la historia han permanecido y permanecen ocultos. Otros, que están visibles, no han sido catalogados como valiosos, por torpeza o por maldad.

**La protección:** los tesoros hallados han de ser protegidos, cuidados, expuestos, mimados. Han de cobrar importancia para todos. Para protegerlos han de cumplirse exigencias de diverso tipo: estructurales, organizativas, actitudinales...

**La exposición:** Una vez descubiertos, excavados, estudiados y protegidos los tesoros, la arqueología los expone para general contemplación y disfrute. Se trata de bienes cuyo conocimiento se difunde y que se exhiben y se disfrutan socialmente.

## **1. EN EL UMBRAL DEL YACIMIENTO**

Vaya explorar en la institución escolar en búsqueda de sus cimientos, de aquellos elementos que le confieren sentido y le dan valor. Por eso he hablado de "arqueología de los sentimientos".

La escuela ha sido tradicionalmente el dominio de lo cognitivo. En la escuela se pregunta, casi obsesivamente: ¿tú qué sabes? No es tan frecuente escuchar esta otra pregunta: ¿tú qué sientes? En un lejano artículo (Santos Guerra, 1980) reflexionaba con preocupación sobre este tema. Se trata de un trabajo que, de forma significativa,

titulé "La cárcel de los sentimientos". Me refería, claro está, a la escuela. Dos años antes, Alexander Neill (1978) había escrito un libro cuyo título constituye un grito de protesta contra la educación academicista, autoritaria, rígida y, frecuentemente, sádica: *"Corazones, no sólo cabezas en la escuela"*. Somos "analfabetos emocionales" que no utilizan para entenderse y relacionarse el lenguaje de altísima connotación que es la dimensión sentimental.

Es curioso analizar las reflexiones y valoraciones que hacen los exalumnos respecto a la institución escolar y a la actuación y relaciones con ellos de sus maestros/as. Es la dimensión afectiva la que más insistente y profundamente subrayan. La que de verdad les ha dejado huella (Cremades, 1999). He oído decir muchas veces lo importante que fue para un alumno un maestro que se interesaba por sus problemas, que les conocía por sus nombres, que se relacionaba de forma afectuosa y estimulante con ellos. En definitiva, que les quería. "A ese maestro le importábamos mucho", "ese maestro creía en nosotros", "ese maestro nos quería"... Los alumnos aprenden de aquellos profesores a los que aman. Lo decía enfáticamente el famoso pedagogo francés Alain: *"Pero, [como le voy a enseñar algo a este alumno], ¡si no me quiere!"*.

La tramas de las emociones y de los afectos se ha mantenido oculta en la escuela. Como si no existiera. Y, sin embargo, todos sabemos que es una parte fundamental de la vida de la institución y de cada uno de sus integrantes. Los sentimientos no se quedan a la puerta cuando se llega a ella. Entran con cada persona. Y dentro de la institución se generan y cultivan otros sentimientos nuevos.

La hegemonía de la dimensión intelectual ha dejado atrofiada la parcela afectiva. Se han silenciado los sentimientos, se ha tratado de confinarlos a la esfera privada, se les ha controlado y castigado. Especialmente en los hombres (Lomas, 2004). Y se han ridiculizado en las mujeres. Nadie ha sido considerado excesivamente inteligente, pero se ha calificado a las personas especialmente afectivas con el adjetivo peyorativo de "sentimentaloides", de "sensibleras".

*"En el colegio se aprende historia, geografía, matemáticas, lengua, dibujo, gimnasia... Pero, ¿qué se aprende con respecto a la afectividad? Nada. Absolutamente nada sobre como intervenir cuando se desencadena un conflicto. Absolutamente nada sobre el duelo, el control del miedo o la expresión de la cólera"* (Filliozat, 2003).

A pesar de que se planteaba el desarrollo integral de los individuos como el fin fundamental de la escuela, se solía dejar al margen la preocupación por la educación sentimental. Curiosamente, Porque la vida emocional es la base de la felicidad humana. También porque una buena relación afectiva constituye un medio sine qua non para el aprendizaje. Y porque, a fin de cuentas, la falta de una buena disposición hacia sí mismo y hacia los otros convierte el conocimiento adquirido en un arma peligrosa. Sin una disposición positiva hacia el aprendizaje no se aprende. Sin una relación positiva con los otros es fácil utilizar el conocimiento adquirido contra ellos. Si se utiliza el saber para oprimir, humillar, explotar, matar, engañar a los demás, ¿merecería la pena tener conocimientos?". Fueron médicos muy bien preparados, ingenieros muy bien formados y enfermeras muy capacitadas en su oficio los

profesionales que diseñaron las cámaras de gas en la Segunda Guerra mundial. Más les hubiera valido a las víctimas que sus verdugos no hubieran sabido tanto.

### 1.1 Patología de los sentimientos en la escuela

La metáfora médica es frecuentemente utilizada en educación. Como siempre, la metáfora permite iluminar unas partes de la realidad, aunque oscurece otras. Si digo que alguien es fuerte como un león, nada estoy diciendo sobre su forma de querer o de pensar. De cualquier modo, todo el mundo entiende que la enfermedad es una anomalía que rompe el buen estado de la salud. Aquí hablamos de la salud emocional. Unas enfermedades se deben a la hipertrofia, otras a la atrofia y algunas a las disfunciones emocionales.

- a) Se ha minusvalorado la dimensión afectiva. No se la ha tenido en cuenta. Se ha silenciado, como si no existiese. A la escuela se iba a aprender. El curriculum estaba integrado por un conjunto de conocimientos y de habilidades que era preciso adquirir. Nada más.
- b) Se ha concedido un valor pedagógico infortunado al dolor. Se utilizan como dogmas afirmaciones del siguiente tipo: "Quien bien te quiere te hará llorar", "la letra con sangre entra"... El valor del dolor parecía tener un carácter intrínseco. Más sufrimiento, más mérito. Se decía con verdadera convicción: *"una escuela difícil da lugar a una vida fácil; una escuela fácil a una vida difícil"*. Hacer difíciles las cosas era una meta necesaria. Una forja de la voluntad.
- e) No se ha valorado suficientemente la dimensión instrumental de la afectividad. El constructivismo dice que para que haya aprendizaje significativo es preciso que el conocimiento tenga estructura interna (que tenga coherencia y sentido) y estructura lógica externa (que enlace con los conocimientos del aprendiz). Pero dice también que es necesaria una disposición positiva del estudiante hacia el aprendizaje. Ni siquiera en ese sentido se ha potenciado el valor de la afectividad en la escuela.
- d) No se han trabajado los sentimientos de los integrantes en la escuela. O no existían o, si se reconocían, no se podía expresarlos libre e intensamente. Había que circunscribir los sentimientos a la esfera privada.
- e) No se ha cultivado la perspectiva teleológica de la vertiente emocional. Es decir no se ha planteado intencionalmente la educación de los afectos en sí misma.
- f) Las diferencias entre los sexos no se han tenido en cuenta. A la escuela ha acudido un "alumno tipo medio", un prototipo estandarizado, masculino, sano, normal... al que se ha dirigido la enseñanza y al que se le ha aplicado la evaluación.
- g) No se ha considerado una meta la consecución de la felicidad. La pretensión de la escuela es el desarrollo de un curriculum integrado por un conjunto de conocimientos teóricos y de habilidades prácticas.

- h) La convivencia se ha planteado exclusivamente como un modo de conseguir un clima o un ambiente propicio para el aprendizaje. Por eso se ha sobredimensionado la disciplina.
- i) Un enfoque homogeneizador, escasamente preocupado por la diversidad de alumnado, ha dado a entender que poco importaba la forma de pensar y de sentir de los aprendices. El esquema era claro y sencillo: todos tienen que aprender lo mismo, todos han de aprenderlo de la misma forma y en el mismo tiempo, a todos se les ha de preguntar de la misma manera si lo han aprendido. Lo que sucede con el ámbito de los sentimientos es una cuestión baladí.
- j) El silencio en torno a los temas de la sexualidad y de la vida afectiva ha dado lugar al mantenimiento o la creación de estereotipos, tabúes, mitos y errores de consecuencias nefastas para las personas.
- k) Se ha generado angustia ante los problemas que han ido apareciendo sobre la identidad sexual, la culpabilidad, la posible adquisición de enfermedades... Algunas situaciones de la vida escolar también han generado angustia en los escolares: las comparaciones, los exámenes, los fracasos, las profecías de autocumplimiento...
- l) Ha existido falta de sentido crítico ante situaciones de discriminación que se producen en la propia institución escolar y en la sociedad: en el lenguaje, en el trato, en las expectativas, en la vida laboral, en la política, en casi todas las religiones...
- m) Se han producido identificaciones erróneas de la sexualidad reduciéndola e identificándola con la reproducción, con la genitalidad, con el coito, con la vida adulta, con el matrimonio, con la, con el pecado, con la consecución del orgasmo...
- ñ) No se han tenido en cuenta las repercusiones emocionales del éxito o del fracaso escolar. No es fácil meterse "en la piel" del escolar que es comparado, humillado, interpelado públicamente.
- o) No se ha permitido la expresión libre de los sentimientos. Las manifestaciones del afecto eran consideradas como un síntoma de debilidad y de falta de control.
- p) No se ha tenido en cuenta la vida emocional de los docentes: con qué actitudes llegan al ejercicio de la profesión, qué sentimientos genera en ellos la tarea, cómo son sus relaciones afectivas con los compañeros, con el alumnado, con los directivos, con las familias, qué repercusiones tienen en ellos los conflictos...
- q) De la dirección sólo ha importado su dimensión técnica. Pocas veces ha existido preocupación por saber qué sentimientos animan a presentarse a un director o directora, qué vivencias tiene en el ejercicio de su tarea, qué repercusiones anímicas tienen los conflictos...
- r) Todo lo relacionado con el amor y el enamoramiento (que se puede producir en el ámbito escolar) ha sido relegado a la esfera de lo invisible.
- s) No se ha estudiado la forma de envejecer del profesorado: cómo evoluciona su autoestima a lo largo del ejercicio de la profesión, cómo se va transfor-

mando la vida emocional de hombres y mujeres en las escuelas, qué etapas o crisis se atraviesan desde el inicio hasta la jubilación y después de llegar al final del camino educativo.

- t) Nada se ha pensado sobre los sentimientos del personal de administración y servicios: cómo se sienten en la institución, cómo viven en ella, qué repercusiones tiene en ellos la tarea que realizan y las relaciones que mantienen con otros miembros de la comunidad...

No deja de ser llamativo este silencio, esta condena, este acallamiento de la vida emocional. Tanto la de los profesores y profesoras como la de los alumnos y alumnas. Parece que unos son máquinas de enseñar y los otros son artilugios para aprender y obtener buenos resultados. Algunas de esas máquinas son más potentes, están más engrasadas y funcionan mejor. Otras son de peor calidad. Eso es todo.

Silenciar, ocultar, despreciar o castigar la esfera de los sentimientos es un grave error. Porque estamos hechos de sentimientos.

*"No es que nos interesen nuestros sentimientos, es que los sentimientos son los órganos con que percibimos lo interesante, lo que nos afecta. Todo lo demás resulta indiferente"* (Marina, 1996:11).

Destruir esos órganos que generan el interés es, cuando menos, una torpeza. Como muchas personas han sufrido lo indecible en la institución escolar diremos también que este olvido ha supuesto una clamorosa injusticia.

## 1.2 Necesidad de la arqueología

Lo que ha estado soterrado durante mucho tiempo puede convertirse en una fuente de interés, de valor, de belleza y de felicidad. Es necesario, pues, ser conscientes del enorme potencial que tiene para cada individuo y para la institución escolar ese incalculable tesoro de los sentimientos y de las emociones. Hay sentimientos hacia uno mismo, hacia los otros, hacia la escuela, hacia la sociedad. Hay sentimientos generados y desarrollados por la escuela. Hay sentimientos en la relación de todos los integrantes que están en ella.

La arqueología permite descubrirlos, saber dónde están, de dónde proceden, qué valor tienen.

La arqueología hace posible su estudio, la atribución de significados, la catalogación y situación en un continuum. Esa exploración no la realizan sólo especialistas (que están fuera de la escuela). La hacen también los integrantes de la comunidad escolar, los que viven y trabajan dentro de ella (Santos Guerra, 2004).

La arqueología protege esos "tesoros" emocionales, los cuida, los trabaja, los expone a la contemplación y a la admiración de todos.

La arqueología los exhibe, hace público su hallazgo para general conocimiento y disfrute. Otros, movidos por esa fecunda realidad podrán poner en marcha búsquedas apasionantes.

Hay en la arqueología una dimensión pública importante. Porque ese patrimonio, esa riqueza, no pertenece en exclusividad a cada individuo aisladamente considerado. Pertenece a toda la colectividad, a toda la sociedad. Los tesoros son tesoros por acuerdos consensuados de quienes los descubren, analizan, exponen y contemplan.

Son objeto de estudio no sólo los contenidos de las emociones sino los procedimientos y los métodos que existen (y que pueden inventarse) para conocerlos con rigor y trabajarlos con exigencia.

Nos sentimos orgullosos de nuestros tesoros, los disfrutamos, los protegemos. No sólo hay placer en el sentir. Puede existir placer en el conocer, en el descubrir, en el compartir.

Es una torpeza vivir de espaldas, indiferentes y despectivos, ante riquezas tan deslumbrantes como los sentimientos y emociones de todos los miembros de la comunidad educativa.

## 2. EL DESCUBRIMIENTO: CAUSAS DE UN CAMBIO NECESARIO y URGENTE

Están cambiando las cosas. La arqueología de los sentimientos ha impulsado a descubrir un yacimiento extraordinario. Un yacimiento que tiene dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y éticas (Marina, 2003). Las teorías sobre la inteligencia emocional han abierto una brecha en la monolítica visión cognitiva de la inteligencia, del aprendizaje y de la institución escolar.

En 1983, Howard Gardner publicó "Frames of mind", obra en la que planteó por primera vez el concepto de "inteligencias múltiples". El término desconcierta a los especialistas que desde 1905 venían utilizando la famosa escala de la inteligencia de Binet-Simon. Una escala que tenía como finalidad detectar las incapacidades de los alumnos para conducirlos a clases especiales. Gardner se desmarcó del concepto de inteligencia que puede ser medido mediante el C.I. La noción de cociente intelectual fue propuesta en 1912 por W. Stern, en Estados Unidos. El coeficiente intelectual se halla dividiendo la edad mental por la edad por la edad cronológica, multiplicando el resultado por cien). La teoría y la utilización del concepto de C.I. indujo a errores tremendos.

El concepto era altamente discutible. ¿Qué es ser inteligente? Voy a descartar la explicación tautológica que se atribuye al propio Binet: "inteligencia es lo que mide mi test". Lo que mide el test es la habilidad para solucionar cuestiones de carácter abstracto. ¿Es inteligente el individuo que obtiene una alta puntuación en el test pero que no sabe desenvolverse en una conversación entre iguales? ¿Es inteligente la persona que tiene la más elevada

puntuación posible en el test pero que no sabe resolver un conflicto que le está conduciendo a la destrucción psicológica? El propio Gardner propone otra definición: "inteligencia es la capacidad para resolver un problema o para producir bienes que tengan un valor en un contexto cultural o colectivo concreto".

No se tuvo en cuenta la dimensión cultural que estaba presente en la elaboración, en la contestación y en la utilización de los resultados. Dados los importantes componentes culturales que tiene el test resulta claro que muchas personas no se encontraban en condiciones de poder resolverlo. No entendían las instrucciones, no estaban familiarizados con la situación de respuesta...

La filosofía del C.I. sobredimensionó el innatismo, el fatalismo, el determinismo biológico. Quien había nacido inteligente sería inteligente para toda la vida. Quien había nacido torpe, estaba condenado a serlo definitivamente. Las clases desfavorecidas, curiosamente, tenían un porcentaje de personas torpes mucho más elevado que el que correspondía a las clases sociales altas. Las mujeres obtenían peores resultados que los varones, los negros peores que los blancos, y los pobres mucho peores que los ricos. La trampa era tan burda como cruel.

La apariencia científica se convertía en una trampa difícilmente superable. Las medidas estaban ahí, hablando claro. No se pensaba que los datos, sometidos a tortura, acaban confesando lo que desea el que los maneja. El conformismo social se encontraba detrás de todo este mecanismo "científico". Se podía predecir el éxito o el fracaso, se podía clasificar a las personas según su capacidad innata, se podía etiquetar con rigor...

El etiquetado causaba daños, a veces irreparables. hacía olvidar que el resultado era como una fotografía que te puede mostrar con un gesto deformante en el rostro. Se daba a entender que ese resultado era científico y a la vez irrevocable.

Los libros de Daniel Coleman (1996, 2000) constituyeron un aporte de gran importancia. La inteligencia se entendía solamente como una capacidad intelectual. Los famosos tests de inteligencia y las mediciones del cociente intelectual solamente se referían a dimensiones de carácter cognitivo. Se consideraba inteligente a la persona que sabía muchas cosas o que tenía la capacidad de aprenderlas. Inteligencia espacial, inteligencia numérica, inteligencia general... No se hablaba de la inteligencia emocional. Ser inteligente tiene que ver con la capacidad de conseguir la verdad, la bondad y la felicidad. La inteligencia emocional *"es la capacidad de reconocer los propios sentimientos, los sentimientos de los demás, manejarlos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos"* (Coleman, 2000).

La tan injustamente denostada LOGSE (1990) plantea la necesidad de realizar el desarrollo armónico de los escolares, asumiendo como tarea no sólo enseñar conoci-



mientas sino enseñar a ser y a relacionarse. Aparece la preocupación "legalmente", "oficialmente" reconocida de atender una parcela ignorada.

El aumento de la conflictividad ha generado la preocupación por la convivencia en las escuelas, no sólo en la pretensión de solucionar los conflictos sino en el intento de enseñar respeto y solidaridad. En definitiva, el aprendizaje de la convivencia (Santos Guerra, 2003). Como la escuela no es una institución coercitiva sino educativa, el problema hay que plantearlo desde la vertiente más ambiciosa: ¿aprenden los alumnos a convivir en la escuela?, aprenden a respetarse a sí mismos?, ¿aprenden a respetar a los demás?, ¿aprenden solidaridad y compasión con los más desfavorecidos?

El error podría estar en que al aumentar el conflicto (sobre todo cuando se entiende equivocadamente que todo conflicto es negativo y pernicioso) se pretendiese solucionarlo a través de vigilancia, amenaza y castigos. Suponiendo que de esta forma se erradicase la conflictividad, la pregunta básica seguiría sin respuesta: Cuando desaparezcan la vigilancia, la amenaza y el castigo, ¿habrán aprendido a convivir respetándose?

Otra causa de la intensificación de las preocupaciones por la alfabetización emocional es la revolución feminista. Ha puesto el foco en dimensiones que antes permanecían en la sombra. Las teorías feministas han denunciado la discriminación, han iluminado con focos potentes la realidad de una institución androcéntrica, han hecho propuestas para salir de la situación opresora. En definitiva, han hecho posible la ruptura del muro de la injusticia, de la insolidaridad y de la discriminación. Han introducido en la sociedad y, por consiguiente, en la escuela la sensibilidad

La actuación de los Departamentos de Orientación en las escuelas ha abierto la brecha hacia la sensibilidad emocional. Niños que se estrellaban contra el aprendizaje han descubierto que los trabas emocionales y los problemas internos que arrastraban suponían un obstáculo insalvable. Los profesores han visto cómo se desmontaban algunas problemas de comprensión a través de la intervención psicopedagógica.

La enorme proliferación de la bibliografía sobre autoestima ha puesto sobre el tapete la importancia de un fenómeno que estaba haciendo mucho daño a niños y jóvenes. En una sociedad cada vez más problemática y completa, con un retraso cada vez mayor de la autonomía, con dificultades gravísimas para encontrar trabajo y vivienda, muchos jóvenes han tenido la "conciencia de nada". En un momento en que necesitan "valer para otros" se han visto dependientes hasta para comprar un paquete de tabaco.

Se ha problematizado la vida emocional de los individuos. Se ha hecho más compleja la relación entre la pareja, se han multiplicado los divorcios y se ha diversificado la forma de vivir las emociones. Los problemas que muchos jóvenes están viviendo, a causa de una nueva forma de entender el cuerpo (anorexia, bulimia, depresión, drogodependencia...), de la permisividad sexual, del uso de los anticonceptivos, del aumento del gasto, de la presencia de la droga, de la aparición del SIDA, de las nuevas formas de diversión, de la diferente concepción de la obediencia... están dando lugar a problemas que no se resuelven por sí solos ni utilizando los métodos tradicionales o la táctica del avestruz.

La movilidad social, la antropología que nos ha acercado a otras culturas, los medios de comunicación que han propuesto a la infancia y a la juventud modelos nuevos de comportamiento y de vida han llevado a cuestionar formas tradicionales de comunicación y han removido la superficie tranquila de las aguas.

Todas estas causas y muchas otras que con seguridad han tenido su influencia en el cambio han ido haciendo más sensibles a los educadores, a los expertos y a los ciudadanos en general sobre la importancia que tiene la vida emocional de las personas. Y, sobre todo, de los escolares.

### **3. LA EXCAVACIÓN: LA TRAMA DE LAS RELACIONES EN LA ESCUELA**

El currículum oculto de la escuela tiene amarrados numerosos, subrepticios y omnímodos efectos sobre nuestro aprendizaje de la convivencia. Hace falta reflexionar profundamente sobre esos efectos. En primer lugar para evitar los que tienen carácter pernicioso para los alumnos. El subtítulo del libro de Ross y Watkinson sobre la violencia escolar (1999) es muy significativo: "Del daño que las escuelas hacen a los niños". En segundo lugar porque se pueden conseguir efectos positivos a través del currículum oculto de la escuela.

Hace falta un tipo de intervención sistemática, intencional, colegiada y progresiva sobre el desarrollo emocional de los alumnos/as.

No debe ser ésta una tarea exclusivamente encomendada a los Departamentos de Orientación o a los tutores de cada aula. Ha de ser una tarea compartida por todos los miembros de la comunidad. Y en ella incluyo a las familias. No hace falta ser un especialista en psicología para evitar las profecías de autocumplimiento, para ayudar a que los alumnos se expresen, para exigirles respeto mutuo, para facilitarles la expresión pública de sus ideas y sentimientos, para felicitarles por algo bien hecho, para mostrarles afecto...

La educación sentimental incluye la esfera de las emociones, de las actitudes, de los motivos, del autoconcepto y la autoestima. Y también la de la sexualidad. Y la de las relaciones con los otros.

La educación sentimental exige intencionalidad (no se consigue el desarrollo pleno de forma espontánea o como fruto del azar), planificada (exige unas pretensiones claras, una metodología eficaz y un proceso de evaluación exigente), colegiada (no se consigue sin la colaboración de todos).

Se trata de alcanzar el conocimiento y la aceptación de cada uno, el conocimiento de los otros, una relación respetuosa y solidaria, la vivencia y la expresión plena de las emociones, el desarrollo de habilidades sociales, el conocimiento y desarrollo sano y equilibrado de la sexualidad. El desarrollo integral de la persona (Oliveira, 1988) debe comprender:

Que toda persona es sexuada y no puede dejar de serlo, puestos somos y estamos en el mundo como seres sexuados.

Que el hecho sexual humano no es un fenómeno exclusivamente biológico ni individual sino que posee un carácter social y, por tanto, puede ser modificado y regulado.

Que no toda persona vive sexuada de la misma manera, ya que el ser humano está capacitado para manifestar diversidad de conductas sexuales.

Que la realidad social no se puede comprender en su totalidad sin la sexualidad y la afectividad.

Que la adolescencia es una etapa crucial para la configuración de la sexualidad y del mundo afectivo.

Es importante que las personas tengan conocimientos rigurosos sobre la realidad afectivo-sexual. Muchas informaciones que llegan a los escolares están deformadas por estereotipos, intereses económicos o creencias religiosas. Es necesaria una información rigurosa y veraz. La "zona de silencio" que rodea estos temas conduce a malas actitudes, a sentimientos de angustia y a comportamientos negativos.

Pero la formación no se logra sólo a través de conocimientos. Es necesario propiciar experiencias de comunicación abierta, sincera y auténtica que le ayuden a crecer en libertad y en el respeto a la propia dignidad y a la dignidad del otro (Cortina, 1994; Marina, 1995). No vale todo en la relación con los demás.

La educación sentimental es uno de los ejes transversales de la formación de los estudiantes en la institución educativa (Yus, 2001). La persona está en todo y todo le afecta. Los sentimientos, las emociones y la sexualidad son parte esencial de cada individuo. Su desarrollo integral conlleva el cultivo de esta dimensión.

Vaya plantear, de forma concisa, algunas ideas que sientan la base de la intervención educativa en lo que algunos autores, entre ellos Coleman, llaman "la alfabetización emocional". Divido (de manera un tanto forzada, ya lo sé, porque las pretensiones son también estrategias y viceversa) este apartado en dos partes complementarias. ¿Cuáles son las pretensiones que nos planteamos con la educación sentimental? y ¿cuáles son las estrategias que han de llevarse a cabo para conseguir las pretensiones?

### **3.1 Las pretensiones**

¿Qué se propone la educación sentimental? ¿Qué exigencias tiene atender la dimensión emocional en la organización escolar? En última instancia, que los individuos alcancen la felicidad a través de su desarrollo integral, de la aceptación de sí mismos y de la buena relación con los otros... Hablar de educación sentimental significa que hay proyecto, una planificación intencional que pretende alcanzar unos fines a través de unas determinadas estrategias. No es todo espontáneo, no se entrega la vida al azar.

El seno de esta tarea es la escuela. No sólo la escuela, claro está. Decir que es sólo la familia el ámbito de la educación sentimental significa dejar desamparadas y sin esa ayuda precisamente a los hijos de las familias más desfavorecidas, más des-

articuladas, menos conscientes de la importancia de esa tarea. Significa que se vuelve a castigar a quienes ya estaban cultural, social y económicamente castigados.

Expondré a continuación algunas de las pretensiones que subyacen al proyecto de educación sentimental que debe desarrollar la comunidad educativa.

### 3.1.1 *Satisfacer las necesidades psicológicas*

Todas las personas tenemos una serie de necesidades que deben ser satisfechas. De lo contrario se generan estados conflictivos de frustración, ansiedad, agresividad... La necesidad supone una carencia, una falta de "algo" y genera un impulso que nos hace tender hacia su satisfacción. Estas necesidades pueden ser ignoradas. El individuo puede actuar como si no existieran, pero no por eso se suprimen o se eliminan. Se pueden satisfacer de un modo ordenado o incorrecto. Entonces se produce malestar, inmadurez o conflicto. Pero también podemos satisfacerlas de un modo positivo y correcto. Entonces se produce satisfacción y felicidad.

Hay quien piensa que las necesidades psicológicas no tienen la misma consistencia que las necesidades biológicas de alimento, cobijo o satisfacción de la sed. No es así. Cuando no se satisfacen las necesidades psicológicas, se paga un alto precio por ello. Con frustración, con amargura o con "muerte psicológica". Se trata de leyes, no 'de sugerencias.

Necesidad de ser uno mismo: necesidad de sentir el respeto que se debe a toda persona. Necesidad de afirmación personal. De pensar, sentir y obrar por nosotros mismos.

Necesidad de realizarse: la persona tiene necesidad de crecer psicológicamente, de desarrollarse en todas sus facetas (intelectual, afectiva, volitiva...).

Necesidad de amar: el ser humano tiene necesidad de proyectar su afecto, de ser generoso, de darse a otras personas para sentirse realizado.

Necesidad de ser querido: todos necesitamos ser queridos, ser considerados, ser apreciados, ser valorados, ser tenidos en cuenta.

Necesidad de seguridad: seguridad en uno mismo para considerarse suficientemente valioso y necesidad de sentir la confianza de los otros.

Necesidad de comunicación: el ser humano tiene necesidad de estar en contacto con el otro, de mirarse en ti (sin el cual no hay yo), de relacionarse con los demás.

Necesidad de ser libres: Liberación de tipo externo (frente a las coacciones y manipulaciones). Libertad de tipo interno (frente a esclavitudes psicológicas).

Necesidad de ser fecundos: no sólo hay fecundidad biológica. Hay también fecundidad intelectual, afectiva, social, espiritual...

Necesidad de valer por sí mismo: se trata de una necesidad que no depende del conocimiento que se tenga o del dinero que se posee, sino del valor intrínseco de la persona

Necesidad de valer para alguien: necesitamos ser importantes para otros, ser necesarios, ser importantes para otras personas.

Cuando las "leyes" no se cumplen se produce un desorden. Las necesidades se pueden suplir, se pueden sublimar, se pueden ignorar. Pero, cuando no se satisfacen, se paga un alto precio por ello.

### 3.1.2 *Aceptarse a sí mismo*

Aceptar nuestro cuerpo, nuestra identidad, nuestro origen, nuestra idiosincrasia es una parte fundamental de la comunicación con los otros y del desarrollo emocional. No estar avergonzados por cuestiones que no suponen ningún desdoro, ninguna vergüenza. *"El cuerpo es el primer instrumento de la conciencia"* (Filliozat, 2003).

Muchos adolescentes viven con ansiedad la aceptación de sí mismos (Feldman, 2002). Especialmente las mujeres (Gaona, 2001). Se comparan con los otros de forma impropia e injusta y sufren al no poder comentar con nadie cuestiones que se les pudren en la mente.

La producción bibliográfica, de muy diverso valor, sobre autoconcepto y autoestima es cada día más abundante. No es casual. Muchas personas acuden a orientaciones prácticas en forma de recetas que no llegan al fondo de la cuestión.

### 3.1.3 *Reconocer las propias emociones*

Reconocer las propias emociones, sentirlas, ser capaz de llegar hasta el fondo de ellas es un modo de vivir y de vivirse. Hay quien no es capaz de sentir su miedo, su dolor, su rabia. Hay quien no es capaz de experimentar amor y placer. Porque no lo sabe hacer. Porque no se lo permite.

Hay terapias de desarrollo emocional, como la terapia por el grito (Santos Guerra, 1980b) que trabajan básicamente cinco emociones, tres negativas (dolor, rabia y miedo) y dos positivas (amor y placer).

La finalidad de las intervenciones (individuales y grupales) es ayudar a reconocer, a vivir profundamente y a expresar las emociones.

### 3.1.4 *Reconocer las emociones de los otros*

Hay que saber reconocer, afrontar y recibir las emociones de los otros. Somos seres en relación. El aprendizaje de la vida emocional exige la relación efectiva y afectiva con los otros. No hay yo sin tú.

En un mundo culturalmente cada vez más diverso, es necesario saber qué sienten los otros y cuál su modo de expresarlo. Cada cultura tiene una forma de vivir y de expresar los sentimientos. Cada día más las escuelas se van a convertir en un crisol de culturas. Encerrarse en sí mismo es un empobrecimiento y un error.

### 3.1.5 *Expresar las propias emociones*

Especialmente a los varones se nos ha dicho que es necesario controlar las emociones, que es necesario inhibirlas, que no se las puede libremente. Se nos ha dicho a todos. Cuando una persona se echa a llorar en público (por ejemplo, en televisión) pide perdón. Parece que ha tenido una debilidad., "Me he dejado llevar por mis sentimientos", se dice. ¿Qué hay de malo en ello?

*"La socialización disimétrica de género en el campo de los sentimientos se concreta en una consideración desigual por el hecho de ser mujer o varón, disimetría que viene dada o bien por el comportamiento que se espera o bien por la represión de su manifestación"* (Simón, 1999).

La famosa expresión "los niños no lloran", vincula la hombría al control emocional. Lo mismo sucede con la idea "los hombres no tienen miedo". Y sí, vivimos en sociedad y hemos de controlar las emociones (Cristóbal, 1996). Pero no hasta el punto de no sentir las, de no reconocerlas, de no poder transmitir las y compartirlas.

### 3.1.6 *Aprender a solucionar los conflictos*

Los conflictos no son necesariamente malos (Iares, 2001; Torrego y Moreno, 2004). Suelen ser dolorosos, eso sí, pero algunos son necesarios y, a la larga, beneficiosos. Hay conflictos de crecimiento, de rebeldía, de superación, de transformación...

Conviene diagnosticar con precisión de qué se trata el conflicto, por qué surge, a qué se debe, cómo se fragua, por qué se mantiene... Si no se diagnostica con rigor se corre el riesgo de buscar una solución ineficaz o contraproducente.

Puede ser necesario contar con la ayuda de otras personas para hacer un buen diagnóstico. Desde fuera se puede analizar el problema con menos pasión, con más perspectiva al no estar inmerso en el núcleo de los intereses.

Hay que intervenir de forma coherente y, a veces, esforzada. Puede ser necesario un mediador para poner el conflicto en la vía de las soluciones.

Hay que evaluar lo sucedido. Porque algunos piensan que no hacen falta plazos, que se puede acabar con un problema de una vez por todas. Hay quien piensa que todo se puede conseguir de la noche a la mañana y que no hay retrocesos ni fracasos. Errores frecuentes.

### 3.1.7 *Aprender ciudadanía*

La educación sentimental encierra no sólo las exigencias del desarrollo personal de sentimiento y actitudes. Se enfoca también hacia los otros. La vida en democracia tiene unas exigencias que necesitan un aprendizaje en la escuela.

Hombres y mujeres compartimos una sociedad que hemos de hacer cada día mejor (Simón, 1999). Aprender a conocer al otro, a respetarlo, a escucharlo, a dialogar, a compartir... son exigencias de la democracia. Elena Simón substitula su hermoso libro de una forma elocuente: "Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía".

En la escuela aprendemos el género (Arenas, 2005), vamos aprendiendo a ser hombres y mujeres en una cultura determinada. Otra cosa es el sexo biológico, que nos condiciona a través de los genes.

### *3.1.8 Desarrollar habilidades sociales*

Hoy se insiste mucho en la necesidad de desarrollar habilidades sociales (Kelly, 1992). La producción bibliográfica al respecto es inabarcable.

El dominio de habilidades sociales facilita la comunicación eficaz con los demás. Las personas se forman sobre ellas un concepto favorable, de modo que esa imagen actúa de refuerzo sobre el autoconcepto de quien las posee.

En una edad como la adolescencia, en la que la relación con los otros es tan importante, las personas consideran muy importante estas habilidades, especialmente a la hora de relacionarse con personas del otro sexo o de hacer y mantener amistades.

## 3.2 Las estrategias

Hay que saber cómo actuar para alcanzar las pretensiones. ¿Qué y cómo hay que hacer para conseguir lo que deseamos alcanzar? La estrategia es necesaria porque es un error pensar que se alcanza la madurez emocional de forma espontánea. La estrategia se dirige a los planteamientos cognitivos, a las reacciones emocionales y a los comportamientos relacionales.

### *3.2.1 Rechazar creencias irracionales*

Existen formas de pensar y de pensarse que actúan como dogmas destructivos sobre la vida psíquica de las personas. Estos dogmas bloquean el desarrollo emocional. Se trata de ideas, creencias y pensamientos que, si se analizan y se relativizan pierden su carga negativa. Albert Ellis (2003) plantea, después de largas exploraciones y numerosos encuentros terapéuticos, once ideas irracionales que minan la vida emocional de las personas. Lucien Auger (1994) las analiza de forma clara y sugerente.

Para el ser humano es imprescindible ser amado o aceptado por cualquier otro miembro relevante de su círculo.

Uno tiene que ser muy competente y saber resolverlo todo si quiero considerarse necesario.

Hay gente mala, despreciable, que debe ser severamente castigada por su villanía.

Es desastroso y catastrófico que las cosas no sigan un único camino y no acontezcan de la única forma que a uno le gustaría.

La desgracia o la infelicidad humana es debida a causas externas y la gente no tiene ninguna o muy pocas o ninguna posibilidades de controlar sus disgustos o trastornos.

Si algo es o puede llegar a ser peligroso y/o aterrador, uno debe preocuparse terriblemente al respecto y recrearse en la posibilidad de que ocurra.

En la vida hay veces que es mejor evitar que hacer frente a algunas dificultades o responsabilidades personales.

Uno depende de los demás. Siempre se necesita alguien más fuerte que uno mismo en quien poder confiar.

Un suceso pasado en un decisivo determinante de la conducta presente porque si algo nos afectó sobremanera una vez en la vida debe continuar perturbándonos indefinidamente.

Uno debe estar permanentemente preocupado por los problemas de los demás.

Existe invariablemente una solución perfecta y precisa para los problemas humanos y es catastrófico que uno no de con esa maravillosa solución.

Otro autor que insiste en la importancia de realizar reestructuración cognitiva para tener un ajuste emocional que permita vivir felizmente la adaptación a las situaciones es Beck (1976) que llama "pensamientos automáticos" o "distorsiones cognitivas" a lo que Ellis denominaba "ideas irracionales". Por ejemplo:

Pensamiento dicotómico: ver las cosas blancas o negras, falsas o verdaderas, felices o infelices, sin darse cuenta de que estos conceptos son los extremos de un continuo.

Sobregeneralización: ver un simple suceso negativo como un modelo de derrota o de frustración que nunca acabará.

Abstracción selectiva: poner toda la atención en un detalle, sacándolo de su contexto, ignorando otros hechos más importantes.

Descalificación de experiencias positivas: no tener en cuenta las experiencias positivas y mantener una creencia negativa que realmente no está en la experiencia diaria.

Inferencia arbitraria: ver las experiencias como negativas, exista o no evidencia a favor de realizarla.

Magnificación o minimización: magnificar los propios errores y los éxitos de los demás. Y, por el contrario, decir que los errores de los demás no tienen importancia y que los éxitos propios son inexistentes.

Razonamiento emocional: Asumir que los pensamientos negativos son el resultado de que las cosas son negativas.



Expresión asidua del "debería": intentar empujarse o mejorarse con los típicos "debería", tendría que" ... que dan como resultado la culpa.

Etiquetación: cuando comete un fallo, la persona dice "soy una estúpida".

Personalización: verse a sí mismo/a como la causa de algunos sucesos extremos desafortunados.

Pondré algunos ejemplos tomados de Lega y otros (1997), indicando entre paréntesis el pensamiento racional correspondiente: soy un estúpido (mi comportamiento fue estúpido); no puedo soportarlo (puedo soportar lo que no me gusta); es un imbécil (no es perfecto); debo ser condenado (fue mi culpa y merece sanción, pero no tengo que ser condenado); soy un fracaso (soy una persona que a veces fracasa); esto es toda mi vida (esto es un parte importante de mi vida); esto no debería ocurrir (esto ocurre porque es parte de la vida); necesito que él o ella haga eso (deseo que el/ella haga eso, pero no necesariamente debo conseguirlo); no tiene derecho (tiene derecho a hacer lo que le parezca); debería haberlo hecho mejor (prefería haberlo hecho mejor, pero hice lo que pude en ese momento); nada funciona (las cosas fallan con más frecuencia de lo que desearía); todo sale siempre mal (a veces, tal vez frecuentemente, las cosas salen mal)...

Las inferencias que se hacen respecto a lo que sucede, muchas veces son irracionales y, por ello, destructivas. No se basan en una lógica rigurosa. La terapia racional emotivo-conductual, hoy tan en boga (Lega y Otros, 1997), se basa en la superación de estos pensamientos irracionales. Desmontar estas distorsiones cognitivas pone al individuo en el camino de la salud emocional.

### 3.2.2 *Evitar las profecías de autocumplimiento*

Una de las formas más dañinas de destruir la forja de los sentimientos es enunciar profecías de autocumplimiento. Pueden tener como destinatarios a grupos o a personas aisladas. Se trata de anunciar un fracaso de tal manera que el fracaso acaba sucediendo.

Dado el poder de diagnóstico y de influencia de los profesores es fácil hacer este tipo de vaticinios destructivos. Los alumnos que se los creen acaban siendo víctimas de ellos. No hay mayor opresión que aquella en la que el oprimido mete en su cabeza los esquemas del opresor.

Algunos se rebelan y encuentran en la profecía un estímulo de superación pero es más frecuente el hecho de que el vaticinio se acabe cumpliendo. El efecto Pígalión sigue teniendo plena repercusión en las aulas.

### 3.2.3 *Practicar los valores*

Si la escuela es una institución en la que se ejercita la democracia, los alumnos aprenderán a vivir los valores. Para ello hace falta que ésta no se conciba solamente como un mecanismo formal sino como un estilo de vida.

La democracia se sustenta en el respeto, en la libertad, en la justicia, en el diálogo, y en la solidaridad. Esos han de ser valores acrisolados en la vida cotidiana de la institución.

El ejemplo es la principal estrategia educativa. Las contradicciones son altamente perniciosas para el aprendizaje de los valores (Santos Guerra. 2001). No hay forma más bella y más eficaz de autoridad que el ejemplo.

#### 3.2.4 *Saber encajar los fracasos*

El error, el fracaso, la derrota pueden ser perjudiciales o beneficiosos. Lo importante no son los hechos sino la forma en la que los afrontamos. El mismo fenómeno a uno le estimula y a otro le hunde. Una ruptura emocional a algunos les hace aprender y les fortalece. A otros les hace amargos y escépticos.

Hay que aprender un arte muy importante en la vida personal y también en la profesional: me refiero al arte de saber convertir dos signos menos en un signo más. Hay que manejarlos adecuadamente. Otros tienen, por contra, la triste habilidad contraria: de algo bueno que les sucede sacan dos motivos de desaliento.

Sin fracaso, sin dolor, el ser humano no llegaría a tener conciencia de sí mismo. Pero es necesario que el dolor no destruya sino que enseñe y libere.

#### 3.2.5 *Elaborar un proyecto compartido*

La estrategia fundamental que hará posible el avance es construir democráticamente un proyecto educativo que contemple, de forma intencional, colegiada y progresiva el desarrollo emocional de los miembros de la comunidad educativa.

No se trata de confeccionar unidades didácticas en las que se trabaje todo lo anteriormente planteado. Se trata de elaborar un proyecto que tenga como finalidad básica el desarrollo integral. Un proyecto que parta del análisis del entorno y de la propia escuela, del conocimiento de las familias y de los alumnos. Un proyecto en el que plantee la forma de organizar la acción de manera respetuoso y exigente. Un proyecto que permita, en la vida cotidiana, desarrollar relaciones enriquecedoras. Relaciones que respeten la diversidad, que tengan en cuenta los sentimientos y que persigan la felicidad de todos y de todas.

Para desarrollar el proyecto hay que revisar las estructuras, las normas de funcionamiento, la naturaleza de las red de relaciones existentes. Se educa como se es, no como se dice que los demás deben ser. Fue Emerson quien dijo: "El ruido de lo que somos llega a los oídos de nuestros alumnos con tanta fuerza que les impide oír lo que decimos".

El proyecto, que atraviesa todo lo que se dice y se hace ha de someterse permanentemente a revisión. Los mejores propósitos y la planificación más ambiciosa se estrellan muchas veces contra la rutina y la rigidez.

En la medida que todos los integrantes de la comunidad compartan el propósito y sean fieles al compromiso se conseguirá mejor lo que se pretende.

#### 4. LA PROTECCIÓN: EXIGENCIAS PARA LA MEJORA

Para que la educación sentimental (incluyo en ella la sexualidad) pueda realizarse en las escuelas de una forma sistemática, progresiva y colegiada es preciso que se cumplan unas exigencias que la hagan posible.

No todas son del mismo tipo ni tienen la misma importancia, pero todas ellas contribuyen, a corto o largo plazo, a transformar una situación excesivamente académica, homogeneizadora y autoritaria.

No basta el saber y el querer. Es necesario poder hacer las cosas que se deben hacer. La forma de organizarse es uno de los elementos imprescindibles para facilitar la acción inteligente. La autonomía de la escuela, la flexibilidad, la adaptabilidad, la rapidez en dar respuestas... son exigencias que hacen posible un proyecto rico y atractivo.

##### 4.1 Las condiciones organizativas

Para que haya una buena comunicación hace falta tener una actitud abierta pero hacen falta también estructuras que hagan posible el encuentro, la participación, la comunicación.

La forma de organizar el tiempo, el espacio, las normas, las actividades pueden favorecer o dificultar la manifestación emocional. Los ejemplos podrían multiplicarse hasta el infinito: los espacios permiten trabajar de forma compartida, hay tiempos destinados a la participación, hay actividades que se desarrollan cooperativamente...

Hay que disponer de medios, de tiempos, de espacios y, sobre todo, del personal especializado necesario para que desarrolle eficazmente el proyecto de escuela.

Los llamados Centros TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) son un ejemplo de cómo la organización se transforma. La comunicación entre los alumnos, en los Centros de este tipo, se modifica sustancialmente. Por ejemplo, en un aula tradicional se exigía a los alumnos que no hablasen con sus compañeros; en un aula informatizada en la que trabajan dos alumnos en el mismo ordenador, la interacción entre ellos es permanente.

Si se mejora el contexto organizativo de las escuelas se habrá ganado mucho para hacer viable el cambio. Contextos depauperados social, psicológica, organizativa e, incluso, arquitectónicamente hacen difícil una modificación de las actitudes y una transformación de la práctica. Hay ambientes y estructuras que dificultan el cambio. La influencia de las estructuras en las conductas, actitudes individuales es muy importante (Staw, 1984). Las estructuras de espacio y tiempo, por ejemplo, tienen repercusiones tan interesantes como complejas en el desarrollo de las interacciones (Marc y Picard, 1992).

## 4.2 El tamaño de los Centros

Es necesario estudiar cómo influye el tamaño de los Centros en el establecimiento de relaciones interpersonales enriquecedoras. Yo mismo puede comprobar, al dirigir una institución educativa, cómo se modificaba el clima entre los integrantes de la comunidad con el aumento anual de la matrícula: 700, 1700 alumnos/as en cuatro años sucesivos. La fluidez de las dinámicas, la flexibilidad de las estructuras, el mútuo conocimiento... variaron de forma sustantiva.

La masificación de los alumnos hace difícil la relación personal, la atención a la diversidad y la adecuación a las características, demandas y exigencias de cada alumno/a. Los Centros de gran tamaño y las aulas masificadas dificultan la comunicación eficaz.

## 4.3 Favorecer la investigación

Favorecer y facilitar la investigación de los profesionales sobre sus modos de relacionarse (Santos Guerra, 1990), pondría en camino de la comprensión y de la mejora. Para ello necesitan tiempo, medios, facilitadores externos...

El núcleo de la investigación, según proponemos, no es sólo la dimensión cognitiva. Ha de situarse también en el dimensión emocional: en el tipo de relaciones que se establece, en la importancia de los afectos para aprendizaje, en la naturaleza emocional de algunos conflictos...

## 4.4 Desarrollar la participación

Deben participar en las tareas de cambio los profesores, los alumnos y los padres de manera simultánea o coherente. No es fácil que se produzcan innovaciones sustanciales a través de la actuación de uno sólo de los estamentos. Es necesario liberar la voz de los participantes (Simons, 1987) para poder comprender los significados de la acción y de la comunicación.

La iniciativa más fructífera es la que parte de abajo hacia arriba, es decir, la que surge en el seno de la comunidad considerada como un todo (Hopkins, 1989; Beare et al., 1991) y se pone en marcha dentro de ella.

El desarrollo organizativo entendido desde una perspectiva democrática (Bush, 1986; Warren, 1990) avivará el diálogo, facilitará la comprensión y hará posible la mejora de las relaciones en la escuela.

## 4.5 El impulso de una dirección sensible

La dinamización de la escuela a través de equipos directivos que se conviertan en impulsores, coordinadores y facilitadores de los procesos de mejora es un meca-

nismo de cambio importante del que todavía estamos muy alejados. Entiéndase que esta sugerencia no supone que la cultura de la organización pueda ser gestionada desde arriba (Peiró,1990) sino impulsada en su desarrollo).

## 5. LA EXPOSICIÓN: A MODO DE CIERRE

La arqueología, una vez hecho el hallazgo, realizado las excavaciones, efectuado el análisis y protegido los tesoros, suele exhibirlos para disfrute de todos.

Quiero hacer hincapié en este apartado de cierre en la importancia y necesidad de escribir, publicar y difundir los tesoros emocionales que se encuentran en la escuela. Es poco frecuente que los docentes escriban sobre sus experiencias, que las difundan y compartan. Unas veces porque creen que tienen poco valor, otras porque les falta tiempo y otras porque creen desconocer las estrategias necesarias para hacerlo.

Exponer a los demás lo que se encuentra obliga a ordenarlo, clasificarlo y analizarlo con rigor. otros podrán participar, a través de esa exposición, de los "tesoros" encontrados. La contemplación de esas realidades transmite ideas, sentimientos e impulsos de imitación.

Compartir las emociones del hallazgo, sentirse estimulados por los descubrimientos ajenos, ver expuestas las indiscutibles riquezas que se encierran en la vida de las escuelas, es un modo de recompensar los esfuerzos y de avivar el compromiso con las personas y con la acción educativa que consiste en ayudarlas a ser más felices.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, R. (1996): *La alegría de enseñar*. Ed. Octaedro. Barcelona.
- Altable Vicario, CH. (1998): *Penélope o las trampas del amor*. Nau LLibres. Valencia.
- Amorós, C. (1997): *Tiempos de [eminismo. Sobre [eminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Ed. Cátedra. Madrid.
- Arenas Fernández, G. (2005): *Triunfantes perdedoras*. Ed. Graó. Barcelona. (En prensa).
- Assman, H. (2002): *Placer y ternura en la educación*. Ed. Narcea. Madrid.
- Auger, L. (1994): *Ayudarse a sí mismo*. Ed. Sal Terrae. Santander.
- Bach, E. (2004): *Lo más cerca posible. Bases para una educación afectiva y sexual sana*. Cisspraxis. Barcelona.
- Bárcena, F. y Otros (1999): *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Barragán, F. (1991): *La educación sexual. Guía teórica y práctica*. Ed. Paidós.
- Beare, H. et al. (1991): *Creating an Excellent School. Some New Management Techniques*. Routledge Education. London.
- Beck, A.T (1976): *Cognitive therapy and the emotional disorders*. International Universities Press. New York.

- Bolívar, A. (1998): *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Junta de Andalucía. Sevilla.
- Bush, T. (1986): *Theories of Educational Management*. Paul Chapman Publishing. London.
- Casado, J. M. (Cord.) (2004): *Desaprendizaje organizativo*. Ariel. Barcelona.
- Castilla del Pino, C. (2000): *Teoría de los estilos de aprendizaje*. Ed. Tusquets. Barcelona.
- Cerulnick, N. (2000): *Los patitos feos*. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Coleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona.
- Coleman, D. (2000): *La práctica de la inteligencia emocional*. Ed. Kairós. Barcelona.
- Cortina, A. (1994): *Ética de la sociedad civil*. Anaya/Alauda. Madrid.
- Cremades, R. (1999): *Nadie olvida a un buen maestro*. Ed. Espasa Calpe. Madrid.
- Díez Navarro, M.C. (2004): *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Ed. Graó. Barcelona.
- Ellis, A. (2003): *Ser feliz y vencer las preocupaciones*. Ed. Obelisco. Barcelona.
- Elzo Imaz, J. (2004): La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro. Actas del 11 Congreso "La familia en la sociedad del siglo XXI. Fundación de ayuda contra la drogadicción. Madrid.
- Esteve Zarazaga, J. M. (1988): *El malestar docente*. Ed. Laia. Barcelona.
- Etkin, J. R. (1993): *La doble moral de las organizaciones. Los sistemas perversos y la corrupción institucionalizada*. McGrawHill. Madrid.
- Feldman, J. R. (2002): *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla?* Ed. Narcea. Madrid.
- Fernández, I. Villaoslada, E. y Funes, S. (2002): *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Ed. Catarata. Madrid.
- Fernández Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (2002): *Corazones inteligentes*. Ed. Kairós. Barcelona.
- Fleisher, J. (1993): *El poder en las organizaciones*. McGrawHill. Madrid.
- Fierro, A. (2000): *Sobre la vida feliz*. Ed. Aljibe. Málaga.
- Filliozat, I. (2003): *El corazón tiene sus razones*. Ed. Urano. Barcelona.
- Forner, R. (2004): *La reina que dio calabazas al caballero de la armadura oxidada. Un curso práctico para recuperar la autoestima y descubrir el verdadero sentido del amor*. Ed. Integral. Barcelona.
- Gaona, J. M. (2001): *El síndrome de Eva. Manual práctico para mejorar la autoestima*. Ed. La esfera. Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (2001): *Educación y convivencia en la cultura global*. Ed. Morata. Madrid.
- Habermas, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción*. Ed. Aguilar. Buenos Aires.
- Handy, C.H. (1988): Cultural forces in schools. En GLATTER, R. Y Otros: *Understanding School Management*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- Hopkins, D. (1989): *Evaluation For School Development*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- Horno Goicoechea, P. (2004): *Educando el afecto*. Ed. Graó. Barcelona.
- Jackson, P.H. W. (1991): *La vida en las aulas*. Ed. Morata. Madrid.
- Jares, X. R. (2001): *Educación y conflicto*. Editorial Popular. Madrid.
- Kelly, J. (1992): *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.

- Ladish, L. C. (1999): Aprender a querer. Hacia la superación de la codependencia. Ed. Pirámide. Madrid.
- Lega, L. y Otros (1997): *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Siglo XXI. Madrid.
- Lomas, C. (2004): *Los chicos también lloran. Identidades masculinas. Igualdad entre los sexos y coeducación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Oliveira Malvar, M. (2000): *La educación emocional*. Ed. Icaria. Barcelona.
- Mackenzie, K. D. (1975): *A theory of Group Structures*. Gordon and Breach. London.
- Marc, E. y Picard, D. (1992): *La interacción social. Cultura, instituciones y comunicación*. Ed. Paidós. Grupos e Instituciones. Barcelona.
- Marías, J. (1993): *La educación sentimental*. Ed. Alianza. Madrid.
- Marina, J. A. (1995): *Ética para náufragos*. Ed. Anagrama. Madrid.
- Marina, L. A. (1999): *Diccionario de los sentimientos*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Marina, J. A. (1996): *El laberinto sentimental*. Ed. Anagrama. Barcelona.
- Marina, J. A. (2003): De los sentimientos a la ética. En SANTOS GUERRA, M.A.: *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Aka. Madrid.
- Marina, J. A. (2004): *Aprender a vivir*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Mitchel, T. R. y Larson, J. R. (1987): *People in organizations. An Introduction to Organizational Behavior*. McGrawHill. New York.
- Merieu, PH. (1998): *Frankenstein educador*. Ed. Laertes. Barcelona.
- Meyer, J. y Rowan, B. (1977): Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony. En *American Journal of Sociology*. N. 83.
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. Delfín. Bogotá.
- Neill, A. (1978): *Corazones, no sólo cabezas en la escuela*. Editores Mexicanos Unidos. México.
- Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A. (1996): El aula como escenario de la vida afectiva y moral". En *Revista Cultura y Educación*, nº 3.
- Packwood, T. y Turner. C. (1988): Hierarchy, anarchy and accountability: contrasting perspectives. An exchange. En WESTOBY, A. (Ed.): *Culture and Power in Educational Organizations*. Open University Press. Milton Keynes. Philadelphia.
- Palmen, C. (1996): *La amistad*. Ed. Debate. Madrid.
- Peiro, J. M. (1990): *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicosociológicas*. Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales.. Serie Maior. PPU. Barcelona.
- Pérez Cabani, M. L. (2001): *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Ed. Graó. Barcelona.
- Quiles, M. J. y Espada, J. P. (2004): *Educación en la autoestima. Propuestas para la escuela y el tiempo libre*. Ed. CCS. Madrid.
- Pinkola Estés, C. (2000): *Mujeres que corren con los lobos*. Ediciones B. Barcelona.
- Ross Epp, J. y Watkinson, A. M. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas hacen a los niños*. Ed. La Muralla. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1980a): La cárcel de los sentimientos. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 148.
- Santos Guerra, M. A. (198b): La terapia por el grito. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 149.

- Santos Guerra, M. A. (1983): La erosión de la función docente. En *Revista Española de Pedagogía*. N° 159.
- Santos Guerra, M. A. (1990): *El sistema de relaciones en la escuela*. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (1992): Cultura y poder en las organizaciones. En *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla."
- SANTOS Guerra, M. A. (1994): Perspectiva tridimensional. En Escudero Muñoz y González González, M. T.: *Profesores y escuelas*. Pedagógica. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (1999): *Yo te educo, tú me educas*. Ed. Sarriá. Málaga.
- Santos Guerra, M. A. (1999): *El crisol de la participación*. Ed. Aljibe. Archidona.
- Santos Guerra, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Ed. Morata, Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (2001): *Una tarea contradictoria. Educar para los valores y preparar para la vida*. Ed. Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Santos Guerra, M. A. (2001): *El harén pedagógico. perspectiva de género en la organización escolar*. Ed. Graó. Barcelona.
- Santos Guerra, M. A. (2003): *No coracao da escola*. Ed. ASA. Porto.
- Santos Guerra, M. A. Y Otros (2003): *Aprender a convivir en la escuela*. Ed. Akal. Madrid.
- Santos Guerra, M. A. (2003): *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Ed. Horno Sapiens. Rosario.
- Santos Guerra, M. A. (2004): Invitación al optimismo. En *Cuadernos de Pedagogía*. N° 334. Abril.
- Sastre, G. y Moreno, S. (2002): *Resolución de conflictos y apredizaje emocional. Una perspectiva de género*. Ed. Gedisa Barcelona.
- Savater, F. (1998): *El valor de educar*. Ed. Ariel. Barcelona.
- Simón Rodríguez, E. (1999): *Democracia vital. Mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía*. Narcea Ediciones. Madrid.
- Segura, M. y Arcas, M. (2003): *Educar las emociones y los eentimientos*. Ed. Narcea. Madrid.
- Simons, H. (1987): *Getting to know schools in a democracy. The politics and process of evaluation*. The Falmer Press. London.
- Spender, D. y Sarah, E. (1993): *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.
- Taw, B. M. (1984): Organizational Behavior: A review and reformulation of the fields outcome variables. En *Annual Review of Psychology*, 35.
- Torrego Seijo, J. C. y Moreno Olmedilla, J. M. (2004): *Convivencia y disciplina escolar*. Ed. Alianza. Madrid.
- Trianes Torres, M. V. y Fernandez Figares, C. (2001): *Aprender a ser personas y a convivir*. Ed. Desclée de Brouwer. Bilbao.
- Tyack, D. (1974): *The One Best Susiem: A History of Americam Urban Educaaiion*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Tyler, W. (1991): *Organización escolar. Una perspectiva sociológica*. Ed. Morata. Madrid.
- Warren. Little, J. (1990): Teachers as colleagues. En LIEBERMAN, A.: *Schools as collaborative cultures: Creating the future*. The Falmer Press. London.
- Weick, K. E. (1983): "Letter to the editor". En *Fortune*, 27.



- Woods, P. E. (1979): Strategies, commitment and identity: making and breaking the teacher role. En BARTON, L. y WALKERS. (Eds.): *Schools, Teachers and Teaching*. Falmer Press, Lewes.
- Wynne, E. (1989): Developing School Climate. En HOLMES, M. y WYNNE, E. : *Making the School an Effective Community. Belief, practice and theory in school administration*. The Falmer Press. London.
- Yus Ramos, R. (2001): *Educación integral* (Tomos I y II). Desclée de Brouwer. Bilbao.

# Teoría de los Sistemas Evolucionados: Hacia las *organizaciones que maduran*

Agustín de la HERRÁN GASCÓN  
Universidad Autónoma de Madrid  
agustin.delaherran@uam.es

"El cielo tiene sus razones, la tierra sus riquezas, el hombre tiene su organización. Esto es lo que permite formar una tríada" (Xun zi, discípulo destacado de Confucio)

## RESUMEN

Este artículo presenta la *Teoría de los Sistemas Evolucionados* aplicada a las organizaciones educativas como una eventual *Teoría de la Madurez Organizativa*. Desde ella se conceptúa la *madurez organizativa* como un objeto de estudio infrecuente pero relevante para la Organización Educativa.<sup>1</sup> De su análisis se desprende un modo distinto de percibir y comprender cualquier sistema humano, incluyendo la persona, los grupos, las instituciones y de un modo especial las organizaciones y centros educativos.

Junto a concepciones como la *eficacia escolar* o las *organizaciones que aprenden*, quizá pudieran considerarse las *organizaciones que maduran*, y más concretamente qué se entiende por ello, de qué depende, en qué competencias apoyar el anhelo y los proyectos de innovación necesarios y cómo *redefinen* la *eficacia* y el *aprendizaje de las organizaciones*, antes aludidos. Se pretende que la comprensión organizativa mire, desde una perspectiva axiológica, hacia las organizaciones que evolucionan, hacia la definición de competencias básicas de la madurez institucional y, en definitiva, hacia la posibilidad de articular una Organización Educativa centrada en la conciencia.

## PALABRAS CLAVE

Sistema, organización, eficacia, evolución, egocentrismo, conciencia.

---

<sup>1</sup> Así mismo, su aplicación es extensible a disciplinas (pedagógicas y no-pedagógicas) relacionadas con el concepto *sistema*, aplicado a la organización y a la comunicación humana.

## ABSTRACT

This article shows the *Theory of the Developed Systems* applied to the educative organizations as a possible Theory of the organizations maturity. This theory considers the institutional maturity as an infrequent study aim, but important for the Educative Organization. It is clear from its analysis a different way of perceiving and understanding any human system, including the person, groups, institutions and in a special way the educative organizations and teaching institutions.

Together with the school efficiency or the organizations that learn, it could maybe considered the organizations that mature and more specifically what is understood by this concept, from what it depends on, in which field to support the necessary innovation projects and the way to redefine the efficiency and the learning of the organizations above mentioned. We expect that the organizational understanding will consider, from an axiologic perspective, the organizations that evolve towards a definition of basic aptitudes of the institutional maturity and definitively, towards the possibility of organizing an Educational Organization focused on the conscience.

## KEYWORDS

System, organization, efficiency, evolution, egocentrism, conscience.

## I. INTRODUCCIÓN

Dentro del ámbito de la Organización Educativa, nuestra aportación se puede relacionar con la *teoría de la organización como sistema*, una de las concepciones de mayor aplicación en la descripción, comprensión y funcionamiento de las instituciones educativas, pero desarrollando una concepción crítica-dialéctica con el propio concepto de *sistema*. Ésta es una de las razones por las que procedemos a presentar nuestra propuesta a partir de un análisis de ciertas implicaciones e insuficiencias de la *Teoría General de Sistemas* (TGS) (L. van Bertalanffy, 1976), criticando especialmente la consideración que a la luz de ella se hace de los "sistemas abiertos" (formados por personas) y sus características de *salud y buen funcionamiento sistémicos*.

La alternativa posiblemente superadora proviene de la percepción de los *sistemas abiertos* desde la comprensión diferente que proporciona la *Teoría de los Sistemas Evolucionados* (A. de la Herrán, 1999) y el que hemos considerado *nuevo paradigma complejo-evolucionista en Educación* (A. de la Herrán, 2003, 2003b). Así pues, lo que se presenta puede considerarse una aplicación de dicha *teoría* y dicho *paradigma propuestos* en la Organización Educativa, bastante matizada por la experiencia acumulada del autor como docente no universitario y como *ponente de cerca de 130 acciones de formación continua en todas las etapas educativas*, desarrollada a lo largo de los últimos catorce años sobre temas didácticos y organizativos, en las que muchas de las cuestiones siguientes se han reflexionado y aplicado.

Las aportaciones que siguen son de aplicación directa a todo *sistema abierto*, comenzando por la *persona (considerada como sistema)*, *el grupo cercano*, *la organización*, *la institución*, *los colectivos informales*, *los grupos secundarios*, etc. Desde un punto de vista global el intento de contribución podría condensarse en un intento de definición de una *teoría sistémica general*, y en una correspondiente *teoría organizativa* que aquí se presentan para debate, adoptando como epicentros la *evolución de la conciencia y la madurez organizativa posibles*.

Sus puntos de apoyo son tres hipótesis teóricas concatenadas:

- a) Es posible redefinir y superar el concepto de *sistema* y devolverlo enriquecido a las disciplinas pedagógicas que lo utilizan en contextos educativos.
- b) Esta percepción crítica viejos elementos e incorpora otros nuevos de carácter axiológico, útiles no sólo para el análisis, el enfoque, la planificación, el desarrollo, la evaluación, la innovación, etc. de las organizaciones, sino para orientar su camino hacia procesos conducentes a una mayor *madurez organizativa*, más allá de la eficacia y de la capacidad de aprendizaje de sí mismas.
- e) Por tanto, posiblemente, apunta a una *nueva comprensión* de la gestión escolar, capaz de aportar elementos significativos a las corrientes de investigación de la "*eficacia y la mejora de la escuela*", y de las "*organizaciones que aprenden*", necesariamente más allá de la *gestión para los resultados* o *el cambio para la mejora de la escuela*.

## 11. CONSIDERACIONES A LA LUZ DE LA TGS

BREVE INTRODUCCIÓN A LA TGS. La "Teoría general de sistemas", de L. von Bertalanffy (1976), fue en su día el descubrimiento útil de un fenómeno obvio, una relativa novedad y una esperanza, en lo que se refiere al desfase existente, y nunca ajeno a la inteligencia humana, entre la realidad y la percepción de la realidad. Probablemente, la TGS naciera como una necesidad intrínseca, como consecuencia de la convergencia de una serie de circunstancias desestructuradoras y detonantes de las formas de percepción previas a los años veinte y treinta:

- a) Inicio de una nueva forma generalizada de concebir la realidad proveniente, en su mayor parte, de los descubrimientos de la física moderna, que generaban un revolucionario y antiquísimo (Egipto, hace 41 siglos o China, hace 26 siglos) modo de entender el universo. A causa de ello, se pretendía encontrar el soporte cognocitivo que hiciera posible el acceso a la comprensión de los hechos, fenómenos y cosas reales, de un modo diferente al clásico esquema causa-efecto. Se procuraba aflorar la urdimbre comprensiva necesaria para ofrecer o facilitar el entendimiento del objeto-sujeto en clave de participación dialéctica en un mismo acto compartido.
- b) Incomunicación entre las diversas disciplinas científicas.
- c) Voluntad real de iniciar crecimientos multilaterales, interdisciplinarios o extensivos entre las diversas ciencias desgajadas, principalmente caracterizadas hasta entonces por un desarrollo unilateral, vertical e intensivo.
- d) Éxito de las organizaciones internacionales (científicas, políticas, educativas, culturales, etc.).
- e) Creciente hiperdesarrollo de la especialización científica que, en consecuencia, llevaba a una serie de corpus a crisis de identidad; sobre todo, a los que, por su evolución, se aproximaban a disciplinas diferentes.
- f) Inexistencia de algún tipo de macroestructura interpretativa formal desde la cual poder apreciar, con la mayor visión posible, qué era lo que estaba ocurriendo, cómo analizarlo mejor y hacia dónde orientar el proceso de cambio.

En tan sólo unos años, los métodos científicos (inductivo, deductivo, histórico, comparativo, etc.) se tuvieron que actualizar, y numerosas disciplinas científicas (Biología, Física, Sociología, Medicina, Historia, Pedagogía, Geología, Psicología, Economía, Demografía, Informática, etc.) darían buena cuenta de las repercusiones del descubrimiento de aquella gran obviedad tan práctica. La *teoría* pareció destinada a realizar las ciencias y los conocimientos científicos. Con posterioridad, fue aplicada a otras áreas de investigación más concretas (por ejemplo, P. Watzlawick, J. H. Beavin, y D. D. Jackson, 1971, que lo hacen al ámbito de la comunicación humana; C. Ciscar, y M. E. Uría, 1986, que analizan la escuela dentro del sistema social; o M. Selvini Palazzoli et al., 1985, que la aplica al centro escolar, desde un punto de vista psicopedagógico). Siempre que la TGS se ha combinado con algún saber científico no se

ha procurado más que su desarrollo o mejora de la actuación profesional, en virtud de cuyo avance el ser humano era quien se acomodaba. Aunque siempre ha ocurrido así, desde su generalización (por ejemplo, en tomo al modelo de acción-reflexión-acción), este impulso se ha acelerado, pero no ha cambiado cualitativamente.

Hoy, en los umbrales del tercer milenio de nuestra era y desde una comprensión más amplia, cabe cuestionarse hasta qué punto los efectos de este inevitable hallazgo han repercutido en el progreso del conocimiento humano y de sus ciencias, y en qué medida ese desarrollo ha contribuido a la evolución humana. Comenzaré tratando una serie de cuestiones formales para después, y sobre su discurso, acceder fundamentalmente a una crítica aplicada a la TGS y a concepciones situadas dentro de su ámbito interpretativo.

**CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS RENTABLES.** En cuanto a los denominados "sistemas secundarios", "abiertos" o formados por personas como los definió L. van Bertalanffy (1976), comencemos diciendo que se les puede atribuir una serie de características definitorias o meramente descriptivas. Por ejemplo, R. Mayntz (1982, adaptado) ha sintetizado en éstas las características propias de las organizaciones sociales desde un enfoque sistémico:

- a) Son totalidades relativas.
- b) Conocen y actúan según su equifinalidad.
- e) Tienen funciones diferenciadas.
- d) Su ordenamiento y estructura responden a su *razón de ser*.

Desde nuestro punto de vista, entre los *sistemas abiertos*, los que pudieran considerarse no sólo *saludables* sino *con buen[uncionamiento]* incorporarían una serie de *características propias de sistemas rentables* articuladas en dos dimensiones formales: la *eficacia (acción para el logro)* y la *organización, estructuración dinámica o asociación* destinada a ella (*logro para el (mi) sistemas*). Por esta razón, diríase que son bidimensionales o que, geométricamente, desarrollan sus procesos en un *plano*. De ahí que, en parte metafóricamente, pueda sostenerse que carecen de altura y de profundidad:

- a) **Relativa totalidad** –en virtud de la cual se valida la aseveración aristotélica de que "el todo es más que la suma de las partes"-; presupuesto teórico precedido por la *Okologie* romántica, por Ch. van Ehrenfels, en 1890, o por la posterior consolidación de la *Gestaltpsychologie* (M. Wertheimer, K. Kohler, K. Koffka y K. Lewin, fundamentalmente), desde comienzos del siglo. La *relativa totalidad* de un sistema hace referencia también a la cohesión de su "estructura" (entiéndase según la acepción de C. Chadwick, 1979), necesaria para que la totalidad ordenada (al fin común) pueda ser considerada como una unidad funcional. Tiene que ver con la *identidad[funcional]* del sistema. Podría asemejarse a la *radiografía* del estado de conciencia actual, a su estructura densa. Ahora bien, el hecho de que el tejido que la radiografía mejor refleje sea el óseo no significa que el cuer-

po entero sea óseo, ni que el óseo sea un subsistema rígido o estático, ni siquiera que el sistema completo equivalga a su cuerpo.

- b) Finalidad común o equifinalidad del sistema, de sus partes y procesos, que los identifica con su razón de ser, y con la que sus elementos participarán de un modo variable. En realidad ésta es una característica general de la vida, donde: "Encontramos que todas las partes y procesos están ordenados de tal modo que garantizan el mantenimiento, la construcción, la restitución y la reproducción de los sistemas orgánicos" (L. van Bertalanffy, 1960, p. 13).
- e) "Homeostasis": Este término, nacido de la Biología, parece haber sido utilizado por vez primera en 1915 por W.B. Cannon (1932). Lo referimos aquí a la tendencia de los sistemas a:
- 1) El *quietismo* o *conservación preservadora*: Permanencia en un estado estacionario, desde y para la preservación de su equilibrio interior (bienestar sistémico). Son actitudes de este tipo todas aquellas en las que se verifica el llenado total de la propia *taza* (maestro Nan-in), de modo que al permanecer colmada hasta los bordes de las propias convicciones (*ismos*) o esquemas de certezas o seguridades, nada ajeno cabe. En este caso, obviamente, no se puede dar *aprendizaje* ni *comunicación dialéctica*, ni cambio interior significativo alguno. Un par de ejemplos no-negativos: la *actitud multidisciplinaria multi-cultural*.
  - 2) El *pseudoprogresismo* o *estatismo dinámico*: Tendencia a continuar en el mismo estado dinámico que en la actualidad. O sea, metafóricamente, a proseguir con velocidad rectilínea y uniforme, sin experimentar inercias nuevas, ni cambios de trayectoria, ni procesos de aceleración positiva o negativa. Por ejemplo, pueden percibirse como *actitudes pseudoprogresistas* las arraigadas en el *ensimismamiento* (en uno mismo, la organización de pertenencia, las inercias, los intereses sesgados, las realizaciones, los efectos en los demás, las consideraciones, etc.), la innovación o la creatividad rígida, etc.
  - 3) El *rebotismo* o *inmooiliemo bienavenido*: Tendencia a volver a la misma situación anterior a un inicio de innovación o de cambio del sistema. Por ejemplo, podrían ser consideradas *actitudes homeostáticas* en las organizaciones educativas las articuladas en razones del tipo: "Sí, pero... no", "Eso aquí es imposible", "Ahora no puedo", "Te apoyo en todo lo que hagas -pero no cuentas conmigo-", etc.
- d) Dinamicidad o capacidad de cambio. Se refiere a la capacidad de un sistema y de los miembros de un sistema para variar su *homeostasis*, mediante:
- 1) Modificaciones o cambios para un mejor funcionamiento orientado a su equifinalidad a través del tiempo.

- 2) Relaciones adaptativas del sistema con el exterior (entornos en procesos de cambio).
- 3) Flexibilidad adaptativa a nuevas situaciones, por demanda externa.
- 4) Adaptaciones a situaciones diferentes con otros sistemas.
- 5) Procesos de crítica dual (queja, protesta, crítica destructiva, crítica alternativa).

En casos extremos, el exceso de dinamicidad puede llevar a un sistema a disgregarse, perdiendo su estructura sin perder su organización. Por ejemplo, un aula o centro muy volcado en la actividad y en el diseño-desarrollo de proyectos de innovación puede acabar por no favorecer el desarrollo profesional de sus profesionales y de sus usuarios, incurriendo en lo que podría calificarse como *activismo*. En estos casos, muchos padres podrán estar *contentos*, pero basando su satisfacción (egocéntrica) en un indicador escasamente meditado, en la medida en que no significa *prioridad por los procesos formativos* sino *efectismo*.

- e) Regulación o autorregulación, realizada para el *equilibrio* entre la *homeostasia* y *capacidad de cambio*, en función de la *eficacia*, porque ambas polaridades requieren de alguna *equilibración reguladora* (idealmente *autorregulativa*) que las compense y encamine. La estrategia general se articula en la retroalimentación (*feedback*) de entradas convenientes. El problema fundamental de este procedimiento es que el ciclo realimentativo, *que no se separa del plano de la eficacia*, puede realizarse sin conocimiento suficiente, sin distancia, y por ende no ser positivo para la propia *evolución* o *madurez del sistema* y tampoco para los demás. La *autorregulación* polariza sus procesos en el interés limitado del propio sistema relativo (personal, ideológico, epistemológico, institucional, etc.), que lo adopta como referente prioritario. De ahí que actúe y tienda, por definición, a la *parcialidad*. El calificativo *parcial* hace referencia a su sesgo inherente ante la presencia de otras opciones análogas (concurrentes o concursantes), con las que se desarrollan cientos de comportamientos habituales, motivados por *egocentrismo* (*egocentricidad*) o *conciencia inmadura* (A. de la Herrán, e I. González, 2002). En todo caso, su intencionalidad básica es la *productividad*. Normalmente, desde ella se pretenden procesos rentables en función de objetivos asociados al *tener más, funcionar mejor y mejorar el bienestar propio*. En los mejores casos, la *autorregulación* no se entrapa en la *homeostasis* del sistema sino que, al sintonizar con la posible evolución, se abre a la tendencia evolutiva a niveles más complejos de organización (J. Huxley, 1970), mayor y mejor uso del pensamiento reflexivo y autónomo, incremento irreversible de complejidad de conciencia y mejor disposición instrumental a un menor egocentrismo. Algunos procesos (*auto*)*regulativos* son:

- 1) Relaciones con el exterior por iniciativa propia.
- 2) Procesos de crítica dialéctica y transformación-desarrollo institucional.



- 3) Procesos de autorrealización activa en el mundo -J. Nuttin (1967)-, *más* que en permanecer (pasivamente) adaptado al mismo.
  - 4) Actualización permanente.
  - 5) Organización para el aprendizaje de sí misma, para mejorar su funcionamiento.
  - 6) Procesos de creatividad e innovación progresivamente adaptados (L. Dabdoub, 2001), comprendidos esencialmente como resolución de problemas y producción de cambios en sus elementos, partes, procesos definitorios y estructura.
  - 7) Incremento de su *flexibilidad personal* -más allá de la *flexibilidad creativa* o *innovadora*-, lo que en los mejores casos puede llevarle a admitir dentro de los propios esquemas la duda fértil y sus consecuencias: conocimiento y cambio interior y exterior.
- e) Previsión, predicción y cálculo de rendimiento, beneficio o eficacia, de resultados con validez suficiente, lo que puede llevar a desarrollar extraordinariamente capacidades instrumentales susceptibles de orientación *eficientista*: minimizar riesgos, problemas, dificultades, disensiones, conflictos, evitar pérdidas de *trozos de pastel* (*curricular, de parcelas de poder, de influencia, de consideración, etc.*)..., calcular para el logro de los propios objetivos a costa de minorías, y otros procesos egocéntricos del más variado pelaje, por ejemplo, distorsionar la realidad para preservar la imagen de la propia comunidad ante los demás, etc.

En principio, la verificación de estas características por los sistemas abiertos pudiera justificar sobradamente su buen funcionamiento, y, con ello, su potencial rendimiento o eficacia. Por ejemplo, si analizásemos sobre estos parámetros el caso de un determinado centro docente, un equipo educativo, una clase, un docente o un alumno, y se comprobase que, en tanto que sistemas, mantienen el equilibrio de toda esta serie de condiciones, podríamos concluir con que el estado de dichos sistemas goza de una buena *salud* orientada a la eficacia y eficiencia, *autoaprendizaje organizativo* incluido.

VALIDEZ LIMITADA DEL ENFOQUE SISTÉMICO. Podemos decir que encontramos una validez limitada de varias clases:

- a) De enfoque. El *enfoque sistémico* puede representar la dimensión descriptiva y a veces explicativa de la realidad. En la medida en que en todo lo relacionado con la educación realidad se puede distinguir una dimensión *dialéctica-evolucionista* o *de complejidad evolutiva* de especial relevancia/, se deduce su limitación.
- b) De relativismo restringido. El enfoque de la TGS sólo es válido para contribuir al análisis y funcionamiento de los *sistemas* relativos a que se refiere. Esta per-

---

2 Con independencia de que apenas haya sido *rozada* por los "paradigmas educativos".

cepción constriñe la propia realidad así concebida, que variará esencialmente según la amplitud del *radio de acción*, pero que será formalmente análoga, no yendo en ningún caso más allá de la representación del sistema y sus relaciones.

- c) De proceso o temporal. Los procesos integrables mediante el modelo asociado a la TGS son intrínsecamente *estáticos*, en la medida en **que** se refiere al estado actual o previsible de los sistemas a que se refiere. Al no incorporar la dimensión *posible evolución* o *complejidad de conciencia ligada al tiempo*, no la comprende del todo.
- d) Del modelo de desarrollo social asociado. La TGS y su enfoque casa a la perfección con el modelo *neoliberal* y el *capitalismo (feroz) del primer mundo*, hondamente dual, que no está sintetizando *desarrollo y progreso obsesivo* con *evolución, sociedad del bien-estar material* con *sociedad del más-ser humano*.
- e) De amplitud de *conciencia*. La TGS lleva a la percepción de las realidades consideradas como *sistemas* desde el punto de vista de su *rentabilidad*, bien de proceso (*eficiencia*), bien de resultado, aparente (*efectismo*) o verdadero (*eficacia*). Este enfoque evita a priori la expansión hacia una mayor amplitud de *conciencia* capaz de considerar, incluir o pretender otros conceptos-fenómenos más complejos que los *reniabilistas* y por ello compatibles con ellos, como la *evolución de los sistemas* o la *madurez organizativa*.

## 111. CONSIDERACIONES y CRÍTICAS A LOS SISTEMAS ABIERTOS

- a) Sobre la *identificación* grupal de los *sistemas abiertos*. Desde un punto de vista psicosocial, la persona puede ser considerada como un sistema. De aquí que pueda ser analizada como tal. Desde su identidad personal y colectiva, es capaz de sistematizar su razón y sus ideas, incidir y ser influida por su entorno personal, organizativo, contextual e histórico. Por lo que respecta a los grupos (directos o mediatos), la sociedad actual es una sociedad de sistemas interpersonales, cuya unidad funcional es el grupo.

1) Para W. J. H. Sprott (1987): "Un grupo, en sentido psicosociológico, es una pluralidad de personas que interaccionan una con otra, en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona" (p. 7). Pero desde el enfoque que aplicamos, no nos interesa tanto la conducta característica de los individuos que intervienen en un sistema-grupo -la interacción preferente-, cuanto sus vínculos de relación. Por esto nos conviene matizar la noción de grupo en los dos tipos que este autor recoge: "primario", si es relativamente pequeño y sus miembros pueden tener contacto cara a cara unos con otros, y "secundario", si sus componentes se relacionan indirectamente por medios simbólicos: una nación, una ciudad, un sindicato o una asociación profesional (W. J. H. Sprott, 1987, p. 14, adaptado), para subrayar que nuestras consideraciones se referirán a ambos.

- 2) Subrayarnos, no obstante, la posibilidad de contemplarlo como *individuo* o *sujeto colectivo* dotado de características relativamente compartidas en función de procesos de identificación: identidad, egocentrismo, narcisismo, autoestima, prejuicios, intereses, motivaciones, etc. Con frecuencia, la equifinalidad fragmentaria también se hace extensible, en virtud de una *identificación* sistémica suficiente a elementos personales, internos o ajenos al grupo en cuestión. De hecho, el ego compartido de un sistema "abierto" suele mostrar una crecida cerrazón comunicativa hacia miembros o sujetos ajenos poco *identificados* con cierta frecuencia y variable intensidad.
  - 3) Cualquier grupo ampliamente considerado, además de gozar de su propia identidad, pertenece a otros parasistemas, subsistemas y suprasistemas de muchos niveles de profundidad y amplitud. No sólo se vive en multitud de sistemas. Además y sobre todo se vive por y para la sociedad de sistemas. Ello se traduce en una elevada cota de dependencia, apego una tendencia a la uniformidad difícilmente modificable sin una toma de conciencia significativa. Desde aquí se percibe lo positivo, que es mucho: realizaciones y contribuciones al desarrollo. Pero falta reflexionar e investigar en la dirección de sus causas motivadoras y las repercusiones evolutivas. La socialización y la organización articulada sobre sistemas egocéntricos presenta repercusiones harto negativas, y las disciplinas pedagógicas -Organización Educativa incluida- parecen no percatarse de ello.
- b) Sobre la insuficiencia de los sistemas abiertos saludables o con buen funcionamiento. Los sistemas abiertos son causa y consecuencia de tejido y funcionamiento social.
- 1) Desde el punto de vista del análisis o del diagnóstico sistémico, en la medida en que los *sistemas abiertos* pudieran considerarse *células estructurales básicas* de la vida humana, lo que se puede inferir de ellos habrá de tener un reflejo transferible a todo *campo social*. Desde el punto de vista de la síntesis o de la *influencia social*, es obvio reconocer que los *sistemas abiertos* no sólo son *consecuencias* o *componentes sociales*, sino que pueden considerarse *fuentes* desde las cuales la sociedad se nutre en el mismo sentido de su *fisiología*. En este sentido, lo que se pudiera considerar sobre ellos podría tener un gran alcance de aplicación en cualquier *campo social*, si y sólo si se les conceptúa como *unidades estructurales básicas de cambio social*.
  - 2) Nuestro punto de vista discrepa de que la posesión objetiva de una *buena salud sistémica* no es condición suficiente para un *sistema abierto maduro*, y mucho menos aún dentro del campo de la educación y de su organización. Puede parecer obvio que sea el conjunto de sistemas incluíbles en el ámbito educativo el que haya de trabajar a la vanguardia. A la luz de este reto posible, radicado en la coherencia profesional, nos parece interesante subrayar

que un *sistema abierto*, aun *saludable o con buen funcionamiento*, puede considerarse deficitario o disfuncional, desde nuestro enfoque o coordenadas epistémicas, si:

Su *relativa totalidad y finalidad común* se orientan sólo o predominantemente a su rentabilidad propia, y a ello asocia una dificultad para darse cuenta de ello. Cuando en un individuo u organización la capacidad de autoexamen y autoevaluación muta en rigidez y apego a su eficacia o a la capacidad de aprendizaje de sí misma con esa mira, cualquier elemento o factor ajeno o disruptor despierta, bien interés focalizado en el incremento de rentabilidad, bien sentimientos de amenaza a la desestabilización de su *homeostasis*. Poco importa que ese nuevo posible referente o componente esté más sintonizado con lo necesario para la evolución personal y humana que con el propio interés egoísta e inmediato. El sentido y potencial de su *autorregulación* se centra más en sus propias coordenadas que en los demás sistemas (entre los cuales el propio sistema ha de incluirse), que se desconsideran a priori como referentes prioritarios.

Identifica la *dinamicidad* como una característica suficiente de un sistema. Este *error* se reitera con frecuencia en Educación, en la que se valoran el *aprendizaje significativo*, *el cambio educativo*, *la creatividad*, etc. sin más, pasando por alto su dimensión instrumental y por tanto su relativa orientación formativa, que se supone, pero que no necesariamente tiene por qué vertebrarlo. A modo de ejemplo, traemos a colación el artículo "Sabia Movilidad", de J.L. García Garrido (2004), quien para su desarrollo acude al lema de su universidad: «De cuanto se mueve, es la sabiduría lo que más se mueve», y asegura a continuación que: "En sentido contrario, podría igualmente afirmarse que de cuanto es inmóvil, estanco y ocluso, nada lo es tanto como la ignorancia, por más que a veces logre también colarse por variadas rendijas, sin descartar las universitarias". Nuestra opinión, como ya hemos expresado, no es coincidente, porque el movimiento no causa sabiduría, ni el movimiento de ésta es siempre sabio; a veces la quietud puede ser sabia y el movimiento indicador de ignorancia o de otra cosa. Por tanto, no es el movimiento o la quietud lo que define la sabiduría o la ignorancia, ni ninguna de las dos se puede asociar linealmente a uno o a otro. Esto es transferible tanto a personas como a organizaciones. ¿Por qué el *cambio educativo* es sinónimo de deseable? ¿Cambio hacia dónde, para qué? ¿Es que la *permanencia educativa* es siempre indeseable? ¿Es lo mismo *conservación* que *ranciedad*? ¿La *conservación* no puede ser *innovadora*? ¿La *innovación* no puede ser *rancia*? Así pues, en sistemas (personas, organizaciones...) la *dinamicidad* no puede asociarse más que una constatación esperanzada de un sistema: hay *vida*, luego quizá (necesaria pero no suficientemente)

*buena salud interna*. y sin embargo, ¿de eso se desprenden cualidades superiores, por ejemplo, éticas?

Expresa una *incapacidad manijiesia* a la hora de distinguir entre dos clases de procesos complementarios: *progreso-desarrollo*, articulable en la *rentabilidad-eficacia social*, y *evolucion-madurez del propio sistema*, vertebrable en la reducción de egocentrismo e incremento de conocimiento y de conciencia (auto)educativa. Cuando lo que se coloca en el centro de atención no es la realidad o el rendimiento desarrollista de un sistema, sino el ser humano y su evolución posible, ni la teoría ni la práctica funcionales de los *sistemas abiertos* se sostiene como válida para reflexionar de un modo entusiasta en torno a algún plan serio de mejora profunda centrada en la conciencia. Quizá por ello la normalización de este planteamiento es difícil de momento, pero inevitable *hacia un futuro*.

Expresa una *incapacidad manifiesta* por la promoción de la condición humana por encima de la cualificación o calificación que él mismo favorece o identifica, mediante generalizaciones internas de base narcisista. Tal incapacidad puede provenir de un talento extraordinario para olvidarse del ser humano y de colocar las premisas funcionales del sistema por delante de su posible recordación (conciencia constante). "Confiamos demasiado en los sistemas y muy poco en los hombres", decía el político B. Disraeli. Esto, que es evidente, es gravísimo, porque normaliza una situación *difuminada* del individuo y su *valor*, para la que parece ser más relevante el *peso específico* de su protoplasma o sus contribuciones al desarrollo (progreso orientado a la rentabilidad) de sus sistemas de pertenencia, que su ser. El ser humano y sus organizaciones están habituados a *sentir sistémicamente*, o sea, escorada, parcial o dualmente. y este *sentir mal* es el asiento de su *razonamiento* y una garantía de un posible *mal pensar*, porque lastra las posibilidades de complejidad de su conciencia, que en su estado más alto se hace universal (no-parcial). El deterioro de la sensibilidad, antesala y fundamento de la inteligencia, es tan grande, que *parece normal* haber perdido de vista, de hecho, al *ser humano*. Por ejemplo, es hoy un hecho, como ha reconocido un representante de la F.A.O., que la imagen en televisión de un niño o un anciano muy desnutridos produce más molestia que compasión o motivación para la solidaridad. Mención aparte merecen los serios intentos por parte de tantos impunes de *reducir a menos que nada* la cotización de ser humano.

- c) Sobre el *egocentrismo* como *motiuación estructurante* de los *sistemas abiertos*. Hemos evidenciado posibles carencias normalmente poco apercibidas de los *sistemas abiertos*. La más importante y a la que cabrían reducirse las demás es que estos sistemas no pueden calificarse así, en un sentido ético. Precisamente, los sistemas formados por personas no se caracterizan por su apertura, sino por su cerrazón, que se entrea bre selectivamente en función de intereses permanentemente egocéntricos. Así pues, nos preguntamos ¿*sistenlas abiertos* o sistemas *cerriles*: rentabilistas, parciales, sesgados, escorados...? Evidentemente, la razón

obedece a la identificación colectiva (ego comunitario o de grupo) que vincula a sus miembros entre sí.

- 1) B. Russell (1956) sostenía que: "Actualmente, el mundo está lleno de grupos centrados en sí mismos, incapaces de mirar la vida humana en conjunto y dispuestos a destruir la civilización antes de retroceder una pulgada" (p. 888). Esta lectura tiende a pasar desapercibida, y desde el punto de vista de nuestro planteamiento es central. M. Martín Bris (1996) describe que todo sistema tiene como actividad principal su supervivencia y, por eso: "mediante la actividad busca que el sistema no se destruya como tal y que todos o la mayor parte de sus componentes actúen de acuerdo para el beneficio de todos" (p. 30). Nos parece riguroso señalar que en esta lectura la *egocentricidad del sistema* es la fuente de motivación estructurante, del todo *normal* y aparentemente sin mayor trascendencia, en la medida en que se confundiría con su *autoconseroacion*, su *eoúifinalidad*, su *rentabilidad*, su *sentido* o su propia *razón de ser*. Tanto más, en cuanto que la verificación de las anteriores *características de sistemas funcionales* justificaría sobradamente su buen funcionamiento, y, con ello, su potencial rendimiento o eficacia. Sin embargo, podemos criticar esta clase de *normalidad*, desde su *motioacion rectora*, diciendo que:

El egocentrismo no favorece la *apertura real* de los sistemas formales ni personales.

Condiciona su *orientación*, que evidentemente gravita sobre el *ego* (parte inmadura del yo) *sistémico*, para sí, lo propio y los *sieiemas* (personas, grupos, equipos, organizaciones, etc.) *afines*.

Impide el desarrollo de la conciencia a rangos de amplitud o generosidad más elevados, y de comportamientos consecuentes.

A diferencia de Piaget, hemos concluido con que el egocentrismo no es una cualidad específica de la etapa infantil (preoperatoria), sino una característica de la vida adulta que, como *injantilismoarrastrado*, se mantiene y se cultiva en lo individual y en lo social (A. de la Herrán, e I. González, 2002), y que posteriormente se *organiza* e *institucionaliza*, desde relaciones de identificación de marcado carácter narcisista. Su desarrollo parece ser el principal origen de *lastres* para el crecimiento sistémico y el necesario *distanciamiento* propiciador de posibilidades de madurez personal. De hecho, Piaget definía *egocentrismo* como *la dificultad que el niño tiene de darse cuenta de que su propio punto de vista es uno entre varios*. ¿Acaso esta conceptualización no es transferible a la mayor parte de los adultos y a muchos de sus sistemas de pertenencia o de referencia, *organizaciones* incluidas?

De lo anterior aventuramos que el modelo socioeconómico -y por ende "educativo"- de corte neoconservador de nuestra sociedad obsesiva-

mente capitalista, articulada en *sistemas*, está radicado en el más diáfano de los infantilismos. Hemos considerado esta inmadurez social de base como el más formidable y desapercibido de los retos educativos que debe encarar la educación del siglo XXI y siguientes (A. de la Herrán, 2003). Porque, a poco que se analice la realidad desde nuestro prisma, la más grave conclusión que se deduce es que la educación no contribuye a superar la dimensión sistémica de conocimientos, organizaciones, etc., porque no lo percibe, porque quizá no quiere verlo, por falta de creatividad', por no parecer *rentable a ninguno de los sistemas componentes* o por otras razones.

En consecuencia, se hace precisa una *educación de la conciencia* que pueda aplicarse, entre otros campos de estudio, a las organizaciones educativas, y contribuir, desde el conocimiento, a la normalización de anhelos, como puedan serlo la creciente *madurez personal, grupal y organizativa*, comprendida como proceso evolutivo consistente en el incremento de complejidad de conciencia de las organizaciones y en la disolución o control del egocentrismo de todo sistema constituyente.

En todo sistema existe una conciencia de diferenciación interna que lo caracteriza. Desde ella, sus integrantes comparten una condición de acusada homogeneidad. Tener mentalidad sistémica significa, normalmente, percibir con *parcialidad*, en términos de identificación (narcisista, rentabilista y funcional) y diferencia. Es infrecuente encontrar mentalidades colectivas relativamente insesgadas, es decir, capaces de sentir-pensar-actuar desde la relatividad, la semejanza, la complementariedad, la convergencia y la unidad en la diversidad, para proyectos de complejidad de conciencia, universalidad o evolución posible con el menor soslayo.

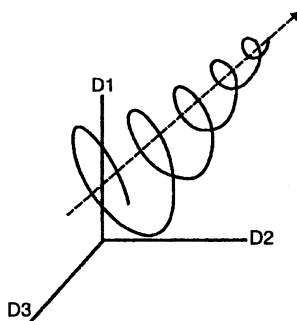
#### IV. SISTEMAS EVOLUCIONADOS

CARACTERÍSTICAS DE LOS *SISTEMAS EVOLUCIONADOS O MADUROS*. Podemos partir de una serie de premisas, cuya desconsideración e inaplicación generalizada muestra que la *conciencia social ordinaria* es la *conciencia sistémica-rentabilista*. O sea, que los sistemas normales (personas, familias, organizaciones, instituciones, naciones, etc.) son los *escenarios* principales en que la *conciencia ordinaria preeminente* desarrolla su función más o menos *teatral*. Tales *representaciones* son claramente mejorables mediante la incorporación a su funcionamiento normal de las características siguientes, mutuamente incluyentes, que redefinen el concepto de *rentabilidad* o de *eficacia del sistema propio*, colocando su *centro de gravedad* motivacional en un nivel de complejidad de conciencia más elevado, más allá de toda configuración motivacional miope (con buena visión pero sólo de lo cercano o inmediato).

---

<sup>3</sup> "No tanto ver lo que otros no ven, sino pensar lo que otros no han pensado sobre lo que todos ven" (Schrodinger),

Las *características propias de sistemas maduros* se sitúan más allá de la *rentabilidad* o *eficacia* tradicional o cotidianamente comprendida -como progreso o desarrollo-. Incluso desde ellas mismas, pudiera decirse que no la favorecen necesariamente. Sin embargo, pudieran ser muy complementarias a ellas. Se construyen desde una presencia creciente de la *conciencia humana*, variable de la que depende la *posible evolución humana (personal y colectiva)* y la *madurez potencial de sus liganizaciones y sistemas interpersonales*, la mejora social, la generosidad afectiva y cognoscitiva, la convergencia entre *ismos*, la humanización, etc. El conjunto de ellas añade a las dos dimensiones propias de los sistemas rentables (*acción para el logro* y *logro para el (mi) sistema*) una más: *sistema para la posible evolución humana*. Esta tercera fuente motivadora o referente de actuación requiere tanto conocimiento como las anteriores, y además una buena información de la conciencia, que a su vez se nutre de ella y la genera. Tales características tienen un fuerte carácter centrífugo, o sea, anteceden el *cambio eolutioo-maduratioo* al externo. Parte de la premisa de que *transformándose se transforma mejor (organizaciones, productos, entornos, personas, curriculum, etc.)* -lo contrario sería meramente conductual, periférico y frágil-. Por tanto, tienen vocación dialéctica. Desde el punto de vista de la *mentalidad profesional* no son conductas ni aptitudes potenciales, sino capacidades desarrollables. o incluso *competencias*. *Competencias* no ligables a la *rentabilidad* estrechamente contemplada ni a demandas sociales normalmente formuladas; con frecuencia están más cerca de las *necesidades y de la experiencia práctica de los profesionales* que de propuestas deductivas de manuales científicos.



De las tres dimensiones estructurantes de tales *características* se deduce que las *acciones humanas posibles* pueden ser de tres clases: *puntuales* o *efectistas*, *rentabilistas* o *egocéntricas*, o *conscientes* o *generosas*. El alcance de esto en la organización de los centros educativos es tan amplio y obvio como científicamente inédito y desatendido. Las siguientes *características* intentan desarrollar la *tercera dimensión* y la *tercera clase de acciones humanas* de los sujetos o sistemas que se quieran considerar teniendo en cuenta que se apoyan mutuamente, *piramidalmente*, de forma que cada una de ellas pudiera ser *desarrollo* de la(s) anterior(es). Se trata de una selección en función de aspectos fundamentales transferibles a todo *sistema abierto* y organizado (equipos, grupos, centros, instituciones...), persona incluida:



### *Distanciamiento*, comprensión distanciada o capacidad de percibirse desde fuera

Se trata de la capacidad de percibir el propio sistema y sus procesos (intra, ínter y suprasistémicos) con ecuanimidad o de un modo menos egocéntrico. Tiene lugar cuando la representación de tales procesos permite una *mejor visión* de la situación a la que el sujeto pertenece. La capacidad de *distanciarse* dispone al sujeto para una mejor análisis y reflexión de contenidos relevantes que puedan afectar a su sistema (sí mismo, su organización o parte de ella, etc.).

El *distanciamiento cotidiano* o *espontáneo* pudiera darse en ciertos procesos mentales superiores habituales, individuales o colectivos, asociables a síntesis realizadas en el hemisferio derecho del cerebro como la ironía, la crítica, el sentido del humor, la creatividad, la orientación, la evaluación, la cooperación, comprendidos como cualidades propias del conocimiento y la conciencia. Actos como pedir ayuda, dialogar, comparar, "reflexionar con otros, valorar algo son de alguna manera *actos de distanciamiento* en tanto que oportunidad de *redimensionar, reconsiderar y redefinir* los objetos de conocimiento. El *distanciamiento maduro* depende del nivel de complejidad de conciencia y la alícuota de egocentrismo en el que se desarrollan, y se traduce inexorablemente en percepción ecuaníme de los procesos del sistema. Su efectividad dependerá de la motivación (desearlo), la persistencia y la madurez personal y organizativa subyacente, más o menos rentabilista, generosa y solidaria.

En el proceso de *distanciamiento* del propio sistema pueden intervenir ciertas estrategias complementarias:

- a) *Tiempo transcurrido*: La *comprensión distanciada* cuenta para su logro progresivo con una *ayuda natural* o relativamente *pasiva*, a saber, el *tiempo transcurrido*, porque ese devenir normalmente va acompañado irreversiblemente de *conipleidad de conciencia* y de consecuente mayor objetivación. Lo que ocurre es que en los sistemas humanos la reducción de *egocentrismo* no siempre se acompaña con el incremento de *complejidad de conciencia*, dándose casos de alto egocentrismo y alta conciencia con el paso del tiempo, no resultando de ello la madurez deseable. Esto también es de aplicación a las organizaciones educativas y a sus procesos. En efecto, el *tiempo transcurrido*, si se ha empleado no sólo en aprender significativamente, sino en madurar interiormente, puede ser capaz de aportar mayor *complejidad de conciencia* a los sistemas (personas, grupos, organizaciones, instituciones, *is1110s*, etc.), siempre que se utilice como base para alguna clase de autoevaluación o análisis constructivo de carácter diacrónico. En este caso, el diálogo evaluativo tiene lugar entre tres *yoes temporarios* (el pasado, el actual y el posible) quizá con la misma identidad pero separados entre sí por tiempo y por complejidad de conciencia. Cuando lo que media entre ambos es más egocentrismo que conciencia, el sistema puede resentirse o deteriorarse, orientándose a la homeostasis y perdiendo capacidad de cambio y perspectiva, o bien emplear la perspectiva adquirida para provecho propio. Por ejemplo, los perpetuaciones en los cargos de personas, afines y líneas parciales de interés y de gestión pueden afectar a proyectos y a organizaciones más amplias y heterogéneas, sin que los *interesados* quieran *aparearse del tiovivo* por creerse imprescindibles o justificar-

lo, por no saber qué hacer si no se sigue mandando (*síndrome del sillón*) o por tener que seguir pagando el coche nuevo. Otro ejemplo: la *evaluación mediata* (*años después*) que un alumno realiza de su profesor o de su centro puede ser distinta a la inmediata. A veces, el transcurrir del tiempo proporciona una *visión* distinta, más *distanciada*, que la *mirada cercana*, y esto puede favorecer en el docente una conciencia más clara de sí mismo y algunos de sus procesos profesionales, salvo que la *distancia* haya larvado una distorsión significativa del objeto. Otro ejemplo extremo: en el momento de finalizar (o morir) una vida, un proceso, un proyecto, una etapa, una trayectoria -personal u organizativa- puede incrementarse la capacidad de visión especialmente condicionada o motivada por el pasado, lo positivo, lo experimentado, lo aprendido, lo culpabilizador, lo que se quedó pendiente, lo que deberá permanecer o cambiar, lo que se retomará...

- b) *Diálogo evaluativo*: En ciertas ocasiones, la información procedente de observadores internos o externos lo suficientemente *distanciados* o con una conciencia más compleja de la *normal-eistémica* puede contribuir a que el mismo sistema (uno mismo, o sus organizaciones de pertenencia, etc.) adquiera puntos de vista superiores, cause crisis o ratificaciones en los establecidos. Podría desarrollarse mediante:
- a. *Algunos procesos de (auto)evaluación o de evaluación interna*. En los procesos (auto)evaluativos los sistemas experimentan un distanciamiento comprensivo, valorativo y realimentador orientado a la mejora. Este *proceso de aprendizaje* contribuye al distanciamiento si asocia una *toma de conciencia* que puede disponer al sujeto para *percibir disfunciones de su sistema, emprender procesos de autocrítica* y la *posible rectificación* y otros *procesos superiores de conciencia*.
  - b. *Algunos procesos de evaluación mediante agentes externos*. Los *agentes externos* pueden ser especialmente adecuados para el desarrollo de procesos validadores como la triangulación, el contraste, la evaluación externa, la auditoría, etc. A veces, la *evaluación externa* cumple la función de *distanciamiento*. Pero, desde la perspectiva compleja-evolutiva que desarrollamos, tal función no quedaría definida o no culminaría con la definición de los juicios, sino con la toma de conciencia y cambio significativo de apreciación del propio sistema por los sujetos o agentes internos. Salvando las distancias, esta toma de conciencia podría asemejarse a la que de un modo más claro tiene lugar en las reuniones de *Alcohólicos Anónimos*, en las que el sujeto reconoce ante los demás su estado, como paso decisivo e inevitable hacia una curación iniciada en la percepción de disfunciones y socialización de la misma, gracias al grupo y a una buena guía terapéutica. A veces, procesos semejantes tienen lugar en las organizaciones, a modo de hervor, en algunos procesos de *formación en centros*. Parafraseando el viejo proverbio tibetano, la ebullición será útil en la medida en que al menos una pequeña llama la mantenga, y que esa llama mantenida se traduzca en soportes organizativos adecuados (por ejemplo, grupos de trabajo y proyectos de innovación definidos). Un caso especial de agentes externos es el de autores de otros ámbitos del conocimiento o de la actividad propia

- (educadores, científicos, artísticos, espirituales, culturales, etc.) pero con un nivel de complejidad de conciencia superior (luego, educativa para muchos), que pueden comunicar orientaciones y aprendizajes (trans)formativos y enormemente útiles para distanciarse de otros procesos habituales o acaso ordinarios. Esta práctica es más habitual en entornos con historia o tradición en este tipo de orientaciones. Figuras como Ratke, Comenio, Pestalozzi, San Martín, Bolívar, Giner de los Ríos, Ferrer i Guardia, Martí, el Ché, Fidel Castro... resultan extraordinarios referentes motivacionales para organizaciones educativas de entornos muy diversos.
- c. *Contrastes con agentes internos* con conciencia personal y organizativa distinta (creativa) o superior (madurativa) a la propia o a la sistémica (por ejemplo, de un equipo educativo de ciclo, de un equipo directivo, etc.) pueden influir en el enriquecimiento de la información del sistema mismo y su complejidad de conciencia asociada. Por ejemplo, unos *agentes internos* importantes para *salirse* o para *distanciarse* del sistema propio en procesos de formación continua del profesorado son los alumnos de toda edad (especialmente los más pequeños), entendiéndolos como *agentes [ormaii]os*.
  - d. *Intercambios de experiencias* horizontales, con profesionales o grupos afines o no, con los que enriquecer el propio acervo por causa de una apertura a lo que otros hacen o a lo que en otros lugares se hace.
  - e. *Salida del sistema* o abandono por un tiempo del mismo (hábitos, rutinas, inercias...) que componen la norma y el día a día, para redefinir el conocimiento con otras premisas, con otras percepciones. En el caso de organizaciones, es importante que quien/es hayan desarrollado esta experiencia (por ejemplo, una estancia profesional en otro país, en un centro de características muy diversas, en un congreso científico, etc.) puedan compartirla y dialogarla desde una necesaria *receptividad* de los demás. Es la misma *riqueza experimental* que generan algunos viajes, algunos cambios de aires. Es la experiencia del *partir de la realidad, salirse de ella y volver a ella para enriquecerla*. Es lo mismo que hace la Matemática, como diría F.E. González [iménez]. Por eso podríamos llamar a esta estrategia *procedimiento matemático*.

El *distanciamiento* es una buena característica de *sistema más maduro* o *más evolucionado*. Normalmente, favorece un cierto *conocimiento*, que propicia la *sensibilidad*, que a su vez facilita una percepción *admirativa (no-autocomplaciente)* o (*autorcrítica* hacia el sistema propio. Bien entendida puede incluir parte de la *estética* y *la empatía*, y desde ellas predisponer a niveles más avanzados de conciencia. Desde este punto de vista la *comprensión distanciada* a la que nos referimos puede considerarse base de la *ética*, que no entendemos como un problema de juicios de valor a priori, sino una consecuencia del conocimiento, obviamente fundado en el buen sentir y el bien pensar, es decir, del (re)conocimiento que se desprende de una complejidad de conciencia suficientemente capaz de interpretarlo desde una razón más capaz.

Con todo, la *comprensión distanciada* no implica necesariamente *evolución* (formación, innovación, reducción de egocentrismo, complejidad de conciencia, (auto)educación...). Puede ser un buen paso en el camino hacia el *pensamiento propio* o el *proyecto (idiosincrásico)* de personas y organizaciones, pero todavía no implica necesariamente *construcción evolutiva*. y es que pudiera ser incorrecto. Y si lo es, conducir a profundos errores perceptivos en personas y organizaciones, a veces mezclados con proyecciones (A. Freud), inercias, prejuicios, etc., que a su vez pueden comprenderse y emplearse egocéntricamente. Son los casos de "parcialización de lo total" (A. de la Herrán, 1997), *manipulación de la realidad* o simplemente *confusiones* cuyo efecto secundario (o primario) nefasto es *adoptarlas como buenas*. Un ejemplo: F. Sánchez Dragó (2003), escritor de moda, definía así la ética: "La ética es la conciencia tranquila poder aguantar la propia mirada en el espejo". Se trata de una declaración insostenible, porque es *autorreferencial*, y porque se supone que el *dietanciamiento* que menta asocia una percepción correcta del fenómeno. Pero ese *reconocimiento* puede estar determinado por el egocentrismo, narcisismo, mecanismo de defensa para mantenerse en su homeostasis, etc., tanto individual como colectivo. Si el ego está inflado o sesgado y el conocimiento es escaso o inmaduro, ¿de qué mirada, de qué clase de espejo, de qué acto de reconocimiento estamos hablando? Con estas pautas, Bush se vería como candidato a Nobel de la Paz y una persona buena pero neurótica obsesiva se vería defectuosa. Desde ellas los sistemas no pueden *evolucionar*, tomar conciencia de sí mismos, autoevaluarse ecuanímente y con conocimiento suficiente, no pueden comprenderse en la distancia.

### Desidentificación y *duda fértil*

Por *desidentificación* puede entenderse el proceso por el que un sistema (una persona, una organización, etc.) deja de depender del sistema (equifinalidad) con que se identificaba o al que estaba en alguna medida adherido. Puede ser esporádica (funcional) o definitiva. *Desidentificarse es distanciarse inicialmente, poderse liberar*, decidir eliminar un proceso de apego y dar el salto para hacerlo; optar inicialmente por la autonomía o por la creatividad como posibilidades aún incipientes.

Un día, Gordon, uno de los fundadores de las técnicas de creatividad, realizó la experiencia siguiente frente a algunos científicos que asistían a sus seminarios. Colocó un chimpancé en una jaula formada por dos paredes laterales y un delantero con barrotes, pero sin pared de fondo. Luego colocó un plátano delante de la jaula.

El animal intentó primero atrapar el plátano a través de los barrotes. Como no lo consiguió tuvo la idea de salir de la jaula, es decir, de alejarse del plátano para dar la vuelta a la pared y recoger la fruta... Mediante esta demostración, Gordon pretendía que sus oyentes captaran el papel tan positivo de un distanciamiento aparente (A. Bacus, y Ch. Romain, 1994, p. 176).

Esta anécdota nos sirve para ilustrar que en creatividad y en educación el camino más corto casi siempre es la línea curva; que en procesos de *autoformación* esa curvatura pasa por el *distanciamiento* de lo que se hace o se pretende; que ese *distanciamiento* equivale al sosiego y al *dejar que las ideas y los proyectos nos sientan y nos piensen*, en lugar de querer asirlos, controlarlos o aprehenderlos deductiva o agresivamente; que

ese *dejar hacer* o *conexión con la propia intuición o naturaleza* tendrá mejor calidad si está presidido por humildad del conocimiento -querer aprender para formarse, "*saber que no se sabe lo que no se sabe: eso es saber*" (Confucio)-, y no por un angosto *eficacismo*, mucho más *identificado* que *desidentificado de sí mismo*, por lo que tendrá limitada su comprensión y el sentido de su trayectoria hacia lo educativo

La *desidentificación* puede considerarse una estrategia de *distanciamiento*, y a veces una consecuencia del mismo. La *desidentificación* tiene que ver, en muchas ocasiones, con el distanciamiento de las predisposiciones de las personas y sus organizaciones hacia proyectos de innovación. Realmente ésta es una de las funciones básicas de algunas técnicas de creatividad e innovación aplicable a contextos organizativos. Por ejemplo, al explicar su conocida técnica de los *Seis Sombreros para pensar*, E. de Bono (1999) precisa:

*Cuando se trata de pensar, el yo y la actuación personal suelen estar estrechamente vinculados. Si a alguien no le gusta una idea, no se esforzará en absoluto por considerar sus aspectos favorables. y lo mismo sucederá en el caso contrario. El método de los sombreros separa al yo de la actitud personal (p. 133).*

Algún otro ejemplo: una persona o una organización puede ser capaz de *desidentificarse* de los efectos condicionantes de las expectativas, opiniones o refuerzos favorables o negativos, de agentes significativos (padres, equipo directivo, etc.). Pueden hacerse más independientes, menos manejables o menos vulnerables (influyentes), pero también menos sensibles. Otro ejemplo más concreto: El *distanciamiento* profesor-alumnos puede articularse, por parte del docente, como construcción de un buen clima de relaciones y de un entusiasmo por lo que se enseña, que puede contribuir *no-paradoíicamente* y un *clima social de aula* bastante motivador. Un ejemplo más, de otra índole: la recogida de *inducciones espontáneas en papelitos* como técnica de escritura para realizar trabajos creativos (A. de la Herrán, 1998) sobre un tema de investigación en torno al que se está generando conocimiento, puede ser una práctica de *distanciamiento* canalizado o atento, llevada cabo desde contenidos *convergentes* o *divergentes* (Guilford) a la *organización*. En otro orden de cosas, las interacciones atentas o la lectura crítica, transformadora o simplemente aplicada de un texto también pueden serlo.

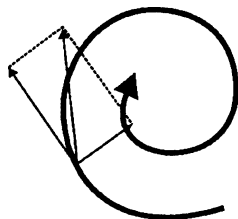
El motor motivacional básico de la *desidentificación* es la *duda*, comprendida como soporte más fiable del conocimiento, precisamente por ser una característica propia del desarrollo autónomo. Sin *duda fértil*, no hay conocimiento, porque el conocimiento tiene una naturaleza intrínsecamente *dudosa* (B. Russell, 1956). Ni tampoco *salud organizativa*. Su grado mayor pudiera ser la *herejía* (científica, didáctica, organizativa, etc.), definida así por y desde el sistema de referencia *conservador* o *identificado*. La *desidentificación* -al menos parcial- permite percibir otros puntos de vista sobre el propio o antiguo sistema de pertenencia, con lo que definitivamente puede considerarse como una antesala de conocimiento personal y compartido. Y sin embargo, debemos considerar dos *niveles de desidentificación*: la *dual*, que puede desarrollarse desde el desconocimiento o para el enfrentamiento, y la *dialéctica*, que desde el conocimiento de aquello sobre lo que se eleva se orienta a propuestas superadoras más complejas y sobre

todo orientadas de forma distinta: a la compensación de la parcialidad, la complementariedad, la síntesis dialéctica, la convergencia, la unidad, etc.

### Centración (dialéctica)

Desde un punto de vista estático, el *distonciamento* asocia mayor *ecuanimidad potencial*, y la *ecuanimidad* puede comprenderse en cierto modo como *equidistancia*. Es más: una *elevación* o *perspectiva* pudiera distorsionar la percepción del sistema observado, si no es equitativa. ¿Cómo identificar el centro? Una estrategia eficaz es a partir de la periferia, de lo parcial, en busca de lo idéntico, lo compartible, lo común o integrador. Siendo capaces de percibir el sistema con este ánimo dialéctico -y por ende inherentemente constructivo, más complejo, más consciente y posiblemente evolutivo- es posible iniciar procesos más eficaces de *desidentificación* de lo sesgado y reidentificación creativa, superadora o constructiva. "En cuanto tienes un centro, te distancias de tu periferia. Pueden insultar a la periferia, pero no a ti. Tú te mantienes aparte, distanciado" (Osho, 2003, p. 90). Esta *característica* puede ser causa y consecuencia de *comprensión distanciada* y guarda una relación no-arbitraria con una de las tres estrategias pedagógicas de adquisición de autoconocimiento (A. de la Herrán, 2003c) que, como vemos, es en parte transferible al ámbito sistémico y organizativo, desde la perspectiva que proponemos de *organizaciones que maduran* más allá de la eficacia y de la capacidad de aprender de, desde y por sí mismas.

Desde un punto de vista dinámico, si como geometría de la evolución de la conciencia imaginamos una espiral que transita sobre su eje, la complejidad (siempre irreversible, pero no gratuita) otorgada por la *distancia*, lo será con relación a las espiras anteriores. Pero no necesariamente en relación al eje alrededor del cual se centra. Esta observación es muy importante. La *ganancia de la complejidad en altura* (tiempo transcurrido, edad, experiencia, tradición, historia, etc.) no implica necesariamente *evolución*, porque no conlleva necesariamente *centración*. La cada vez menor separación entre los puntos de la espira y su eje es la *distancia* importante, que irá decreciendo en la medida en que la relación entre la *inercia centrífuga* (ego, tener, desarrollo) y la *centrípeta* (conciencia, ser, evolución) vaya reduciéndose o compensándose en el tránsito evolutivo. Desde un punto de vista social y desde luego organizativo, ambas distancias aluden de forma complementaria a la dialéctica entre progreso (avance espiral) y evolución (centración): son necesarias las dos, pero como ocurre en el mundo animal, conviene que la *cabeza vaya delante* y la *cola detrás*, porque si no el ser (entero) puede caerse y dañarse o perder la vida. Por tanto, hacemos estas sencillas propuestas: "Jugar con lo existencial, pero vivir en lo esencial" o "Lo existencial en función de lo esencial. No al revés".



## Elevación o adquisición de perspectiva

Es una causa (estrategia) y consecuencia de un *distanciamiento desarrollado*, virtualmente inseparable de él, pero cuya metáfora puede servir para articularlo. El *distanciamiento adecuado* trae reflexiones y consideraciones sobre y para el sistema mismo, vía autoobservación, que pueden posibilitar tomas de decisiones más complejas o con mayor perspectiva a priori. Puede conceptuarse como *proceso básico de conciencia*. Una *elevación insuficiente* puede obstaculizar el *reconocimiento del sistema* y *condicionar la comprensión*. Esta clase de *dificultad de aprendizaje* tiene lugar cuando la *percepción de territorio* es predominante a la *percepción de mapa*, pero aun así no se tiene conciencia clara del relieve. Un ejemplo cotidiano de falta de distancia comprensiva, que ilustra lo anterior y está motivada por una expectativa de no-excepcionalidad, tiene que ver con la dificultad para reconocer los méritos o esfuerzos de compañeros cercanos, o bien a evitar criticar a un afín, precisamente por estar tan cerca o por compartir *esquenlas de identificación*, respectivamente. Este hecho puede dar lugar a un incremento de hiperestesia y narcisismo relacional o a lo contrario: un rechazo debido a actitudes inmaduras (competitividad reactiva, envidia, celos, complejos, desarrollos paranoides, etc.) así mismo inadecuadas pero muy habituales en la *psicopatología de la vida cotidiana de las organizaciones*. Así pues, tanto el *autoencumbramiento* como el "Nadie es profeta en su tierra", en tanto que distorsiones objetales, dificultan una mirada ecuánime exenta de *egocentrismo* que contamina el clima organizativo, y que una perspectiva suficiente puede compensar.

## Reconocimiento de la propia autoimagen del sistema junto a otros

La *capacidad de distanciarse de sí mismo de cualquier sistema* (piénsese en las organizaciones escolares, por ejemplo) favorece la *visión global de sí y de lo que el sistema de pertenencia es y hace, con perspectiva* o *ecuanimidad*, y esa *perspectiva* puede otorgar una *altura descriptiva al territorio* cuyo *mapa* se contempla. De hecho, es un *acto de conciencia*. Pero esto no garantiza una percepción correcta y menos una actuación educadora o constructiva, ni hacia el entorno ni hacia el sistema mismo. El valor definitivamente formativo del *distanciamiento* se adquiere cuando su efecto en el conocimiento de los sujetos del sistema contemplado se interioriza como *capacidad de reconocimiento de la autoimagen del sistema junto a otros sistemas* (menores, análogos o superiores), y como toma de conciencia capaz de contribuir o de impulsar la propia "educación de la razón" (según la expresión acuñada por F.E. González Jiménez), que incorpora posibilidades de desarrollo con la *presencia del otro*.

Esta experiencia afecto-cognoscitiva puede aparecer como *inducción espontánea* o *insight*, y coloquialmente se asocia a expresiones como *verse, escucharse, darse cuenta, caerse la venda de los ojos*, etc. Con esta perspectiva, el *reconocimiento de la autoimagen del sistema* cabe asimilarse a *buen desenlace del distanciamiento*, si y sólo si se traduce en un *salto de madurez* (sistémica, personal u organizativa) sobre el estado anterior. O sea, como incremento de complejidad de conciencia autoaplicada acompañado de disminución efectiva de egocentrismo propio y en torno a lo comprendido como *propio*. En los mejores casos suele ir acompañada de una toma de decisión (para la

evolución) en un sentido diferente, más complejo, mejor orientado o mejor conocedor, o bien acumular la capacidad de rotar la situación a un sentido distinto. Por ejemplo, un equipo educativo se da cuenta de que existe una enorme distancia entre lo que quisieran hacer, lo escrito en su proyecto educativo y la práctica didáctica cotidiana. Al percibir esta distancia, tomar conciencia de su disconformidad, de que el tiempo puede ser un aliado o también un buen recipiente para la maceración de tradiciones rancias, decide renunciar a contribuir a la nutrición de esta *incoherencia homeostático-cultural* y articular su motivación, su inteligencia (capacidad para resolver problemas con sensibilidad humanizadora) a un proyecto de innovación institucional. Otro ejemplo: en una acción formativa basada en la metodología del *intercambio de experiencias*, un equipo educativo toma conciencia de lo que en otros centros están realizando para desarrollarse o para solucionar un problema. La nueva información hace así que los miembros de este equipo se distancien un poco de su rutinizada perspectiva conservadora o inactiva y sitúen sus posibilidades en su justo lugar. Otro ejemplo podría ser la toma de conciencia de contenidos relevantes relacionados con necesidades formativas pertinentes por miembros activos de una asociación de padres sobre la educación de los hijos; por un equipo de profesores sobre su trabajo docente, por un profesor concreto, por un equipo directivo o miembro del mismo, etc. Otro ejemplo, que considera a la persona como sistema: ante una propuesta de *mentalidades* o de *racionalidades docentes* (J. Dewey, 1926, 1939, 1989; Van Manen, 1977; Darling-Hammond, Wise, y Pease, 1983; Fernández Pérez, 1994; Martínez Sánchez, 1996; De la Herrán, 1996, 1998, etc.) el profesional puede situar su *desarrollo profesional* desde esta perspectiva como un eslabón intermedio entre otros superados y otros que le superan, percibiéndose con mayor ecuanimidad.

No toda persona ni toda organización está preparada *madurativamente* para esto, porque la *inmadurez personal u organizativa* es una norma, y a mayor *egocentrismo* mayor es el lastre para el apereamiento, que no iría más allá de un cierto *distanciamiento*. El *reconocimiento de la autoimagen del sistema* es ya una (pre)acción transformadora de carácter evolutivo que pide o que demanda un cambio o una actuación acorde, tanto hacia el propio sistema como hacia su entorno inmediato o mediato. La *capacidad de reconocer la imagen propia desde fuera* para tomar conciencia comparativa de uno mismo y de lo que le rodea, y con ello poder sentir y razonar mejor, es una de las funciones formativas más importantes que pudieran intentar los medios de representación-comunicación de la realidad: fotografía, televisión, cine, teatro, radio, prensa, literatura, cómic, etc., que podrían ayudar considerablemente a las organizaciones escolares y a los equipos educativos a desarrollar complejidad de conciencia más allá del *ego grupal o colectivo*, desde una *abstracción* enormemente educativa.

## Empatía

En este contexto, la entendemos como capacidad para sentir, percibir o conocer el comportamiento de otros (personas, compañeros, cargos, miembros de otros subsistemas, grupos, organizaciones, centros, colectivos, etc.) desde su punto de vista o



*sistema de identificación* (intereses, prejuicios, premisas, argumentos, etc.). Está muy relacionada con el desarrollo de la sensibilidad, que asocia el *sentir bien* como función, acción y efecto básicos de la inteligencia (X. Zubiri, M. Zambrano). La empatía implica una cierta *desidentificación* y *salida generosa* del propio sistema de referencia para entrar en el sentir y el pensar desde el punto de vista del otro, al menos parcialmente.

Los procesos empáticos generan conocimiento, comunicación y formación, favorecen la comprensión y pueden activar la motivación por el respeto o por la ayuda con carácter estable, la comprensión, la cooperación, la crítica sensible, la apertura a la apreciación del otro y la práctica de la *humanidad*. Mediante esta capacidad se puede percibir la propia imagen -personal y del sistema de pertenencia- desde el otro, por lo que además de *característica de sistema evolucionado* puede considerarse *estrategia de distanciamiento*, y por ello además puede proporcionar buenos recursos de conocimiento coadyuvadores a *autocrítica*.

La *empathia* cultivada desde la conciencia y orientada a su complejidad evolutiva se dirige a la progresiva disolución de egocentrismo y a la ganancia de complejidad de conciencia orientada a la madurez creciente. La ausencia de empatía obstaculiza o lastra todo lo anterior y dispara la parcialidad, la dualidad, el narcisismo insensible de personas y de grupos dentro y fuera de las organizaciones, la valoración del otro según comparta o no esquemas de identificación con *los propios*, la dificultad de crecimiento en humanidad, con lo que tiende a anclarse en un nivel de *rentabilidad* predominante.

### **Autocrítica o humildad**

La comprendemos como una importante acción transformadora hacia el propio sistema. Concretamente, como uno de los niveles más altos del discurso crítico -más allá de la crítica dual como característica de sistemas rentables (léase queja, crítica destructiva y crítica alternativa) hacia una crítica madura o autocrítica-. Abre el espectro del conocimiento hacia una mayor complejidad y evolución, capacitándolo para percibir tanto fortalezas como disfunciones, bien de naturaleza egocéntrica, consciente o técnica. En un contexto organizativo lo hace en torno a cuestiones básicas como: qué estamos haciendo, por qué, qué estamos construyendo y para qué, cuáles son los puntos fuertes, las falencias y las propuestas de empeoramiento y de mejora. Además, supone un paso más allá de la interpretación de la autoimagen del sistema, porque a su percepción asocia una disposición autoconstructiva y responsable de naturaleza evaluativa. Aplica el darse cuenta analítico al cambio o (trans)formación propios para la mejora. Pero además puede comprenderse como una cierta culminación de la percepción de la autoimagen.

Esta práctica no es nada sencilla, porque no sólo requiere distanciamiento, sino además disolución o alejamiento efectivo del egocentrismo propio o humildad. Pongamos el caso de la dificultad de percepción de malas actuaciones institucionales o personales (por ejemplo, discriminatorias e injustas de causa racista, sexista, clasista, nacionalista, etc. habituales) propias y del sistema de pertenencia. ¿Por qué

normalmente los errores, lo incorrecto, lo reprochable... se perciben más claramente, más objetivamente o menos emotivamente en los demás y en los sistemas de pertenencia de los demás –y tanto más cuanto más alejados se encuentren en ideas, en creencias, en valores, en simpatía, en prejuicios...–, que en nosotros mismos o en los sistemas a los que pertenecemos o con los que nos identificamos? Diríamos, de entrada, que por el distanciamiento. Pero desde luego hay excepciones: quien se analiza bien adoptándose como sujeto objeto de sí mismo y vence, de entrada, la importancia de hacerlo y la dificultad de la distorsión ligada a la cercanía, quien es crítico con sus sistemas de pertenencia y lo comprende como un acto saludable y útil, etc. Pero esto no es lo frecuente. Lo normal es que la identificación que cohesiona el egocentrismo grupal o colectivo impida el distanciamiento necesario y la actuación en consecuencia, y con ello toda clase de autocrítica. O más aún, evite tanto la autocrítica como cualquier otro proceso desestabilizador con el fin de continuar en el mismo estado de identificación homeostática.

La madurez personal y organizativa suele estar acompañada de autocrítica. El sujeto (persona, grupo, organización) inmaduro es altamente egocéntrico, y a mayor egocentrismo, menor es su autocrítica. El aprendizaje de la autocrítica en función de la (trans)formación personal e institucional se convierte así en uno de los retos más fértiles a que podría mirar la educación para un mejor futuro personal, organizativa y social, y al que los modelos sociales (familiares, profesionales, políticos, televisivos, etc.) podrían acompañar extraordinariamente, si tomaran conciencia de su dimensión formativa y la desarrollasen conscientemente.

Por ejemplo, en contextos universitarios son tan frecuentes los *departamentalismos* y *antidepartamentalismos* como ausente es la *autocrítica*. En efecto, darse cuenta de que estas actitudes contribuyen a supeditar la formación de los estudiantes a los intereses particulares (egocéntricos) que suelen reflejarse en planes de estudio, alimentando con ello la lamentable *cultura de los trozos de tarta* (o *de partes de manta*; y alejándose del espíritu de la universidad, no es algo fácil para los grupos formales o informales organizativamente menos maduros. Lo habitual no es que queriendo no puedan sino que no quieran hacerlo. En estos grupúsculos, la imagen propia no suele ser transparente, porque está teñida del narcisismo relacional o selectivo de los grupos de pertenencia. Un proverbio japonés dice que: "Para forjar la imagen hay que romper el espejo". Esta enseñanza es muy interesante, y tiene al menos un doble sentido: no-depender del sesgo ajeno y tampoco depender del sesgo propio, porque con frecuencia nos ocurre como a los periquitos, que confunde su imagen con la de otros. También es necesario actuar en un tercer sentido formativo, abriendo las *ventanas* para ver siempre al estudiante y, más lejos, a la sociedad y su horizonte tras él, ambos en forma de necesidades demandadas y no demandadas, contextuadas y no contextuadas, futuras y perennes. De aquí a trabajar por dotar a la universidad de un desarrollo interior y armónico de sus dimensiones esenciales -ciencia, docencia, conciencia y servicio o extensión- más allá del propio *ego* es un reto para el que muchos no están preparados, porque -insistimos- no lo desean.

Otros ejemplos: En algunos contextos educativos puede ser objeto de *autocrítica organizativa* y de mayor *madurez profesional e institucional* la necesidad de abrirse al

diálogo para paliar una *amenaza de síndrome del tostado*. En determinados profesionales – a veces de prestigio o al menos *de ruido*– el hecho de darse cuenta de que sólo apoyan y participan en proyectos de innovación propuestos por ellos o en su defecto, por personas afines y apreciadas profesionalmente, etc. Y por último, la apercepción por parte de un equipo directivo de que puede hacer mucho más de lo que hace y dejar de hacer otras cosas que no favorecen precisamente el desarrollo profesional de los docentes de su equipo, etc.

### **Rectificación, cambio o transformación autoevaluativa**

Muchos sistemas (personas, equipos, grupos, organizaciones, instituciones...) son capaces de distanciarse, autocriticarse y percibirse bien. Pero no cambian. Esto demuestra que la conciencia, siendo fundamental y deseable, no es suficiente. ¿De dónde obtener motivación efectiva para poder rectificar de hecho en una organización? Desde un punto de vista emocional colectivo, su desarrollo viene ayudado y potenciado por el respeto, la aceptación y el proyecto compartido de las personas significativas del entorno. De ahí que las relaciones saludables de un clima social de confianza puedan conformar un buen punto de partida, necesario pero no suficiente. Desde un punto de vista emocional individual, es el mismo requisito de contextos moleculares (mínimos) para el cambio, como por ejemplo es el caso del *counseling*. En este sentido, "Dice Alfred Adler que una relación humana cálida y afectuosa es absolutamente necesaria para infundir en las personas el necesario valor para afrontar y comprender sus propios errores" (J. Powell, 1993, p. 150). A estos factores cabe añadirse otro poco analizado que entendemos como fundamental: la baja autoestima del docente que puede ser individual o colectiva (A. de la Herrán, 2004).

Es preciso disponer de una cierta receptividad, humildad, inteligencia y capacidad de adaptación general y de readaptación a la situación modificada, desde las cuales se pueda observar el propio acierto y error y, en consecuencia, pueda desarrollarse el cambio, la innovación, la sustitución, la reorganización o la desesgotización" destinada a la recuperación del equilibrio perdido o al crecimiento dialéctico. Esta característica es muy transferible a todo sistema: uno mismo, otros individuos, grupos, sociedades, doctrinas, ciencias, organizaciones, etc. pero debe ir más allá de lo enunciado. La esencia de esta cualidad de un sistema maduro o evolucionado la encontramos en la enseñanza de la naturaleza. Un texto chino clásico dice: "en el mundo vegetal los tallos crecen hacia arriba y las raíces lo hacen hacia abajo. Pero en ningún momento la planta deja de nutrirse y repararse" ("Shichisuo", h. 1600).

Si *percibir la propia autoimagen desde fuera* es equivalente a verse, escucharse, comprender con claridad, y *empatía* es ser capaz de *darse cuenta* de lo que otros están pensando o de cómo les está afectando, la *autocrítica* y la *transformación* es ser capaz de sacar consecuencias formativas y aplicarlas para el cambio propio y positivas para los demás y el entorno con que nos relacionamos, así como para el proceso o proyecto que desarrolla el sistema de pertenencia, por ejemplo, nuestra organización.

---

4 Capacidad, acción y efecto de desprenderse de egocentrismo propio y colectivo.

## Generosidad o solidaridad

Es una importante característica efectiva de *sistemas maduros* que, como las demás, aunque aparentemente contraríe su *rentabilidad* (ganancia), pueden favorecer procesos que trascienden las propias coordenadas hasta situar su centro de gravedad decisional en otros *para* o *suprasistemas*. Desde un punto de vista intrínseco o maduro, requiere de un cambio radical del concepto o vivencia de la *rentabilidad*, hasta llegar a asumir que: "Actuar de una manera buena para los demás es rentable también para uno mismo" (E. Miret Magdalena, 2003). Ésta es una meditación de gran ética y por tanto de gran belleza que podría tener incluso un fundamento lógico: quizá por una razón análoga, al multiplicar bien se suma mejor. Estamos asegurando que la *generosidad* se encuentra en un nivel superior de complejidad de conciencia que la *eficacia* tradicionalmente entendida. Eventualmente, este comportamiento precisa del apoyo, el aporte o la cooperación de otros *parasistemas*, *suprasistemas* o *sistemas más potentes* lo suficientemente *maduros* como para actuar en este sentido.

## Renuncia o desprendimiento

En casos extremos, la generosidad puede equivaler a la renuncia de algún elemento (personal, material o formal), parte o proyecto del sistema, en favor de la continuidad de otros más convenientes para el interés de la mayoría. Un sistema (personas, organizaciones, etc.) en este sentido considerado como *superior* o *más maduro*, que estuviera dotado de una gran conciencia crítica y de humanización, no necesariamente ligaría "el" porvenir (de su sistema, de su *organización*) a "su" porvenir, sino al porvenir de todos. Un ejemplo de *renuncia* o *desprendimiento* atenuado podría ser el del director/ a de un centro que fuera capaz de delegar en los miembros de su equipo directivo y en otros miembros del equipo educativo cuestiones importantes, no sólo urgentes. Otro ejemplo: un cargo con *poco ego* y *alta madurez*, perteneciente a una organización (así mismo madura o evolucionada) renunciaría a su responsabilidad, en función del interés del *proyecto educativo de un centro*, para el que pudiera ser saludable una alternancia, y su sistema de pertenencia aceptaría este comportamiento como un proceder virtuoso o correcto. Podría ser capaz, por tanto, de renunciar al curso de la *razón egocéntrica*, y optar por el lado de la *razón consciente*, obviamente más maduro y generoso. El mismo comportamiento en una organización más egocéntrica o inmadura se interpretaría como *pérdida de poder* o *de influencia* y con otros comportamientos reactivos previsibles.

A esta característica es de aplicación la *teoría del átomo*, que viene a decir que: "Cuando un átomo cede electrones, se vuelve positivo". De aquí que podamos hablar de *positivación del desprendimiento* o de la *renuncia*. También nos vale para ilustrar esto la *teoría de las manos ocupadas*, cuyo contenido podría enunciarse así: "Cuando tenemos las manos ocupadas en asuntos propios y para nosotros no podemos coger nada para dárselo a los demás".

## Autoanulación o suicidio sistémico

Comprendido como característica de sistema maduro o evolucionado, se trata de un caso extremo de generosidad, renuncia y desprendimiento, y por ende de las características anteriores: distanciamiento, percepción de la autoimagen, autocrítica, rectificación, etc. El calificativo *sistémico* quiere decir aquí *'de un elemento (personal, material o formal), de parte o de todo el sistema*. Se trataría de un acto consciente y voluntario realizado para el beneficio ajeno o general, bien porque la equifinalidad del sistema o la razón de ser de alguno de sus elementos o partes pudiera perjudicar la evolución humana en cualquiera de sus manifestaciones básicas, más allá de los intereses del sistema.

Un buen modelo válido para ser transferido a otros sistemas (por ejemplo, organizaciones educativas) es la renovación celular de cualquier ser vivo, incluidos nosotros. ¿Qué sería de la vida de cualquier ser si no muriera al mismo tiempo? ¿Qué sería del cuerpo humano si no desarrollara a la vez procesos de renovación y muerte celular? Aparte de tener que barrer mucho menos en nuestras casas, costaría encontrar otras ventajas. En el evolucionismo de H. Bergson (1859-1941) encontramos esta idea básica, a propósito de lo que denominaba "moral cerrada", cuando expuso la imagen de la sociedad, en función de cuyo interés general sus células se subordinaban sinérgicamente, hasta alcanzar el sacrificio de alguna de sus partes o elementos.

Análogamente, la *muerte organizativa* o *pérdida sistémica* (*muerte parcial*) pudiera ser un buen indicador de la madurez del sistema. Y lo contrario: un *empecinamiento evitativo* de esta tendencia natural puede ser un indicador de no-muerte artificialmente mantenida (perpetuaciones, empeños en continuaciones de líneas a toda costa, conservadurismo a ultranza, preservaciones de cambios, etc.) conducente a una posible *regresión evolutiva homeostática*. Cuando la *muerte en vida* es un hábito cultural de la organización o del sistema, casi siempre obedece a una dependencia, un apego o una constelación de adherencias que se prefiere *resguardar*, por hacer aparecer como *indispensables* para la continuidad del sistema y sus proyectos (*efecto preservativo*). Obviamente, esto ocurre cuando la razón se origina en el ombligo y no se entiende que su *secado diario con alcohol de 70 grados y su posterior caída* pueda ser un paso adelante para la vida.

En un contexto organizativo, esta suerte de suicidio sistémico podría traducirse en situaciones frecuentes y variadas, como un abandono, una suspensión, una dimisión, una entrega de cargo, una entrega a la Justicia, una disolución de parte de la organización si no funciona, una autosupresión completa, un cambio radical en la equifinalidad u orientación del sistema, un cambio de sistema egocéntrico a sistema evolucionado, etc.

## Autoconciencia

Se trata de una importante e infrecuente evolución del *distanciamiento* y de la consecuente *capacidad de reconocimiento del sistema* que pasa a ser reconocida por la conciencia (esencialmente individual) como acción trascendente en tres sentidos

complementarios capaces de redefinir el propio sistema (persona, organización, etcétera):

- a) *Sincrónico* o *actual*: El sistema se percibe como un ente sin límites precisos, por tanto sólo relativamente definido o acotado, desde el punto de vista de sus causas, factores y repercusiones. Es por tanto responsable de lo que hace y de lo que deja por hacer en conexión sinérgica con la realidad social de la que forma parte, quizá de un modo insignificante pero insustituible. La *autoconciencia sincrónica* equivale a *percibir el propio sistema desde fuera*, aunque con una envergadura fenoménico-conceptual más amplia. Es asiento de *actitudes conscientes* (elevadas) como la solidaridad, la sensibilidad crítica, la responsabilidad social, etc.
- b) *Diacrónico* o *histórico*: El sistema se comprende como ser histórico (P. Freire, 1996), sintiente y dialécticamente continuador de las realizaciones y esfuerzos anteriores. La *autoconciencia histórica* es también fuente de *conocimiento culto* (*cultivado*), y por tanto de *ética*. En ello han reparado expresamente adoptándolo como base de su obra transformadora personalidades tan dispares como Hegel, Martí, Einstein o F. Mayor Zaragoza (2003). Este último, por ejemplo, ha dicho que hay un *deber de memoria* o *respeto histórico* cuya finalidad es conocer a quién debemos lo que disfrutamos y por lo que luchamos. "No hay ética sin este *deber de memoria*". Basa *actitudes conscientes* como la fundamentación histórica del conocimiento actual, la cooperación histórica, la responsabilidad histórica, etc.
- e) *Evolutivo* o *noogenético*: Como un sistema con el imperativo o derecho-deber de contribuir al proceso evolutivo humano, comprendido como *evolución de la conciencia* (Teilhard de Chardin, Huxley, Bergson), siempre con la mirada puesta, generosa y naturalmente, en el futuro inmediato y mediato (las generaciones sucesivas), orientándose a una creciente educación y complejidad de la razón propia y favorecida, a la disolución de egocentrismo individual y colectivo, al aprendizaje paulatino de una *educación para la universalidad aplicada a la vida cotidiana*, y cooperando al mejoramiento de la vida humana. La *autoconciencia evolucionista* o *noogenética* funda actitudes como el saberse cooperadores del proceso de construcción de la posible evolución humana, el anhelo por la mejora personal y social, la motivación utópica por un futuro siempre más humano (más y mejor sensible, más consciente, mejor conocedor, etc.).

Coherencia consecuente (consciente) o responsabilidad total

*Conocimiento, conciencia y coherencia (transformativa)* no están al mismo nivel. El conocimiento no es suficiente para la evolución de los sistemas (personas, organizaciones, etc.). Por ejemplo, S. Freud no resolvió sus problemas psicológicos, negó su enfermedad y tardó más de un año en ponerse en tratamiento. A muchas organizaciones les ocurre lo mismo. Los centros suelen tenerlo casi todo escrito e incluso reflexionado y bien planteado. Pero las acciones concretas no siempre se corresponden con las declaraciones de intenciones. El conocimiento es fundamental para la formación de una *conciencia institucional* comprendida en este contexto como nivel de complejidad desde el que se desarrolla el proyecto educativo. Con todo, tampoco

es suficiente. Sin embargo, *conocimiento* y *conciencia* son del todo deseables para aprovechar, favorecer y emprender cambios evolutivos con mayores garantías.

La coherencia precisa provenir de conocimiento y conciencia capaces de recoger características anteriores, para poderse considerar característica-epítome de un sistema (persona, organización, colectivo, etc.) evolucionado. Encaso contrario, pudiera ser automática, estúpida, egocéntrica, continuadora o simplemente compleja. Por ejemplo, es muy importante que los centros educativos (desde Educación Infantil hasta la Universidad) realicen análisis de coherencia o de fiabilidad interna y proceder en consecuencia. Y no sólo para cambiar lo que no se lleva a cabo o no hacen bien, sino para incorporar nuevas prácticas y teorías nacidas de procesos docentes concretos o de fuentes científicas externas. Pero he aquí que, si ese anhelo de coherencia no incorpora características de sistemas evolucionados, su alcance no llegará más allá de la rentabilidad eficazista, y por tanto no se asomará a la posibilidad de una mayor madurez sistémica u organizativa real. Es por esto por lo que optamos por considerar junto al sustantivo *coherencia* el adjetivo *consciente*, entendido como *consecuencia espontánea, automática, natural* de las *características propias de sistemas evolucionados* anteriores. De este modo, la *acción* *Illás madura* o, en este sentido, la *acción superior (en un sentido plenamente humano)*, justifica la teoría y al mismo tiempo la supera, porque la engloba en un nivel de (auto) realización capaz de contenerla. Parafraseando a Confucio, la *organización madura o superior* sería aquella que primero hace las cosas y después habla de ellas -o las traslada por escrito a su proyecto-o

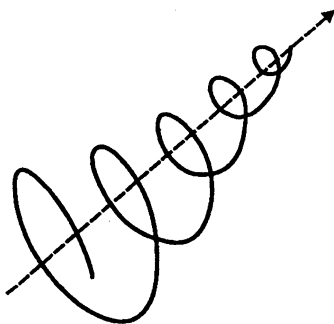
## V. CONCLUSIONES

### a) Alcance epistemológico de la TSE en la Organización Educativa.

- 1) El alcance y las posibilidades de la *teoría de los sistemas evolucionados* estriba en que se articula en variables pertenecientes a un plano diferente a los proporcionados por los paradigmas educativos consensuados, pareciendo *radical* y a la vez *emergente* a ellos, lo que le otorga a priori un enorme potencial redefinidor de rango *metaicórico* que no obstante relaciona con fluidez la abstracción y lo concreto. La razón de este gran potencial epistemológico es que parte de una reformulación del concepto de *sistema abierto*, pudiendo por ello transferirse a todo *sistema humano*, entre los que caben mencionarse el individuo (persona, docente, alumno, etc.), tanto como sistema en sí mismo como elemento de otros sistemas de pertenencia; las parejas o tandemes (alumno-profesor, hijo-madre, docente-madre, etc.); los grupos primarios y secundarios; los equipos profesionales: los centros y aulas y sus climas sociales; las instituciones, las organizaciones y centros de toda índole: educativa, empresarial, cultural, etc.; las ciudades, los sistemas nacionales y supranacionales; los sistemas educativos; las disciplinas y sistemas epistemológicos; los proyectos de investigación o proyectos de transformación; los

proyectos educativos; el proyecto personal; el proceso de evaluación de la enseñanza-aprendizaje; la formación y el desarrollo personal de los profesionales; las actitudes de los profesores ante los procesos de cambio, etc. Se desprende de su potencial *metateórico* que podría plantearse como una posible *teoría de la motivación, teoría de la creatividad, teoría de la inteligencia, teoría de la madurez personal, teoría de la formación, teoría de los niveles de conciencia, teoría de la evaluación educativa*, etc. Ello permite, una aplicación especial a las organizaciones y centros educativos, dando lugar a lo que podría interpretarse como posible *teoría de la madurez organizativa* que hemos presentado.

- 2) Con todo, quizá su mayor aplicación *multitéarica* pueda ser el intento de contribución a la formulación, antes que otras, de una *teoría general del ser humano*. Porque lo que la TSE refleja con relación a él es que mientras que su periferia parece que se eleva, su centro parece que se pierde, sin conseguir que de él emane lo mejor de sí, y desnaturalizándose el conjunto con una perspectiva grave. Creemos que el diagnóstico y la terapia ha de ser *axiológica*, al menos en parte, para canalizar motivación sobre todo en cuanto al sentido de su tránsito. Porque en el avance imparable del ser humano, los empeños miran alcanzar cotas de altura-relativa más y más considerables. Y sin embargo, el norte a no perder no ha de ser tanto la mayor altura lograda, cuanto la *centración* creciente con respecto a su eje, en la que ya hemos reparado.



- b) Más allá de la *salud* y el *buen funcionamiento organizativo* hay mucho camino por recorrer. Condiciones *rentabilistas* como la *homeostasis*, la *finalidad común*, la *dinamicidad*, la *autorregulación*... pueden ser tan funcionales como *taponadoras eficientes* de deseos en función del propio interés. Y aún más, pueden identificar su *efecto taponador evolutivo* como requisito de *buen funcionamiento*. Las *características de los sistemas maduros o evolucionados* son condiciones necesarias para tener a un sistema, no sólo como *saludable* o con buen rendimiento, sino para contribuir significativamente a la realización de la paradoja de *humanizar los sistemas formados por personas*, orientándolos, desde su (auto)educación, a la posible evolu-

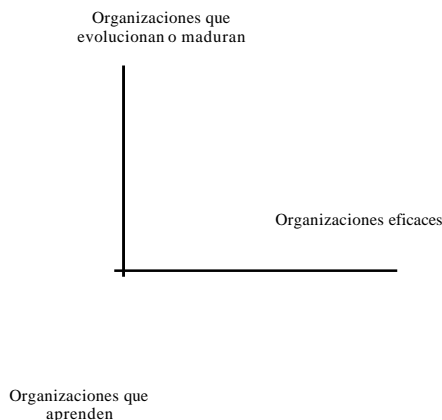


ción humana. La obsesión por la sola rentabilidad es una de las *causas funcionales* de la mayor parte de los problemas sociales, y de la discutible identidad *ganar=ganar*. El origen *radical* es su *egocentrismo* estructurante, tan normal y bien aprendido que pasa desapercibido. Proponemos que una solución educativa en torno a la expansión, profundización y elevación del concepto de *rentabilidad*, basado en un cambio radical de mentalidad (conciencia aplicada) profesional. El cambio de *orientación de la inteligencia* podría consistir, sencillamente, en una *mutación preposicional* puramente axiológica: en lugar de sentir, pensar y actuar *desde mi sistema para mi sistema*, hacerlo *desde mi sistema para el mejoramiento de la vida humana, la disolución de egocentrismo individual y social y la complejidad de la conciencia orientada a la evolución posible*. Este cambio, observado conductualmente, pudiera no diferenciarse del primer esquema. La diferencia mayor estaría en el interior de la persona e, idealmente, de sus organizaciones orientadas a su madurez institucional.

- c) Más allá de los sistemas rentables y sus características: De la relación comparativa entre *características de sistemas rentables y de sistemas evolucionados* se deduce que las organizaciones conscientes de su condición de *eslabones perdidos de sí mismas* son la excepción. Pero la organización y la educación para la evolución de la conciencia es posible y complementaria a otros anhelos más inmediatistas, eficacistas y funcionales. Su diferencia, su distancia puede definirse en términos de complejidad de conciencia. Pero toda organización denota conocimiento y orden implicado, y la naturaleza es buena muestra de ello (Eddington, Bohm). De hecho, el animal *sabe*; pero sólo el ser humano *sabe que sabe*. Sin embargo, no tantos *saben para qué pueden saber que saben*, y menos *saben que no saben lo que no saben*. Estas razones concretas lastran el cambio motivacional y activo de la *rentabilidad* a la *evolución posible*. Las *características de los sistemas evolucionados* contribuyen a poner los intereses menores o parciales en función de la *evolución humana, individual y colectiva*, considerándola sobre cualquier otra finalidad particular, sesgada, parcial o sistémica, o colocando en función de ella la pretensión fundamental de cualquier otra, incluida la eficacia del propio sistema u organización. Esta aspiración no es una dualidad más, no se opone a ninguna ni las anula, más bien las realza, porque puede resultar englobadora de toda opción parcial. Tiene lugar desde una comprensión más compleja y orientada. Su proceso básico es el trabajo para la evolución de la conciencia (P. Teilhard de Chardin, T. Huxley) y el *crecimiento menial* (A. Blay Fontcuberta, 1992). Su realización es la mejora social, en términos de *ser más* para *ser mejores* y desde luego aspirar a organizarse en consecuencia.
- d) Tres nuevos elementos a tener en cuenta en el *enfoque sistémico* y el *análisis de sistemas*. El enfoque sistémico y el análisis de sistemas se puede enriquecer con tres elementos nuevos, centrales en nuestra propuesta. A saber: además de observar en todo sistema sus elementos de entrada, sus elementos respondientes al entorno, sus productos, sus procesos, su retroalimentación, su ambiente, su contexto científico, su estructura, su cultura o su tradición, parece básico admitir la posibilidad de considerar:

- 1) El *egocentrismo* de las personas pertenecientes a la organización y de la organización como conjunto, entendido como: verdadera infraestructura para la rentabilidad; estrechez en torno a su *finalidad común* o a lo (personal, material, formal...) comprendido como propio por los componentes del sistema o por la organización misma; variable que *cierra* la hipotética apertura y orientación evolucionista de los sistemas formados por personas; el principal obstáculo para la contemplación distanciada, autocrítica y empática; la principal *dificultad de aprendizaje* para la convergencia, la práctica de la generosidad y la propia *madurez institucional*, etc.
  - 2) La *complejidad de conciencia* de las personas pertenecientes a la organización y de la organización como conjunto, comprendida como capacidad de visión otorgada por el conocimiento y altura evolutiva en que ese conocimiento se articula, así como de la razón educada con el fin de favorecer la posibilidad de percibir, reconocer y corregir sus propios sesgos y de actuar en función de lo que más favorece a la evolución del ser humano desde el sistema de pertenencia.
  - 3) Entre ellos se define un tercero, que podría denominarse *evolución humana o madurez personal y social* (o, *por ejemplo, organizativa*), y que resulta del proceso en el que el *yo sistémico* (*personal, organizativo, etc.*) incorpora cada vez menos *egocentrismo* (*yo inmaduro*) y más *conciencia* (*yo maduro*). Es el anhelo lógico de quienes engranan su *mentalidad docente* y su *estadio organizativo* con su *evolución posible*.
- e) *Organizaciones eficaces, organizaciones que aprenden y organizaciones que maduran*: un magnífico complemento complejo-evolutivo. Especialmente complementaria a las corrientes investigadoras centradas en las "*organizaciones eficaces*" y en las "*organizaciones que aprenden*", podría considerarse otra línea de investigación y desarrollo institucional: las "*organizaciones que evolucionan o maduran*". De entrada, sostenemos, contrariamente a J. Gairín (1998), que *las organizaciones que aprenden no constituyen el estadio más alto de desarrollo organizacional, ni tampoco de colaboración profesional ni de autonomía pedagógica*. Desde nuestro punto de vista, como se justificará más adelante, el *aprendizaje* no es suficiente. Pero es que no se trata ahora de buscar estadios superadores y enfrentados dualmente, como por desgracia es costumbre en las Ciencias de la Educación. Dentro de lo que podrían comprenderse como *enfoques de la gestión, investigación y desarrollo de las organizaciones escolares*, la *madurez o evolución organizativa* trae comprensiones y objetos de conocimiento diferentes y complementarios a las corrientes antes aludidas. Entiendo que podríamos estar apuntando a una aplicación inicialmente válida del *nuevo paradigma complejo-evolucionista* en la gestión escolar, capaz de nutrir la investigación y la mejora de los centros desde una perspectiva posiblemente útil. Pero he aquí que una característica esencial de este *paradigma* es, en tanto que *verdadero* -Y por ende no-disciplinar-, en-

globalar o asumir las lecturas y comprensiones anteriores, realizándolas. y esto es exactamente lo que la T5E hace al aplicarse a la Organización Educativa.



- 1) En cuanto a las *organizaciones eficaces*, no se opondría a la *eficacia escolar*, pero sí iría más allá de ella, al redefinirla significativamente, expandiendo, profundizando y orientando el concepto de *eficacia-rentabilidad*, no sólo dirigiéndolo a ganancia o a productos, ni siquiera a procesos o a devolución *positiva* desde fuera, sino considerando cambios importantes en el sentido de las *características propias de los sistemas evolucionados*, dentro de sus componentes, organizaciones y actuaciones, incorporando la pérdida como ganancia, la ganancia como pérdida, la autocrítica, la transformación, la coherencia, el beneficio ajeno, la solidaridad efectiva, el desprendimiento, etc. como objetivos *rentables* para su conciencia en evolución.
- 2) En cuanto a las *organizaciones que aprenden*, podría así mismo contribuir a redefinir el *aprendizaje* que se emplea y pretende en su contexto. Me explico.

Partimos de la base de que una *organización que aprende* ha de incorporar las siguientes características (J. Gairín (2000): Aprendizaje individual, aprendizaje en todos los niveles de la organización, apertura e instalación de nuevos métodos de trabajo, como consecuencia de los cambios y la mayor cualificación de la organización, aumento de las expectativas de supervivencia y desarrollo, mejor aprovechamiento de la propia experiencia, ampliación de su adaptación al entorno, mejores resultados, etc. Para ello se precisa un contexto organizativo favorecedor en el que se den condiciones como: tiempo para la reflexión, teniendo en cuenta que, para que ese tiempo pueda continuar, debe ir seguido de alguna clase de *efecto positivo* (Thomdike), cambio efectivo, éxito, mejora tangible, etc.; presencia de un proyecto compartido de futuro, sabiendo que

para el mismo son necesarias posiciones críticas y percepciones reforzantes. Mejor aún es que las actitudes no estén ligadas al propio ego, sino a los proyectos concretos; tiempo para la propuesta, el desarrollo y la comunicación evaluativa de proyectos compartidos; existencia de espacio de acción, la autonomía; expectativa-refuerzo; por parte de la autoridad, especialmente aplicada a los procesos de resolución de problemas o de retos nuevos, difíciles o especialmente importantes o sensibles para la organización; cultura bien enraizada de *evaluación didáctica*: adaptable, flexible, autocrítica y coherente; cultura orientada a la innovación y al cambio para la mejora, incluyendo la apertura a las experiencias e innovaciones de otros, etc.

A la luz de lo anterior sostenemos que aprender es necesario, pero no suficiente, y tampoco lo es *aprender significativamente* o *de un modo relevante*. Porque "no todo aprendizaje significativo es positivo" (A. de la Herrán, e I. González, 2002), en la medida en que puede ser muy condicionante, escorando el conocimiento, la motivación, el desarrollo formativo o ser claramente *deformativo*. Más allá del *aprendizaje significativo* y de la *reflexión* -que tampoco garantiza formación- podría estar el reconocimiento significativo de que tanto o más importante puede ser indagar con el menor sesgo y la mayor universalidad (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002) posible, así como aprender a desaprender, a soltar lastres o saber eliminar o disolver, a desarrollar la complejidad de la propia conciencia (personal y organizacional), a superar inmadurez o diluir egocentrismo propio (individual y colectivo) y, en definitiva, a colocar el aprendizaje en función de la formación, vertebrada siempre alrededor de la madurez personal y organizativa. Aprender también puede ser adoptar como eje común la formación de todos, con el fin de imaginar de un modo realista la formación de la organización como sistema o como sujeto, comprendida como proceso evolutivo y contextualizada en un proceso noogénico.

En Educación el aprendizaje no puede ser una finalidad predominante, sino un medio para la *formación*, que lo será si guarda identidad con la *autoformación* (Gadamer), que será profunda si se traduce en *iransformación* interior y exterior. Su *columna vertebral* no es otra que la *madurez personal* (*intelectual, emocional, social, organizacional...*), una posibilidad o anhelo poco presente en los currícula y en los campos de estudio de la Didáctica y de la Organización Educativa.

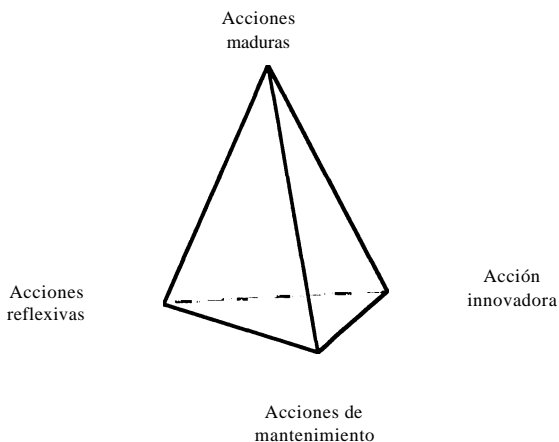
f) Otras acciones en los centros docentes. Normalmente, dentro de las organizaciones educativas y más concretamente de los centros docentes, se distinguen tres tipos de acciones (O, Rul Gargallo, 2004, p. 3):

1) *Acciones de mantenimiento (rutinas)*. Bucle de la acción de desarrollo sin realización. Repetición mecánica de los mismos actos. Es útil para las accio-

nes que marcan el «tono funcional» de la organización: hacer aquello que hay que hacer para que las cosas funcionen.

- 2) *Acciones de reflexión personal.* Incorporación del propio conocimiento en la transformación de la acción. Profesionales lúcidos que optimizan su acción con la autocrítica. Disponer de este tipo de profesionales es una riqueza para las organizaciones.
- 3) *Acción institucional innovadora.* Instituciones con proyecto práctico que cuando actúan (desarrollo) van obteniendo datos básicos para realimentar sobre la marcha la propia acción, orientando el conjunto al logro de sus metas.

Desde el punto de vista que aquí desarrollamos esta descripción se ajusta a la realidad. Es el triángulo que centra la tensión dialéctica entre "*acción ideada y acción desarrollada*". O mejor, define la mayor parte de las acciones de los centros y de las instituciones. Pero ese triángulo, por definición, carece de altura o de profundidad. Existe una dimensión de otro orden, capaz de mutar aquella figura *real* (el triángulo) a otra figura *posible* (el *tetraedro* o la *pirámides*, elevada sobre el plano por el anhelo de evolución institucional más allá de la eficacia.



- g) De la *apertura al propio crecimiento como motivación estructurante* de los *sistemas maduros o evolucionados*: Los *sistemas abiertos ordinarios* tienen como motivación estructurante al egocentrismo cerril, que se constituye en garantía *pobremente entendida* de su rentabilidad *comprendida con pobreza*. No se *abren* porque se saben vulnerables, porque tienen miedo a perder. Los sistemas más inteligentes, los más rentables, los más prósperos han cerrado sus puertas y se han encastillado. Temen perder o que algo indeseable se introduzca. Corren el peligro de que su aire tampoco se renueve, de atontarse con su propio anhídrido. Tanto las *organizaciones eficaces* como las que *aprenden de sí mismas* están estructuradas para subsistir y desarrollarse. Sin embargo, podrían llegar mucho más

lejos sin desarrollarse más, sino ahondando en sus raíces. Cuando las raíces son largas y profundas, el árbol puede ser alto. La profundidad de sus raíces hace referencia a la *madurez personal* de los profesores, a su *trabajo personal hacia la progresiva disolución de egocentrismo individual y colectivo* y a su formación técnico-reflexiva de carácter permanente. La altura a que nos referimos es una aspiración o un anhelo que pocos docentes se plantean -la *madurez de su sistema, la evolución profunda de sus organizaciones*- quizá porque aún no se ha iniciado esta andadura, ni desde la ciencia-experta (Organización Educativa) ni desde los profesores-investigadores ni desde los centros-investigadores, hacia el conocimiento y praxis de las *organizaciones que maduran*.

Los *sistemas maduros* o *evolucionados* no están *cerrados*: están *abiertos y orientados* a su evolución posible. Por tanto, tienen la *apertura* como causa orientadora de carácter permanente. Están *abiertos* a la *rentabilidad*, pero no sólo al precio de la *eficacia*, ni siquiera del *autoaprendizaje*. Están abiertos a comprender ese concepto -*rentabilidad*- de un modo más amplio, profundo y humano que, en coherencia, puede aspirar a incluir el crecimiento y la madurez de todos y de la sociedad e historia que se integra. Están abiertos a conceptuarse como parte de un proceso evolutivo envolvente al que contribuir más y mejor, en la medida en que se haga más y más consciente. Están abiertos a comprenderse como *eslabón perdido* de sí mismos, abiertos a la crisis y cambio evolutivo (dialéctico) de cualquiera de sus elementos, componentes, partes, proyectos... Están abiertos a los demás (sistemas, entornos...), con los que es posible converger para definir nortes nuevos que no anulen las singularidades, sino que las realcen en esta magnífica tarea de construcción cooperativa que constituye el tránsito de la *hominización* a la *humanización*.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bacus, A., Y Romain, Ch. (1994). Creatividad. Cómo desarrollarla. Barcelona: Editorial Iberia (e.o.: 1992).
- Bertalanffy, L. von (1960). Problems of life. New York: Harper Torchbooks.
- Bertalanffy, L. von (1976). Teoría general de sistemas. Fundamento, desarrollo y aplicaciones. México: Fondo de Cultura Económica.
- Blay Fontcuberta, A. (1992). La personalidad creadora. Técnicas psicológicas y liberación interior. Barcelona: Ediciones Índigo, S.A. (e.o.: 1963).
- Bono, E. de (1999). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. Barcelona: Barcelona: Editorial Paidós.
- Cannon, W.B. (1932). The wisdom of fue body. New York: W. W. Norton.
- Chadwick, C. (1979). Tecnología educacional para el docente. Buenos Aires: Editorial Paidós, S.A.
- Dabdoub, L. (2001). Los Procesos Evolutivos de la Creatividad en las Organizaciones. Creatividad y Sociedad (5: Gestión del Conocimiento en las Organizaciones), 29-32.

- Freire, P. (1996). Encuentro con Paulo Freire. Su Visión del Mundo Hoy. San Luis: Universidad de San Luis.
- Gairín, J. (1998). Estadios de Desarrollo Organizativo: De la Organización como Estructura a la Organización que Aprende. III Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de diciembre. En M. Lorenzo y otros (Coords.) (1999). Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas (Vol.I). Granada: Grupo Editorial Universitario (pp. 47-91).
- Gairín, J. (2000). Cambio de Cultura y Organizaciones que Aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. ICE de la Universidad de Deusto (Bilbao).
- García Garrido, J.L. (2004). Sabia Movilidad. ABC. Periódico Electrónico, S.A.
- Herrán, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán, A. de la (1998). La conciencia humana. Hacia una educación transpersonal. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán, A. de la (1999). Teoría de los Sistemas Evolucionados. Aplicación a la Organización de Instituciones Educativas (comunicación). En M. Lorenzo Delgado, J.A. Ortega Carrillo, R. Arroyo González, F. Peñafiel Martínez, y R. Rodríguez Serrano (Coords.), Actas de las IV Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas en Contextos Interculturales (Volumen II. pp. 535-540). Granada: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar, Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (Universidad de Granada). 14-17 de diciembre.
- Herrán, A. de la (2003). El siglo de la Educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2003). "El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en la Educación" (conferencia). III Simposium Internacional "Didáctica, Investigación y Valores: Perspectiva de la Educación en el Siglo XXI". Sinaloa (México): Universidad Autónoma de Sinaloa. 8-10 de octubre.
- Herrán, A. de la (2003b). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. Revista Complutense de Educación, 14 (2),499-562.
- Herrán, A. de la (2003c). Autoconocimiento y Formación: Más Allá de la Educación en Valores. Tendencias Pedagógicas (8), 13-42.
- Herrán, A. de la (2004). El Docente de Baja Autoestima: Implicaciones Didácticas. Revista Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación (5), 51-65.
- Herrán, A. de la, y Muñoz, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Dilex.
- Huxley, J. (1970). La crisis humana. Buenos Aires: Paidós.
- Martín Bris, M. (1996). Organización y planificación integral de centros. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- Mayntz, R. (1982). Sociología de la organización. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Miret Magdalena, E. (2003). Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana. Claves para la Esperanza. En A. Canteras Murillo (Coord.), Los jóvenes en un mundo

- en Transformación: Nuevos Horizontes en la Sociabilidad Humana*. Curso de Verano de la Universidad Complutense de Madrid. El Escorial (Madrid), 3 de julio.
- Nuttin, J. (1967). *Le processus d'adaptation*. París: P.U.F.
- Osho (2003). *Conciencia. La clave para vivir en equilibrio*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2004). *El libro de lego*. Barcelona: Grijalbo.
- Powell, J., (1993). *Plenamente humano, plenamente vivo* (4ª ed.L'Santander: Editorial Sal Terrae, S.A.
- Rul Gargallo, J. (2004). Tensión entre Acción Ideada y Acción Desarrollada. *Día a Día en los Centros. Seguimiento en los Centros. Gestión Administrativa* (5), 3.
- Russell, B. (1956). Estoicismo y salud mental. En *Obras escogidas*. Madrid: Aguilar, S.A. de Ediciones.
- Sánchez Dragó, F. (2003). "El Sendero de la Mano Izquierda". V Congreso de Psicología Transpersonal "Ciencias de la Vida, Ciencias de la Muerte". Alboraya (Valencia), 29 de mayo al 1 de junio. ATRE, SEPPI Sociedad Española de Psicología y Psicoterapia Integrativa. Centro Oxigeme. Colegio Oficial de Psicólogos. Universidad de Valencia. Carácter nacional



# La investigación sobre Eficacia Escolar a debate

F. Javier MURILLO TORRECILLA

Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

El Movimiento teórico-práctico de Eficacia Escolar ha pasado, en pocos años, de ser una humilde línea de indagación empírica que agrupaba a estudiosos de algunos países a convertirse en el movimiento de investigación educativa más influyente y que más ha aportado en la toma de decisiones educativas tanto en el nivel de la administración general como en la mejora de la escuela en todo el mundo. Sin embargo, esa influencia ha incidido en que se multipliquen las críticas hacia el mismo, críticas que están generando serias dudas acerca de la calidad de sus aportaciones.

En este artículo haremos una revisión de las críticas más importantes formuladas y las contrastaremos, más brevemente, con algunas las aportaciones más relevantes del mismo, de esta forma estaremos aportando una información objetiva que nos permita determinar cuál es realmente la calidad y pertinencia de las lecciones que este movimiento nos ha legado. Con ello, esbozaremos algunas ideas de cómo tiene que desarrollarse este movimiento en el futuro.

## PALABRAS CLAVE

Eficacia Escolar, Investigación, Organización escolar, Escuela

## ABSTRACT

In its beginnings, involving only a limited number of educational researchers, the School Effectiveness theoretical/practical movement was considered to be nothing else than a humble empiric outline of research. Nonetheless, over the past few years, this movement has become the major school of research in educational areas, giving the more relevant contributions in educational decision making for both, general administration and worldwide improvement of schools. Nevertheless, this considerable influence has triggered off many critiques questioning the quality of these contributions.

In this paper, a revision over the main lines of these critiques will be made. This revision will be matched with the actual contributions of the movement in order to bring objective information to evaluate the quality and the appropriateness of the

movement legacy. As a consequence, improved ideas for the future operation of this movement will be finally presented.

## KEYWORDS

School effectiveness, Research, School organization, School

## 1. CRÍTICAS A LA INVESTIGACIÓN SOBRE EFICACIA ESCOLAR

El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar ha recibido a lo largo de su historia una buena cantidad de críticas (por ejemplo, Acton, 1980; Goldstein, 1980; Musgrove, 1981; Cuttance, 1982; Ralph y Fennessey, 1983; Rowan, Bossert y Dwyer, 1983; Rowan, 1984; Sirotnik, 1985; Preece, 1989). Sin embargo, es en estos últimos años cuando más ha crecido el número de aportaciones cuyo principal objetivo es analizar críticamente algunos de los aspectos que configuran este movimiento. Así, los trabajos de Angus (1993), BaH (1994), Elliott (1996), Hamilton (1996), Mortimore y Sammons (1997), Hatcher (1998), Slee, Weiner y Tomlinson (1998), Morley y Rasool (1999), Thrupp (1999), Willmott (1999), Goldstein y Woodhouse (2000), Slee y Weiner (2001), Thrupp (2001), Weiner (2001) y Wrigley (2003), entre otros, han contribuido en estos últimos diez años a abrir un interesante debate acerca de las fortalezas y debilidades de este movimiento de investigación. La mejor muestra de esta preocupación es la aparición en el año 2001 de un número monográfico de la revista *School Effectiveness and School Improvement* en el cual críticos y defensores se enzarzan en una constructiva discusión sobre el tema.

Posiblemente, la existencia de las críticas, muchas de ellas absolutamente ciertas, no es más que un indicador de la salud del movimiento y la influencia que sus resultados están teniendo para la transformación de la práctica educativa. Como sabemos, la crítica supone un elemento imprescindible en el crecimiento de cualquier rama de la ciencia; sólo el debate dialéctico que supone este juego intelectual de críticas y defensas es capaz de hacer avanzar nuestro conocimiento de la realidad. De esta forma, consideramos que los críticos son los mayores impulsores del movimiento de investigación, ya que son los que más van a ayudarnos a contribuir realmente a la optimización de los niveles de calidad y equidad.

En coherencia con esas ideas, este apartado se presenta como un ejercicio intelectual absolutamente necesario. En él intentaremos recoger las críticas más significativas que se han realizado a lo largo de la historia de este movimiento. De su análisis podremos aprender algunos caminos que han de ser recorridos en el futuro.

Pero antes de desgranar dichas críticas, es necesario considerar dos elementos. En primer lugar, hay que reconocer que la investigación sobre eficacia escolar ha sufrido una evolución impresionante a lo largo de estos 30 años de desarrollo. De esta forma, poco tiene que ver la primigenia investigación de Weber (1971) o la de Reynolds (1976), o incluso los trabajos canónicos de Rutter *et al.* (1979) o de Mortimore *et al.* (1988), con lo que se hace en estos momentos. Y esa evolución es fruto de las

aportaciones críticas de muchos, fundamentalmente de las autocríticas de los propios investigadores en este campo. Por ejemplo, el pequeño artículo de Angus (1993), a pesar de una simple recensión de varios libros sobre el tema, ha tenido una fuerte influencia en los investigadores, superándose, de este forma, muchas de los comentarios críticos que aportaba.

El segundo elemento a considerar es que las críticas proceden desde multitud de puntos de vista distintos y desde diversos puntos de partida, con lo que en ocasiones llegan a críticas contradictorias entre sí. Resulta significativo el análisis "irónico" que realizan Teddlie y Reynolds (2001) respecto a las críticas políticas que ha recibido este movimiento. Estos autores destacan que, por un lado, los investigadores de ideología conservadora han tachado a la investigación de eficacia escolar como progresista, dado que: se preocupan de cuestiones tales como la equidad en los resultados para alumnos desaventajados o para las minorías; prestan excesiva atención a las clases bajas; establecen perfectamente la relación entre estatus socioeconómico y rendimiento para hablar de escuelas eficaces, y, aunque no tenga nada que ver, son poco estrictos en la utilización de los métodos científicos de investigación (p.e. Ralph y Fennessey, 1983; Rowan, 1984). Pero también se ha criticado a este movimiento por su carácter neo-liberal, por tener una visión "mecanicista" del proceso educativo o por no prestar la atención debida a la relación entre situación socioeconómica y rendimiento educativo.

Se nos ocurren varias razones que justifiquen esas claras contradicciones. Hay que tener en cuenta que la investigación sobre eficacia escolar no es, como algunos piensan, un campo homogéneo y bien definido, en él conviven investigadores de diferente formación y distinta perspectiva ideológica. Por ejemplo, Teddlie y Reynolds (2000), siguiendo a Szaday (1994), señalan la existencia de tres grandes tipos de investigadores en eficacia escolar: científicos, pragmáticos y humanistas. Es por ello que sus trabajos y los elementos que en ellos inciden también son dispares.

También es necesario recordar que la investigación sobre eficacia escolar siempre será políticamente controvertida por naturaleza, dado que aborda "la naturaleza y los propósitos de la educación" (Elliot, 1996). De esta forma, la propia definición de lo que entendamos por eficacia escolar está cargada de significación ideológica y política. Simplemente optar por unas medidas de rendimiento u otras ya supone una opción, o el hecho de analizar la eficacia diferencial o no. Por lo tanto, ese tipo de críticas políticas siempre se van a realizar.

Por último, hay que reconocer que para algunos el vaso está medio lleno y para otros medio vacío, probablemente porque esté lleno, vacío y a medias a la vez. En cualquier caso y aportando un elemento personal poco científico, desde nuestra propia experiencia, la composición de foros como el *International Congress for School Effectiveness and Improoement* (IeSEI) es mayoritariamente progresista. Afortunadamente.

En este artículo, y a la vista de que resulta imposible realizar una aproximación exhaustiva a las críticas, hemos seleccionado aquéllas que nos han parecido más certeras, agudas, razonables o, incluso abordables. Hemos agrupado los temas ha tratar en cuatro apartados: los fundamentos de la investigación de la eficacia esco-

lar, la metodología de investigación, las aportaciones, y la utilización de los resultados. Unas conclusiones cerrarán este apartado.

### 1.1 Críticas referidas a los fundamentos de la investigación sobre eficacia escolar

Muchas han sido las aportaciones críticas al Movimiento de Eficacia Escolar que atacaban a las propias bases del mismo. Entre ellas destacan las que critican la misma lógica de la eficacia escolar.

La investigación sobre eficacia escolar ha estado, y sigue estando, fuertemente influida por el criticado "Informe Coleman" (Coleman *et al.*, 1966). En dicho estudio se partía de una concepción simplificada de la escuela que daría lugar a que se popularizara el concepto de centro educativo como una "caja negra" inescrutable. En los casi 40 años que han transcurrido, la investigación sobre eficacia escolar ha pasado paulatinamente de este enfoque "input-output" a otro de "contexto-entrada-proceso-producto", con varias etapas intermedias (Reynolds *et al.*, 2000). Sin embargo, sigue latente una visión analítica del centro escolar y de lo que en él acontece.

En este sentido, la investigación sobre eficacia escolar se ha olvidado de las aportaciones de las nuevas corrientes de las Ciencias de la Educación. Así, por ejemplo, la Sociología de la Educación ha ayudado a comprender un poco más qué ocurre en los centros y en las aulas, mostrando las contradicciones de las prácticas cotidianas de enseñanza, las relaciones de poder que se dan en ellos y la estructura que permite y potencia la reproducción social, aportaciones de las que se ha prescindido invariablemente en los trabajos sobre eficacia escolar (Angus, 1993; Lingard, Ladwig y Luke, 1998). Algo análogo puede afirmarse respecto al olvido de las contribuciones de las nuevas líneas de las Teorías del Currículo: conceptos tan interesantes como el "currículo oculto" son sistemáticamente obviados en esta línea, como también lo son los nuevos planteamientos de las teorías de la Organización Escolar.

Una posible explicación de tal hecho es que muchos de esos elementos son difícilmente observables y mensurables, sobre todo en estudios de carácter extensivo, por lo que no han sido considerados. La obsesión por lo mensurable hace que se dé una supersimplificación de lo que es una escuela y de cuáles son los factores que inciden en su calidad. Lo que no puede medirse con instrumentos estandarizados, simplemente, no existe. Así, se considera el centro docente como un conjunto finito de variables. Todo ello genera lo que Grace (1998) ha denominado con mucho acierto un "reduccionismo técnico".

Por otro lado, Morley y Rassool (1999) argumentan que la eficacia escolar es una mezcla de diferentes ideologías que incorpora conocimientos de teorías sistémicas, del capital humano, nueva gestión... bajo el énfasis en resultados de calidad susceptibles de ser medidos. Esta orientación ha provocado la proliferación de instrumentos e indicadores de evaluación, con el fin de obtener una medida de la eficacia y un criterio unívoco de la misma. De esta forma, la investigación sobre eficacia ha concedido demasiada importancia a sus descubrimientos, muchas veces obtenidos a partir de una cuantificación excesiva de variables difíciles de medir. Sin embargo, quizá no es-

taría de más recordar que la eficacia escolar remite a cómo hacer las cosas bien, no a definir qué está bien e indicar el camino para hacerlo; esta declaración de intenciones corresponde a otras esferas (Scheerens, Bosker y Creemers, 2001).

La eficacia escolar está dominada por la lógica de la causalidad y la falta de un análisis coherente del poder (Morley y Rassool, 1999), pero hay que tener en cuenta muchas cuestiones relevantes sobre la interpretación y la causalidad en la investigación sobre eficacia. Por ejemplo, hay que recordar que la simple correlación significativa entre dos variables no implica necesariamente causalidad, y no sólo entre variables como rendimiento y motivación, sino también en otras como el tamaño de la clase y el rendimiento. Otro tema importante es la complejidad de la relación entre la "eficacia" escolar, la gestión y la enseñanza, y el contexto social y material del centro. A pesar de las correlaciones entre los factores de eficacia (buena gestión y docencia) y los resultados de diferentes escuelas, no se puede concluir sin más que una buena gestión y docencia son responsables del éxito escolar. De hecho, analizando algunas escuelas (Gewirtz, 1997) se puede sugerir que es precisamente lo opuesto lo que realmente sucede: que el éxito de la escuela contribuye a una buena gestión y docencia, y que el fracaso escolar favorece una mala gestión y una docencia más ineficaz. Esto se debe a que las escuelas consideradas como eficaces tienen probablemente una proporción significativa de alumnos de alto rendimiento y poco problemáticos, a los que Thrupp (1998) denomina "masa crítica", que cuentan con recursos suficientes y atraen a los profesores con talento. Como resultado, la moral del centro se eleva y los profesores pueden dedicarse al desarrollo imaginativo de currículo. En escuelas ineficaces, los profesores y directivos tienen la impresión de que la agenda está dominada por asuntos relacionados con los comportamientos y recursos. Además, la demanda de los estudiantes hacia el profesorado es física, emocional e intelectualmente mayor. Y, como consecuencia, la moral del centro baja, las relaciones conflictivas crecen y a los profesores les quedan pocas energías y recursos insuficientes para desarrollar esquemas de trabajo, materiales de clase y prácticas pedagógicas que sean apropiados e imaginativos.

Todo esto no significa que la buena gestión y docencia no contribuyan a mejorar las cosas, o que solamente determinadas áreas determinen por sí mismas la eficacia de los centros. Se trata de darse cuenta de que varios factores que están normalmente asociados a la eficacia se relacionan entre ellos de una manera compleja, y que lo que los profesores y directivos hacen en la escuela está necesaria y altamente condicionado por el nivel socioeconómico y discursivo del entorno en el que están ubicados. Resumiendo, los determinantes internos del éxito, aquéllos basados en la escuela, no operan de manera independiente a los externos, los basados en el contexto, y cualquier análisis de la eficacia escolar que no lo reconozca debe considerarse incompleto.

## **1.2 Críticas en tomo a la metodología de investigación**

Otra de las constantes críticas que han sufrido las distintas investigaciones clásicas de eficacia escolar ha recaído sobre la metodología utilizada en su desarrollo.

Desde el propio Informe Coleman (Coleman *et al.* (1966), pocos son los trabajos sobre los que no se han expresado dudas acerca de la corrección de su elección metodológica. Así, algunas de las críticas clásicas apuntaban que los estudios sobre efectos escolares deberían (Reynolds y Teddlie, 2000):

- D ser diseñados de tal forma que recojan suficiente "varianza natural" en las características de escuelas y aulas;
- D tener unidades de análisis (alumno, aula, escuela) que permitan análisis de datos con suficiente poder discriminativo;
- D utilizar adecuadas operacionalizaciones y medidas de las variables de proceso de aula y escuela, preferiblemente incluyendo observación directa y una mezcla de aproximaciones cualitativa y cuantitativa;
- D utilizar técnicas para el análisis de datos más adecuadas;
- D utilizar bases de datos longitudinales, basadas en alumnos individuales; y
- D ajustar adecuadamente las medidas de producto por variables de entrada.

Sin embargo, desde que a mediados de los 80 Aitkin y Longford (1986) formularan la alternativa de los Modelos Multinivel como la metodología más adecuada para este tipos de estudios, su desarrollo ha sido imparable (p.e. Goldstein, 1995; Snijders y Bosker, 1999). Y se puede afirmar que los anteriores elementos han sido incorporados a los estudios realizados.

Con ello, parecía que se había encontrado una metodología consensuada por la comunidad científica para este tipo de trabajos. No obstante, ya están apareciendo algunos certeros comentarios críticos en los que, reconociendo sus virtudes, se pone en duda la utilidad de su uso generalizado debido, fundamentalmente, a que pueden conducir a una subestimación de la eficacia de las escuelas en centros con pocos alumnos y a su excesiva complejidad, inútil para algunos (por cuanto generan resultados muy similares a otras técnicas más simples) y excesivamente ardua para muchos prácticos y responsables políticos (Teddlie, Reynolds y Sammons, 2000).

En el ámbito metodológico se han realizado además otras críticas, la mayoría de las mismas por los propios investigadores de eficacia. Así, se han formulado comentarios sobre la inadecuada especificación de las variables de proceso de la escuela. Como señalan Riddell, Brown y Duffield (1998), y al contrario de lo que sucede en la literatura sobre mejora, se ha olvidado la importancia de contar con la forma en que los docentes perciben el aula y el centro tanto para comprender lo que ocurre en ellos como para llevar a cabo cualquier estrategia de mejora. Olvido doblemente negativo, por cuanto una de las conclusiones más sólidas de la investigación sobre eficacia es precisamente el papel determinante del profesorado. Por eso llama la atención que en la búsqueda de la eficacia se haya dejado en el tintero lo que el profesorado piensa y manifiesta sobre los procesos que tienen lugar en el aula (al igual que se han obviado las aportaciones de la Sociología, claramente ilustrativas a este respecto). En su descargo hay que mencionar, sin embargo, dos hechos: en primer lugar, si bien es cierto que ha olvidado las percepciones de los docentes, también lo es que se ha incluido la actuación de los docentes desde los primeros trabajos de este movimiento. Por otro lado, dicho error parece haber empezado a subsanarse en las

últimas investigaciones, en las que se introducen variables relativas a las necesidades del profesorado, su opinión reflejada en informes, sus expectativas sobre los grupos que conducen, etc. en la elaboración de modelos de eficacia.

Otro de los ataques más frecuentes que ha sufrido la investigación sobre eficacia escolar es su excesivo apoyo en datos y métodos de corte cuantitativo. En muchos casos, este "cuantitativismo" es deudor del interés por desarrollar modelos teóricos globales, pero también es fruto, indudablemente, de la obsesión por lo mensurable que venimos destacando. Los hallazgos acerca de qué hace que una escuela sea eficaz serían más completos y útiles si, una vez probada la influencia de las escuelas sobre el rendimiento del alumnado, se acompañaran de un análisis más detallado de los mecanismos que explican tales efectos a través de métodos cualitativos (Riddell, Brown y Duffield, 1998; Thrupp, 1999). Esta crítica, en la actualidad, ha sido perfectamente asumida por los investigadores, de tal forma que las recientes investigaciones intentan combinar metodología cualitativa y cuantitativa para tener una imagen más completa de la escuela y el aula.

Crítica más también superada hace referencia al escaso número de productos educativos utilizados. Parece claro que si, como sabemos, hay escasa consistencia de los efectos escolares en función de las diferentes medidas de rendimiento, tanto cognitivo como no cognitivo, concluimos la necesidad de utilizar una amplia gama de medidas para conocer el rendimiento de los alumnos.

Finalmente, tampoco faltan sugerencias sobre la necesidad de desarrollar estudios longitudinales, de manera que podamos determinar la estabilidad de los efectos de la escuela a medio y largo plazo y analizar con más detalle el progreso de los alumnos en el tiempo. Las dificultades metodológicas y prácticas que conlleva realizar este tipo de estudios, sumadas a la propia evolución de la investigación sobre eficacia, han motivado la escasez de trabajos de este tipo. Sin embargo, en los últimos años se está invirtiendo esta tendencia, y son más numerosos los estudios longitudinales realizados bajo el paradigma de la eficacia escolar (p.e. Gray *et al.*, 1999). La necesidad de desarrollar investigaciones que observen el progreso en el tiempo viene avalada, además, por la forma en que parece incidir el centro educativo en el desarrollo del alumnado: es cierto que la escuela explica un pequeño porcentaje de las diferencias entre los resultados de los alumnos, pero no lo es menos que varios estudios muestran que su efecto a largo plazo es mayor que el atribuible a las condiciones sociales previas (Stoll y Myers, 1998; Mortimore *et al.*, 1988). Como señalan Stoll y Myers (1998), no existen cambios mágicos ni soluciones inmediatas para mejorar las escuelas, de forma que probablemente el fallo que puede atribuirse al movimiento de eficacia estriba más en la falta de estudios longitudinales y en la realización de mediciones únicas en sus estudios, que en el escaso poder de la escuela para contribuir al desarrollo de sus alumnos, sea cual fuere su contexto original.

### 1.3 Críticas centradas en los resultados encontrados

Se ha argumentado en numerosas ocasiones la falta de un consenso definitivo acerca de qué es una escuela eficaz y cuáles deben ser sus características, aunque sí

hay acuerdo en desechar la idea de que la eficacia consiste sólo en lograr unos altos niveles de rendimiento académico y/ por su escasa operatividad, tampoco satisface el planteamiento de que una escuela eficaz es la que consigue sus objetivos. Esta criticada incertidumbre en el plano teórico tiene importantes repercusiones en el momento de definir qué resultados constituyen el criterio de eficacia. Como hemos indicado al inicio de este artículo, la restrictividad de las variables criterio es uno de los problemas achacados con más frecuencia a este movimiento. La investigación sobre eficacia escolar se concentra exclusivamente en resultados cognitivos de la escolaridad/ ignorando otros muchos aspectos que también son importantes, como los éticos y afectivos.

Como señala Rose (1995)/ la eficacia ha sido reducida a aquellas escuelas que obtienen buenas puntuaciones en los exámenes, olvidando las dimensiones sociales/ morales y estéticas del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como otros rendimientos intelectuales que no son fácilmente cuantificables. Los propios investigadores de este movimiento se han hecho eco de estas críticas, señalando la necesidad de avanzar en el desarrollo de medidas de resultados (teniendo en cuenta, por ejemplo, las destrezas y la realización de tareas complejas), de incluir distintas medidas académicas (cognitivas, pero también actitudinales, sociales, etc.) y de tomar diferentes tipos de indicadores (académicos y no académicos) para determinar la consistencia de los efectos de la escuela sobre el desarrollo de los alumnos (Sammons, 1999; Teddlie, Reynolds y Sammons. Züüü).

Ya se ha debatido acerca de que parte de este hecho se debe a la dificultad de medir muchos de los procesos que se producen en los centros escolares. No obstante, a lo largo de la literatura sobre eficacia se aprecia un creciente esfuerzo por superar este reduccionismo; las variables analizadas han pasado de ser únicamente los aspectos del centro más fácilmente mensurables (número de alumnos por aula, presupuesto, etc.) a incluir otras variables más complejas, tales como el clima del centro y del aula, la autoestima del alumno, etc. En los últimos trabajos se ha llegado a la conclusión de que dos de los elementos más importantes son la cultura escolar o el liderazgo educativo, factores que aparecen de manera constante en los últimos modelos de eficacia propuestos pero con respecto a los cuales sigue existiendo un cierto desconocimiento. La cultura escolar es un término ambiguo de difícil aprehensión; sobre liderazgo pedagógico, aparte de subrayar su importancia, apenas se ha llegado a afirmar que no existe un estilo de liderazgo "eficaz", sino que debe adaptarse a la personalidad del líder, al centro concreto y a su situación. El camino de ampliar las variables e incluir los procesos en la eficacia escolar ya está, pues, recorrido en parte; queda continuar el trayecto.

#### 1.4 Críticas sobre la utilización de los resultados de eficacia escolar

Un último conjunto de comentarios críticos ha apuntado el hecho de que en excesivas ocasiones se han utilizado los resultados de eficacia escolar para la toma de decisiones política de forma ilegítima. Así, algunos autores (p.e. Pring, 1996; Hamilton, 1998; Wrigley, 2003) han argumentado que la investigación sobre eficacia esco-



lar ha apoyado el creciente proceso de control de la educación y de los profesionales de la educación, así como la legitimación "científica" de la adopción de determinadas políticas educativas.

En este sentido, Rea y Weiner (1997) han protagonizado una de las críticas más severas tras analizar la utilización por parte de los políticos de los resultados de la investigación sobre eficacia escolar, afirmando incluso que el atractivo de la investigación sobre eficacia estriba más en su conveniencia política que en su integridad intelectual. Estos autores concluyen que parte de la popularidad de la que goza este movimiento entre los políticos está motivada porque les permite "culpabilizar" del fracaso a docentes y a directivos, liberándose a sí mismos de toda responsabilidad. Esa culpabilización se debe a que la investigación sobre eficacia escolar se ha centrado en el estudio de los "efectos de la escuela", por lo que parece afirmar que cualquier problema se debe sólo a ésta. De tal forma, las afirmaciones surgidas de la investigación acerca de la influencia de la escuela, que tan bien han servido al propósito de confiar en su acción para mitigar las diferencias socioculturales y la desigualdad de oportunidades, sirven ahora de escudo para cargar sobre las espaldas de docentes y directivos el fracaso del alumnado.

Otra de las críticas realizadas en esta dirección acusa a este cuerpo de investigación de servir a los intereses del gobierno de centralizar y controlar la educación y a los profesionales que trabajan en ella. Especialmente, existe un gran malestar por considerar que la eficacia escolar se ha utilizado para "culpar" a ciertas escuelas que fracasan, ya que existen escuelas con un contexto desfavorable que sí tienen éxito. Bajo este paraguas, se han utilizado los resultados de la eficacia para fundamentar iniciativas gubernamentales orientadas a elevar resultados escolares, fomentando con ello la competitividad entre los centros escolares y la asignación sesgada de recursos a las escuelas con mejores resultados.

Sin embargo, estas críticas merecen una matización. En primer lugar, sobrestiman la influencia política de la eficacia escolar desde una perspectiva internacional. Los resultados de investigación de este movimiento han tenido una cierta incidencia en países como Reino Unido y, en menor medida, Países Bajos, especialmente en los años ochenta. No obstante, una de las afirmaciones más generalizadas en los últimos años es precisamente el escaso impacto que han tenido en la generación de políticas educativas. Si a esto sumamos que en estas críticas se desdeña su influencia en iniciativas gubernamentales orientadas al desarrollo de todos los alumnos (p.e. *Improving Quality oEducation JOY All - IQEA*), la dureza con que se afirma la utilidad de la eficacia para legitimar políticas neoliberales y competitivas parece, como mínimo, algo exagerada, y quizá no responda tanto a deficiencias de la investigación como al uso que se hace de ella (Teddlie y Reynolds, 2000).

El sesgo de las soluciones políticas y los programas de reforma educativa derivados de los resultados de la investigación es aún más claro en los países menos desarrollados (Pennycuick, 1993; Fuller y Clarke, 1994; Riddell, 1999; Fertig, 2000; Murillo, 2003). En ellos, la preocupación por la calidad (y el considerable avance que se ha ido produciendo) se instaló tanto desde el ámbito académico, que comenzó a generar teorías sobre las causas que han producido el deterioro en la calidad de estos sistemas educativos, como a partir de la aparición de comparaciones internacionales.

les del rendimiento académico que comenzaron a señalar el desfase en los resultados obtenidos entre estos países y aquellos considerados como "desarrollados" (Riddell, 1999; Thrupp, 1999). Ambas situaciones motivaron la aplicación de las estrategias válidas para contextos industrializados en países menos desarrollados, medidas que estaban avaladas, de alguna manera, por los propios resultados de la investigación: de acuerdo con Heyneman y Loxley (1983), cuanto más pobre es el país, más débil es la influencia de la procedencia socioeconómica del alumno en el rendimiento, de forma que, en los países de renta baja, el efecto de la calidad de la escuela y del profesor es comparativamente mayor.

Sin embargo, soluciones técnico-racionalistas como las propuestas por el Banco Mundial, que basan la transformación en el capital humano y en la inversión económica, no son válidas para estos contextos por varias razones. En primer lugar, responden más a las intenciones de las Administraciones y de los organismos internacionales y a su necesidad de información que a las necesidades reales de quienes se encuentran en la práctica porque (y aquí tenemos el segundo motivo) ignoran, entre otras cosas, que es imprescindible adecuar las medidas al contexto en que se sitúan. Medidas encaminadas a lograr una eficiente organización interna de las escuelas, mecanismos de mercado que apoyan altos niveles de estudios y políticas destinadas a favorecer la igualdad educativa entre géneros no son probablemente las prioridades de las escuelas en países donde existen aún serios problemas de infraestructura y absentismo, donde muchos los alumnos no llegan a la Educación Secundaria y donde las estructuras sociales de desigualdad y las relaciones de poder están profundamente arraigadas (Morley y Rassool, 1999).

Finalmente, la aplicación directa de modelos desarrollados en el contexto de países industrializados obvia la diversidad social y el legado histórico de desigualdad de los países en desarrollo, olvidando con ello que no son factores independientes sino relacionales. Por esta multicolinealidad entre la situación socioeconómica y la eficacia de la escuela, es posible que la calidad escolar en los países de rentas bajas esté distribuida de manera tan poco equitativa que su influencia en el rendimiento no se pueda separar claramente del efecto del nivel socioeconómico. A este respecto, la investigación no puede evitar el uso partidista que se haga de ella, pero sí tiene capacidad para ofrecer análisis que describan el grado de desigualdad que se produce y expliquen la eficacia diferencial de las escuelas (Riddell, 1999).

### 1.5 Visión conjunta de las críticas

La eficacia escolar no está de moda. O, al menos, esa es la idea que podría desprenderse del hilo argumental de este escrito. En muchos contextos, hablar de eficacia significa apoyar la excelencia, la eficiencia y la desigualdad. La eficacia se asocia con corrientes ideológicas sospechosas de favorecer decisiones políticas neoliberales y mercantilistas, con medidas del rendimiento académico en forma de conocimientos que olvidan los valores y las actitudes, con visiones atomísticas de la escuela... La Eficacia Escolar arrastra, además, treinta años de historia, en los que caben muchas aportaciones y también, por qué no, muchos desaciertos.

Todo esfuerzo sufre una evolución, y la investigación sobre eficacia no es una excepción. Muchas de las críticas lanzadas hace unos años dieron en el clavo deficiente de este movimiento, pero otras responden simplemente al contexto científico y social de cada momento. Por lo que, si la eficacia no debe quedarse anclada en planteamientos y métodos de hace décadas, tampoco deben hacerlo las críticas que se le imputan.

En las páginas que componen esta primera parte del artículo hemos hecho una rápida revisión de algunas de las críticas que se han hecho a este movimiento (las que nos han parecido más certeras). Así, hemos destacado los problemas que subyacen a los fundamentos, a la lógica de la propia eficacia escolar, a las dificultades metodológicas que, a pesar de los avances, aun se tienen, de las aportaciones y de algunas utilizaciones perversas de los resultados de este movimiento. Al final, todas ellas suponen para nosotros un acicate de trabajo.

Parece ser que tras unos años de declive, sobre todo en los Estados Unidos (Bosker y Witziers, 1996), se observa que la investigación sobre eficacia escolar está viviendo una etapa de recuperación en todo el mundo (Reynolds *et al.*, 2000). Es, por tanto, un buen momento para que esta nueva investigación, las nuevas generaciones de investigadores que están tomando las riendas, vean el movimiento con ojos críticos, analicen los comentarios que se han formulado y, a partir de ahí, lancen nuevas a ideas prometedoras.

## **2. APORTACIONES DEL MOVIMIENTO DE EFICACIA ESCOLAR**

No resulta sencillo reconocer cuáles son las aportaciones reales que el Movimiento de Eficacia Escolar nos ha legado para el conocimiento y la mejora de la educación. Muchos de sus hallazgos han pasado a formar parte de la "cultura común" de los implicados en la educación y ahora nos resulta extremadamente difícil de reconocer su legítima paternidad. Sea como fuere, vamos a intentar resumir algunas de las influencias fundamentales.

En primer lugar, hemos de defender que el Movimiento de Eficacia Escolar ha cambiado nuestra forma de ver la educación, aportándonos una visión más positiva de la misma. La estimación de la magnitud de los efectos escolares en una cifra que se sitúa en torno al 10-20% nos ha dotado de un conocimiento que nos da la imagen exacta de lo que podemos hacer y de lo que no es posible conseguir.

De esta forma, y frente a postulados pesimistas, este movimiento ha hecho renacer la confianza pública en el sistema educativo; no sólo considerado en sí mismo, sino también en lo que se refiere a sus posibilidades para transformar la sociedad disminuyendo las desigualdades sociales y reformulando el principio de igualdad de oportunidades. Como afirma Alma Harris (2001: 11), "en esencia el Movimiento de Eficacia Escolar es un ataque al determinismo sociológico y a las teorías individualistas del aprendizaje".

Pero esta cifra también ha ayudado a reforzar la autoestima profesional de los docentes, en un doble sentido. Por un lado, ha confirmado la idea de que su trabajo es importante, que el futuro de los alumnos no está escrito y que ellos pueden cola-

borar activamente en su escritura. De esta forma, la investigación confirma y refuerza la idea de la importancia de su labor profesional para la mejora personal de los alumnos para la mejora de la sociedad. Con la aportación de los factores de eficacia, además, les ha dado algunas pautas de cómo optimizar su trabajo.

Dando la vuelta a esa misma idea, podemos afirmar que ha colaborado en la desculpabilización de los profesores de muchos de los males' que afectan a la sociedad y que con excesiva frecuencia se responsabiliza de los mismos al sistema educativo, y a ellos en último término. De esta forma, se sabe que de la existencia de determinados problemas de socialización, tales como la intolerancia o el racismo, de los malos hábitos tales como la drogadicción, por poner dos ejemplos, la escuela sólo tiene capacidad para solventarlos en un 15-20% . no más.

Estos planteamientos han hecho que se subraye la importancia del concepto "valor añadido en educación", y se haya desarrollado una tecnología para estimarlo, destacando lo que la escuela aporta a cada alumno teniendo en cuenta su rendimiento inicial, su historia previa y su situación. Con ello se descarta la utilización de valores sin ajustar y se dota de una nueva mirada hacia la escuela y su contexto para valorar su calidad.

Otro importante elemento de esta línea es que nos ha hecho prestar una atención especial hacia la equidad de los centros docentes. Con la investigación sobre eficacia escolar ha quedado patente, que más importante que se alcance un alto promedio, es que todos y cada uno de los alumnos del centro se desarrollen. La consabida idea de que no hay calidad sin equidad se ve validada y reforzada por los estudios de eficacia escolar.

Una interesante aportación más hace referencia a la idea de que para medir la calidad de un centro no es suficiente con el conocimiento de los resultados promedios en unas pocas materias de carácter cognitivo. También hay que tener en consideración el desarrollo integral de los mismos, así como los procesos que acontecen en el centro y en el aula.

Con ello, la concepción de la evaluación de los centros y la operativización de su tecnología ha sufrido un importante avance. Así, ya no es posible valorar la calidad de un centro sin tener en cuenta su clima, el trabajo colegiado de los docentes o el liderazgo. Frente a concepciones de evaluación de centros procedentes de campos ajenos a la educación, la eficacia escolar no ha aportado ideas, surgidas de la investigación empírica, que puede ayudarnos a evaluar lo que importa.

Desde el punto de vista de la metodología de investigación, el Movimiento de Eficacia Escolar ha potenciado el desarrollo de nuevos enfoques metodológicos en investigación educativa. De hecho, el mayor avance en metodología de investigación en Ciencias Sociales de los últimos años se ha producido gracias a las necesidades de los estudios sobre eficacia escolar. Hablamos de los Modelos Multinivel, que están revolucionando la metodología de investigación de enfoque positivista (Muri110, 2004). Pero también en esa línea, estos estudios han fomentado el desarrollo de la metodología cualitativa para el estudio de casos.

Centrando de nuevo nuestra atención sobre los resultados obtenidos por los estudios realizados bajo este paraguas conceptual y metodológico, se ha mostrado que las escuelas más "eficaces" están estructuralmente, simbólicamente y cultural-

mente más unidas que aquellas que se han mostrado menos. Ellas operan más como un conjunto orgánico y menos como una colección de subsistemas independientes. Así, hemos aprendido cuáles son los elementos fundamentales que parece que distinguen a estas escuelas:

- a) Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad
- b) Liderazgo educativo
- e) Clima escolar y de aula
- d) Altas expectativas
- e) Calidad del currículo / Estrategias de enseñanza
- f) Organización del aula
- g) Seguimiento y evaluación
- h) Aprendizaje organizativo / Desarrollo profesional
- i) Compromiso e Implicación de la comunidad educativa
- j) Recursos educativos

Con ello, ha aportado útiles conocimientos tanto para desarrollar procesos de mejora en los centros escolares como para la toma de decisiones políticas. Así, en este momento se están llevando a cabo numerosas iniciativas de autoevaluación de las escuelas y de mejora de las mismas basadas en los factores y procesos que la investigación sobre eficacia ha señalado como elementos decisivos para lograr el cambio.

Igualmente, decisores políticos en todo el mundo están teniendo en consideración algunos de los resultados de esta línea para elaborar las políticas educativas. Ciertamente es, como se ha dicho anteriormente, que esta apropiación no siempre es legítima ni pertinente, pero es un paso de relevancia.

Algunos investigadores opinan que el camino de la eficacia está ya agotado y que la investigación sobre eficacia escolar no puede aportar nada. Los motivos que aducen difieren según los autores, pero se centran en tres argumentos (Slee, Weiner y Tomlinson, 1998): que el Movimiento de Eficacia Escolar está en un "impasse" por falta de desarrollo metodológico adecuado, que el mundo de la escuela es demasiado complejo para ser esbozado a través de unos pocos elementos y que, simplemente, ya está todo dicho.

Como ha quedado claro, nosotros no compartimos esa opinión. Como señalamos en las primeras palabras de este artículo, el Movimiento de Eficacia Escolar ha pasado, en apenas 20 años, de ser una línea de interés por los investigadores a convertirse en la línea más influyente. Pero, desde nuestro punto de vista, lo mejor está por llegar. y como muestra, cerramos este artículo con una relación de retos que esta línea de investigación tiene que afrontar en el futuro.

### **3. RETOS PARA EL FUTURO**

La anterior relación de aportaciones sólo puede indicarnos la larga lista de retos que tiene esta línea de investigación marcados para el futuro. Porque cuanto más se sabe más se descubre que queda por conocer.

En estos últimos años se ha despertado el interés de los investigadores por orientar el futuro de este movimiento de investigación (p.e. Scheerens, 1993; Sammons, 1999; Reynolds y Teddlie, 2000). Pero es en el foro del *International Congress on School Effectiveness and School Improvement (ICSEI)* donde más se ha abordado este debate. Así, en la cuarta reunión anual celebrada en Cardiff en 1991, Peter Mortimore, uno de los padres intelectuales de este movimiento, presentó un documento cuyo título es auto-revelador "*School effectiveness Research: Wich way at the Crossroads?*" (Mortimore, 1991). Igualmente, en una sesión especial dentro de la reunión del ICSEI celebrada en Manchester, algunos de los máximos representantes de este movimiento, entre los que se encontraban Creemers, Reynolds, Mortimore, Strinfield, Stoll o Townsend, presentaron un informe para su discusión que abordaba el futuro de este movimiento (Creemers *et al.*, 1998). Allí se apuntaron algunas ideas hacia dónde debía caminar en los próximos años.

La revisión de esos y otros documentos, sin embargo, revelan con toda claridad la frenética actividad desarrollada bajo el paraguas de esta línea de trabajo. Así, algunas de las ideas defendidas como prioritarias hace pocos años, ahora nos parecen superadas. Sea como fuere, y a riesgo de quedar "trasnochado" en poco tiempo, vamos a atrevernos a elaborar una particular agenda de los retos que he de plantearse es Movimiento de Eficacia Escolar en los próximos años.

1. Desde nuestra perspectiva, quizá el principal reto de los investigadores sea la elaboración de una teoría de la eficacia escolar. Como se ha señalado, ya conocemos algunas cosas sobre qué funciona en educación, pero tenemos muy pocos conocimientos sobre por qué funcionan. Quizá sea importante en estos momentos hacer un esfuerzo por sistematizar lo que ya se sabe en un modelo que desemboque en una teoría que ayude tanto a la toma de decisiones como a la futura investigación sobre este ámbito. Se trata de no repetir trabajos empíricos sino encuadrarlos en marcos teóricos y dar prioridad a los estudios longitudinales, que den consistencia a los factores y relaciones descubiertos.
2. Es necesario seguir trabajando por conocer más aun los efectos escolares y los factores de eficacia de variables de producto más allá que el rendimiento cognitivo en materias curriculares tales como Lengua y Matemáticas. El trabajo sobre actitudes y valores brilla por su ausencia.
3. La investigación sobre eficacia escolar se ha dirigido básicamente sobre la Educación Primaria y sobre Secundaria, con lo que resultaría especialmente relevante aplicar los conceptos y la metodología en otros niveles y ámbitos de la educación, principalmente aquellos sobre los que menos se ha investigado tales como Educación Especial, Enseñanzas Universitarias, Formación Profesional, etc.
4. Es importante seguir insistiendo en reinstaurar la equidad como objeto prioritarios de estudio y consideración en los estudios de eficacia y convertir esa preocupación en un objetivo primario de los programas de mejora, pero no dirigida únicamente al progreso de los alumnos desfavorecidos sino entendida como "valor añadido" para todos los alumnos. Queda claro que, en

función de la definición de eficacia escolar defendida, para que una escuela sea eficaz deber ser "inclusiva". Entendiendo por tal una escuela de todos y para todos, una escuela que considera la heterogeneidad de los alumnos como algo habitual en la escuela y deseable (Ainscow, 1999). La investigación en eficacia debe dar los pasos para profundizar conocimiento de las escuelas inclusivas

5. Siguiendo en ese planteamiento, la relación entre eficacia escolar y necesidades educativas especiales ha sido poco desarrollada hasta el momento, y parece deseable que cambie esta situación. Muchas son las cuestiones que están abiertas sobre este tema. Destaca el estudio de los efectos diferenciales hacia estos alumnos, el análisis de su desarrollo en una amplia variedad de medidas de producto, la determinación de las características del aula y la escuela que favorecen el trabajo con estos alumnos, etc, etc.
6. Los estudios de eficacia escolar, como se ha señalado, se han desarrollado básicamente en unos pocos países, pero sus resultados están orientando las políticas y la toma de decisiones en los centros en la práctica totalidad de los países. Para que estos resultados sean válidos en los diferentes contextos hay que realizar más estudios en "otros países", países con contextos económicos, culturales y educativos radicalmente diferentes.
7. En línea como el punto anterior, es importante tener en consideración el contexto regional y nacional. De ahí la necesidad de seguir realizando estudios internacionales. Esto podría ayudar a descubrir qué conllevan los factores de eficacia escolar y docente, y, quizás, averiguar por qué ocurre así.
8. El nivel del aula y la eficacia docente es un tema que necesitaría un fuerte empuje. La integración de los niveles de aula y de centro sigue sin ser completamente satisfactorio, la tradición de la eficacia escolar en su búsqueda de factores organizativos de centro ha hecho que aún quede mucho por conocer acerca de como es un aula eficaz.
9. Resulta necesario optimizar la metodología de los estudios de eficacia escolar. Ello significa generalizar el uso de los Modelos Multinivel y utilizar nuevos desarrollos de los mismos como son las ecuaciones estructurales multinivel, o los modelos multivariados multinivel. Pero también es deseable fomentar estudios longitudinales, o donde se realice una doble aproximación cuantitativa y cualitativa.
10. Otra idea relevante, apuntada en el congreso del IeSEI de 1998, es la insistencia en la necesidad de estudiar más el aprendizaje y menos la enseñanza, implicando un enfoque más centrado en temas como: ¿qué aprenden los alumnos? (investigaciones sobre estilos de aprendizaje, inteligencias múltiples, etc.) ¿qué motiva al aprendizaje?, ¿qué factores contextuales fomentan o inhiben el aprendizaje?, ¿qué constituye un aprendizaje eficaz para los alumnos, los adultos y las escuelas?, ¿cómo tiene lugar el proceso de aprendizaje (en la escuela, fuera de ella, en centros de aprendizaje organizado, en casa, en el contexto social más amplio, etc.)?, ¿cómo están relacionados el aprendizaje y la enseñanza?, ¿cuáles son las implicaciones de las teorías del aprendizaje para la enseñanza, incluyendo el uso de las nuevas tecnolo-

gías?, ¿bajo qué condiciones el centro escolar fomenta un mejor aprendizaje y enseñanza, y cómo interactúan los distintos niveles (por ejemplo la clase y la escuela)?, ¿qué estructuras de apoyo y qué estrategias políticas locales y nacionales promueven un aprendizaje y una enseñanza más eficaces (incluyendo las no educativas)?

11. La investigación ha demostrado la íntima relación entre la familia y la calidad de la escuela. Sin embargo, es un tema que apenas se ha abordado con profundidad. De esta forma, parece importante que los investigadores presten su atención a cuestiones tales como las relaciones hogar-escuela y a analizar de forma más profunda y comprensiva la naturaleza aditiva de la familia y la escuela en la educación de los hijos.
12. Un reto más para el futuro es el estudio de la "ineficacia escolar". Es decir, de los centros disfuncionales o, simplemente, fracasados. La investigación sobre eficacia escolar se ha centrado en las características que hacen una escuela "buena", olvidándose de comprender por qué en determinados casos hay un fallo generalizado. Sabemos qué hace que una escuela sea eficaz pero no qué hace que se convierta en eficaz.

No obstante, lo más importante, el gran reto desde nuestro punto de vista, es el de la utilización de los resultados de esta investigación para la mejora real de la educación. Ello significa, por una lado, dedicar energía y recursos a los proyectos de mejora, usando los conocimientos sobre eficacia para estimular y orientar el cambio y ofreciendo elementos de mejora probados en otros centros, de manera que se unan eficacia y mejora escolar como lo están en la práctica educativa. Pero también fomentar la realización de investigación de calidad, útil para la puesta en marcha de procesos de cambio y útil para la toma de decisiones política.

Porque, en definitiva, el trabajo del investigador no debe quedarse en la simple acumulación de conocimientos académicos. Su deber, la meta que da sentido a su trabajo, es mejorar la educación para mejorar la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acton, T.A. (1980). Educational criteria of success: some problems in the work of Rutter, Maughan, Mortimore and Ouston. *Educational Research*, 22( 3), pp. 163-169.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Aitkin, M. Y Longford, N. (1986). Statistical modelling issues in school effectiveness studies. *Journal of the Royal Statistical Society, SerA*, 149 , pp. 1-43.
- Angus, L. (1993). The sociology of School Effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), pp. 333-345.
- Hall, S.J. (1994). *Comprehensive schooling effectiveness and control: An analysis of educational discourses*. London: Centre for Educational Studies, King's College.



- Bosker, R.J. y Witziers, B. (1996). The magnitude of school effects, or: Does it really matter which school a student attends? *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. New York.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D. y York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity* US Government Printing Office.
- Creemers, B.P.M., Reynolds, D., Chrispels, J., Mortimore, P., Murphey, J., Stringfield, S., Stoll, L. y Townsend, T. (1998). The future of School Effectiveness and Improvement (a report on the special sessions and plenary at ICSEI 1998 in Manchester, UK). *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), pp. 125-134.
- Cuttance, P. (1982). Reflections on the Rutter ethos: The professional researchers' response to *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. *Urban Education*, 16(4), pp. 483-492.
- Elliott, J. (1996). School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), pp. 199-223.
- Fertig, M. (2000). Old wine in new bottles? *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), pp. 385-403.
- Fuller, B. y Clarke, P. (1994). Raising school effects while ignoring the culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules and pedagogy. *Review of Educational Research*, 64(1), pp. 119-157.
- Gewirtz, S. (1997). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school 'success'. *British Educational Research Association Annual Conference*. Faculty of Social Sciences, University of York.
- Goldstein, H. (1980). Fifteen thousand hours: a review of the statistical procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21, pp. 364-366.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel Statistical Models*. New York: Wiley.
- Goldstein, H. y Woodhouse, G. (2000). School Effectiveness research and educational policy. *Oxford Review of Education*, 26(3-4), pp. 353-363.
- Grace, G. (1998). Realizing the mission: catholic approaches to school effectiveness. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 117-127). London: Falmer Press.
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrel, S. y Jesson, D. (1999). *Improving schools. Performance & potential*. Buckingham: Open University Press.
- Hamilton, D. (1996). Peddling feel-goods fictions. *Forum*, 38(2), pp. 54-56.
- Hamilton, D. (1998). The idols of the market place. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 13-20). London: Falmer Press.
- Harris, A. (2001). Contemporary perspectives on school effectiveness and school improvement. En A. Harris y N. Bennett (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement. Alternative perspectives* (pp. 7-25). London: Continuum.
- Hatcher, R. (1998). Social justice and the politics of school effectiveness and school improvement. *Race, Ethnicity and Education*, 1, pp. 267-289.

- Heyneman, S.P. y Loxley, W.A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high- and low-income countries. *American Journal of Sociology*, 88(6), pp. 1162-1194.
- Lingard, B., Ladwig, J. y Luke, A. (1998). School effects in postmodern conditions. En R. Slee, G. Weiner y S. Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 84-100). London: Falmer Press.
- Morley, L. y Rassool, N. (1999). *School effectiveness. Fracturing the discourse*. London: Falmer Press.
- Mortimore, P. (1991). School Effectiveness Research: Which way at the crossroads? *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), pp. 213-229.
- Mortimore, P. y Sammons, P. (1997). Endpiece: a welcome and a response to criticism. En J. White y M. Barber (Eds.), *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement* (pp. 175-87). London: Institute of Education.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. y Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2004). Los modelos multinivel: avances metodológicos en la investigación sobre organización escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 23-27.
- Musgrove, F. (1981). *School and the social order*. Chichester: Wiley.
- Pennycuik, D. (1993). *School effectiveness in developing countries. A summary of the research evidence*. London: Overseas Development Agency.
- Preece, P. (1989). Pitfalls in research on school and teacher effectiveness. *Research Papers in Education*, 4(3), pp. 47-69.
- Pring, R. (1996). Educating persons: putting education back into educational research. *Scottish Educational Review*, 27(2), pp. 101-21.
- Ralph, J.H. y Fennessey, J. (1983). Science or some questions about the effective schools model. *Phi Delta Kappan*, 64(10), pp. 689-94.
- Rea, J. y Weiner, G. (1997). Cultures of blame and redemption when empowerment becomes control: practitioners' views of the effective schools movement. *British Educational Research Association Annual Conference*. University of York.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. En P. Woods (Ed.), *The process of schooling*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reynolds, D. y Teddlie, C. (2000). The future agenda for school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 322-343). London: Falmer Press.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B.P.M., Scheerens, J. y Townsend, T. (2000). An introduction to school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 3-25). London: Falmer Press.
- Riddell, A.R. (1999). Evaluations of educational reform programmes in developing countries: whose life is it anyway? *Educational Development*, 19, pp. 383-394.
- Riddell, S., Brown, S. y Duffield, J. (1998). The utility of qualitative research for influencing policy and practice on school effectiveness. En R. Slee, G. Weiner y S.

- Tomlinson (Eds.), *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements* (pp. 170-186). London: Falmer Press.
- Rose, M. (1995). *Possible lives - The promise of public education in America*. New York: Penguin Books.
- Rowan, B. (1984). Shamanistic rituals in effective schools. *Issues in Education*, 2, pp. 76-87.
- Rowan, B., Bossert, S.T. y Dwyer, D.C. (1983). Research on effective schools: A cautionary note. *Educational researcher*, 12(4), pp. 24-31.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J. y Maughan, B. (1979). *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1993). Basic school effectiveness research: items for a research agenda. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(1), pp. 17-36.
- Scheerens, J., Bosker, R.J. y Creemers, B.P.M. (2001). Time for self-criticism: on the viability of School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 131-157.
- Sirotnik, K.A. (1985). School Effectiveness: a bandwagon in search of a tune. *Education Administration Quarterly*, 21(2), pp. 135-140.
- Slee, R. y Weiner, G. (2001). Education Reform and Reconstruction as a Challenge to Research Genres: Reconsidering School Effectiveness Research and Inclusive Schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 83-98.
- Slee, R., Weiner, G. y Tomlinson, S. (Eds.) (1998). *School effectiveness for whom? Challenges to the school effectiveness and the school improvement movements*. London: Falmer Press.
- Snijders, T. y Bosker, R.J. (1999). *Multi-level analysis: an introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Stoll, L. y Myers, K. (1998). *No quickfixes: perspectives on schools in difficulty*. London-Washington D.C.: Falmer Press.
- Szaday, C. (1994). *Trends in school effectiveness and school improvement research: a survey of expert opinion*. Ebikon: ZBS.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). Current topics and approaches in School Effectiveness research: the contemporary field. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 26-51). London: Falmer Press.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2001). Countering the critics: responses to recent criticisms of School Effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), pp. 41-82.
- Teddlie, C., Reynolds, D. y Sammons, P. (2000). The methodology and scientific properties of school effectiveness research. En C. Teddlie y D. Reynolds (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 55-133). London: Falmer Press.
- Thrupp, M. (1998). The art of the possible: organizing and managing high and low socioeconomic schools. *Journal of Educational Policy*, 13(2), pp. 197-219.

- Thrupp, M. (1999). *Schools making a difference: let's be realistic! School mix, school effectiveness and the social limits of reform*. Philadelphia: Open University Press.
- Thrupp, M. (2001). Recent school effectiveness counter-critiques: problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27(4), pp. 443-457.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: [our successful schools]*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Weiner, G. (2001). Auditing Failure: moral competence and school effectiveness. Comunicación presentada en *International Congress For School Effectiveness and Improvement*. Toronto, Canada.
- Willmott, R. (1999). School effectiveness research: an ideological commitment. *The Journal of the Philosophy of Education Society of Great Britain*, 33(2), pp. 253-268.

# Cultura escolar y resistencias al cambio

Joaquín PAREDES LABRA

Facultad de Formación de Profesorado y Educación  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

Este trabajo analiza las características de las resistencias a los procesos de cambio a través de las siguientes condiciones: el centro educativo es la unidad de cambio, que para que éste ocurra son necesarias personas concernidas con el mismo, que esos agentes necesitan autonomía y poder, que es necesario un *motor interno* que dinamice los procesos; que el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa; y que el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo. En esta revisión prevalece qué ocurre con las actitudes de los profesores cuando no se producen tales condiciones y se establece que las actitudes hacia el cambio tienen sentido entendidas desde su integración en el seno de las culturas escolares.

## ABSTRACT

This work analyzes the characteristics of the resistance to the processes of change through the following conditions: the school is the change unit, it's necessary people concerned with the change, those agents need autonomy and power, it's necessary an internal engine that moves the processes; the change depends more on the initiatives, the work of the teachers and headmaster that of the legislative reform; and the school is possible that it improves if is able to learn itself. In this revision it prevails what it happens about attitudes when such conditions do not take place. The attitudes have sense in their integration in the school cultures.

## PALABRAS CLAVE

Profesor. Educación Secundaria. Innovación. Actitudes.

## KEYWORDS

Teacher. Secondary Education. Innovation. Attitudes.

La década de los noventa estuvo marcada, en educación, por la pretensión de la eficacia y la mejora escolares. Los grandes estudios macro del sistema educativo prometían identificar un fárrago de factores, una suerte de lista de condiciones, para hacer una escuela más feliz con "superprofesores, superdirectores y supercentros".

Una década después, en una provechosa línea que vamos a denominar de análisis de las resistencias al cambio, el tema clave en la innovación y el cambio educativo es las actitudes del profesorado en una determinada forma de cultura escolar.

En este análisis de las actitudes está presente el pensamiento del profesorado (Calderhead, 1987), el cambio indisociado de la mejora escolar (Fullan y Hargreaves, 1996), y la investigación sobre cultura escolar (Díez Gutiérrez, 1999). Es decir, la explicación profunda de las conductas de los profesores, la comprensión de los procesos institucionales de su trabajo, así como el análisis del marco en el que se desenvuelve.

Entre sus hallazgos, Serafín Antúnez (2001), al hablar de cambio, los resume diciendo que el centro educativo es la unidad de cambio (1), que para que éste ocurra son necesarias personas concernidas con el mismo (2), que esos agentes necesitan autonomía y poder (3), que es necesario un *motor interno* que dinamice los procesos (4); que el cambio depende más de las iniciativas, el trabajo de los profesores y de la dirección escolar que de la reforma legislativa (5); y que el centro educativo es posible que mejore si es capaz de aprender de sí mismo (6).

Son referentes para constatar que no hay innovación, que el cambio no se produce o que la reforma fracasa (apartados 2, 3, 4 Ybuena parte del IS del mapa de Antúnez).

Como estrategias de cambio, Antúnez identifica dos grandes tipos, las que requieren apoyo externo y las que se autogeneran en los centros desde el análisis interno. Buena parte de las propuestas de estrategia de cambio se dirigen a la actuación sobre actitudes del profesorado, tal y como reivindicaba la línea de investigación sobre pensamiento del profesor, y no a los decálogos de centro que persisten en la literatura.

A tenor de los tiempos de contrarreforma que se han vivido y cuyos retazos se instalan en el cuerpo educativo, conviene una síntesis sobre la que construir otro tipo de iniciativas de cambio, sobremanera si seguimos creyendo que los docentes pueden ser un motor para llevarlo adelante. Este corpus ha servido de base para "El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes", una investigación dirigida por el autor de este trabajo, dentro del programa de Proyectos de investigación para grupos precompetitivos de la UAM, curso 2003 - 2004 (Paredes, Murillo y Egida, en prensa). A partir de los profesores calificados como innovadores en un primer estudio cuantitativo se seleccionaron cuatro para analizarlos con más detalle. De ellos, dos están en centros con una cultura innovadora, mientras que los otros dos pertenecen a centros con una cultura calificada como no innovadora. En esta segunda fase, se realiza un triple análisis en el que se van presentando aspectos relacionados con las concepciones pedagógicas de los docentes, la fase interactiva de la enseñanza y la vida del centro, con información tanto del docente como de otros agentes del centro.

## EL CENTRO EDUCATIVO COMO UNIDAD DE CAMBIO y LAS RESISTENCIAS DE LOS PROFESORES

En los últimos 30 años se han vivido insistentes procesos de reforma educativa, sea aprendizaje por descubrimiento, nueva matemática, educación con contenidos profesionalizantes, mastery learning, volver a lo básico (*back to basics*) o estándares en educación, por citar algunas. Sus efectos en la vida cotidiana de los centros han sido muy desiguales. Se plantea que de esas reformas se han producido pocos cambios (Leat, 1999), que no duran porque son reformas verticales (López Ruiz, 2000) o que se han agudizado las actitudes negativas a la innovación en los parámetros de cada reforma (Hargreaves et al., 1998).

Cambio y resistencias actúan dentro de los centros educativos. Algunas corrientes de investigación se han preocupado por su gobierno, la forma en que se toman decisiones o planifican sus actividades. Otro enfoque ha sido el de la corriente de investigación sobre reculturación (Fink y Stoll, 1998), entendiendo la cultura escolar como grado de compromiso de los miembros de un centro educativo con un trabajo común; unos valores, normas y orientaciones sobre la enseñanza, los estudiantes y la escolarización compartidos, y un funcionamiento colaborativo que incrementa la interdependencia de sus miembros. Ello es así porque la naturaleza de los procesos de enseñanza se entiende como compleja, incierta, inestable, singular y plena de conflictos sobre valores; un espacio que conviene estudiar como un todo. También se entiende como solidaria, exigente y conectada con la realidad de su entorno.

Para comprender el cambio y las resistencias al cambio se hace necesario entonces entender las fuerzas que operan en el seno de los centros educativos y la forma en que construyen sus normas. Estas normas tienen que ver con el papel de los diferentes actores de los centros en la adopción de fines de los centros, la mejora continua o el apoyo mutuo, pero también otras normas como el respeto a la individualidad y la creatividad, normas por las cuales las instituciones educativas sostienen una forma de hacer.

El resultado es demoledor: sólo la constatación del conjunto de elementos de la vida del centro permite asegurar que existe un tipo de cultura escolar que facilita el cambio.

De forma complementaria, los estudios sobre micropolítica (por ejemplo Ball, 1989) han explicado cómo se forjan las culturas escolares.

A tenor de los aún pocos trabajos sobre micropolítica que se vienen realizando, parece que el conflicto y su gestión en la cultura escolar, y no el consenso, es un importante eje no sólo del cambio, sino de la actitud hacia el cambio. La forma de enfrentar el conflicto vivido en el centro es una forma de aproximarse al posible cambio e innovación.

La primera dificultad del conflicto es que tiene mala prensa. Los conflictos se centran en los valores de una comunidad educativa, ponen en tela de juicio el propio espacio de trabajo de los centros. A ello se añade que muchos profesores, en tanto que trabajadores, buscan estabilidad en el centro y sus prácticas.

Por otra parte, a los profesores les resulta muy difícil innovar si la corriente mayoritaria del centro no innova. Por ello, los docentes que pueden convivir mejor con

los procesos de creación de espacios que son los conflictos no son quienes buscan la unidad, sino aquellos que aceptan la diversidad, los que están abiertos a otras ideas, al cambio.

Desde esta orientación, es más fácil comprender cómo las reformas de las estructuras formales no sirven para los procesos de cambio (no tocan los valores y no generan los necesarios conflictos), pero sobre todo que el aparente consenso y la mala gestión del conflicto han hecho fracasar las reformas, venidas de fuera de los propios centros. Aprender a convivir en la discusión y el conflicto es un reto de gran envergadura para los profesionales de la educación.

Otro tanto ha pasado con los problemas sociales, externos a los centros, y sus efectos en la vida escolar (el fenómeno de la globalización, las metas educativas y el papel de los docentes, el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación, la demanda de actuación educativa en zonas deprimidas, la constatación de diversidad cultural y lingüística, por citar algunos). La agenda de problemas sociales es muy amplia y muchos docentes la ignoran con la excusa de que están abiertamente opuestos a la expresión política en el ámbito escolar.

Ahora bien, en una esfera intermedia entre grandes desafíos sociales y vida cotidiana del centro, existen problemas que, derivando de la agenda social, tienen que ver con la naturaleza del trabajo como docente. Estos problemas hacen referencia a la escasez de apoyos o incentivos a los profesores en su actuación docente, el currículo, la evaluación de resultados, los cortes de presupuesto, el trato estandarizado a los centros educativos, la *accountability* o responsabilidad sobre el trabajo (De Miguel, 1996; Tye y Tye, 1993), elementos para la intensificación de la vida laboral o la dificultad de conciliarla con la vida familiar.

Parecen pues más importantes para la vida de los centros los desarrollos de las políticas educativas y los condicionantes laborales que de ellos se derivan que los grandes desafíos sociales contemporáneos.

Para cerrar este análisis en torno a la contribución de la cultura escolar a las resistencias, conviene caracterizar otra corriente de investigación, denominada de las "Organizaciones que aprenden" (Senge, 1990; Larsen y otros, 2002). Parte de presupuestos bien diferentes (la disposición de los equipos docentes al cambio y la eficacia de la institución escolar) y alcanza un diagnóstico similar al que muestran quienes se dedican a analizar el conflicto: la importancia de las visiones de conjunto de la institución educativa, de las comunicaciones abiertas y la cultura de colaboración como señas de una cultura escolar capaz de aprender.

En esta corriente se constata que existen culturas escolares que anulan la diversidad, mantienen el *statu quo*, inhiben el aprendizaje, la experimentación, el riesgo y la colaboración; y que tienen creencias limitadas sobre los alumnos, además de entender limitada la capacidad de aprendizaje de los equipos, cuestión principal en esta corriente.

Por eso, cuando las estructuras formales de los centros educativos pueden dificultar la colaboración en la base del cambio, esas estructuras deben ser cambiadas. Pero esta corriente postula que cambiar las estructuras formales no sirve si no hay un deseo auténtico de los docentes por colaborar, para aprender y cambiar.



Como se ha mostrado, la comprensión de la vida en los centros permite entender mejor a los docentes como individuos y grupos que allí trabajan. Sus actitudes, como sospechábamos, son muy valiosas para los procesos de cambio, pero lo son dentro de la ecología de cada centro. Por ello, entenderlas puede ser útil para actuar en procesos de cambio.

Presos de una lógica reglamentista, se olvida que las estructuras que proporcionan las reformas no agitan la necesidad de confrontar la práctica con los desafíos educativos y sociales. Sin conflicto ni marco para trabajarlo no hay cambios perceptibles.

## EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES DE RESISTENCIA

En la base del estudio de las actitudes de resistencia, ligada a la línea de investigación sobre la cultura escolar, están las diferentes líneas de investigación sobre pensamiento del profesor. Hacer explícitas sus creencias será la base para trabajar su forma de enfrentar lo cotidiano en el centro (por ejemplo Leat, 1993).

Quedan lejos, pues, los primeros estudios de mediados de los cincuenta sobre actitudes de los profesores, que caracterizaban las resistencias al cambio como meros miedos personales de los docentes a innovaciones drásticas, aunque algunos autores de la corriente de eficacia escolar persistan en tales explicaciones (temperamento, formación sin orientación a resolución de problemas), por ejemplo Wagner (2001). De ello, a nuestro parecer sólo queda la importancia de cómo la percepción de sí mismos está influyendo en el trabajo cotidiano del docente.

## CUANDO NO HAY PERSONAS CONCERNIDAS CON LA INNOVACIÓN

Para que el cambio ocurra son necesarias personas concernidas con el cambio, por sus ideas, sus conductas, sus actitudes.

La primera negación de tal compromiso es el aislamiento. Deborah Britzman (1991) lo identifica como parte de una mitología triple: "todo depende del profesor", "el profesor es un experto" y "el profesor se hace a sí mismo". El tercer mito ("el profesor se hace a sí mismo") acentúa la importancia de determinadas facultades naturales: talento, intuición y sentido común. Identificarse como "los de la práctica" es marcar diferencias, ubicarse en islas incommunicables.

Troman (1996), analizando el aislamiento, plantea que muchos docentes prefieren mantener el *status quo* porque un profesor contemporáneo (guía con nuevas destrezas, preparado para innovaciones y con buenos resultados de sus alumnos) tiene muchos más requerimientos que otro tradicional. Los profesores se limitan a aceptar la autoridad del director en la definición de la organización y el currículo, ser un especialista en una materia, trabajar solo, regirse por la antigüedad o la posición en la estructura del centro antes que por razones curriculares o percibir a padres y autoridades como intrusos en el trabajo con los alumnos.

Los profesores experimentan el primer tipo de trabajo como muy estresante. Y algunos se queman e incluso abandonan la docencia. El tantas veces citado trabajo de Esteve (1987) realiza al respecto un análisis estructural y de agentes exógenos. Pero según Evers, Browsers y Tomic (2002) el síndrome del quemado tiene que ver tanto con los bajos niveles de autoeficacia percibida por cada profesor, en una enseñanza con muchas exigencias, como con las discrepancias entre conductas y creencias.

Ahora bien, no todas las resistencias son negativas, mucho más en un período de reformas tan intenso. Kaufman y Aloma (1997) lo han caracterizado como "tolerar la ambigüedad" en la vida en los centros. Spark (1997) indica que la resistencia al cambio es sólo un síntoma de la baja calidad de la innovación propuesta y la falta de respeto a la experiencia previa de los propios profesores. Richardson (1997) habla de resistencia al propio cambio y conflicto entre valores y propuestas, con un estadio intermedio de miedos a castigos y espera de recompensas.

Se ha observado que en el curso de reformas educativas el conflicto se agudiza, se encaja peor. El elenco de resistencias es sensiblemente distinto al inicialmente propuesto por las teorías de la organización escolar al uso, pues los profesores parece que ahora actúan (Moore y otros, 2002):

Alineándose con la reforma.

Acomodándose a la reforma sin cambiar su propia práctica.

Seleccionando algunos aspectos de varias tradiciones educativas para construir la identidad pedagógica preferida (eclecticismo).

Seleccionando algunos aspectos de varias tradiciones educativas para construir la identidad pedagógica no percibida como amenazada (pragmatismo).

Por ello, particularmente por los eclécticos Y los pragmáticos, ya no se puede hablar de un continuo adhesión-resistencia al cambio, aunque cierta literatura insista. Encontramos profesionales eclécticos y pragmáticos que se han adaptado. y que confunden a los investigadores. Que no se sabe de qué lado de la innovación caen. Algo parece haber cambiado, pues, en los últimos treinta años en el campo de las resistencias. Un innovador en un centro con prácticas estáticas puede trabajar con otro tipo de actividades, al tiempo que tampoco le influyen las reformas cíclicas.

## **CUANDO NO HAY AUTONOMÍA NI SISTEMAS DE TRABAJO COLABORATIVO**

Existen profesores que no son autónomos, que están alienados, que viven la enseñanza exclusivamente como trabajadores.

Muchos de estos profesores sólo perciben obstáculos de tipo organizativo para la enseñanza (De Miguel, 1996), empezando por la falta de autonomía real de los centros, la necesidad de más medios, la actitud cómoda y pasiva de otros compañeros, la falta de estímulos para mejorar o un sistema organizativo de trabajo escolar

centrado en el individuo y no en el grupo. Todo el mundo parece estar contra el docente.

Sin embargo, parecen sufrir de lo que se ha denominado "intensificación laboral. Apple (citado por Troman, 1996) plantea que la supuesta autonomía es, en el fondo, una especialización sometida a mayor control, una forma de intensificación laboral y de pérdida a la larga de control sobre su propia profesión. Las sucesivas reformas de la organización de las escuelas dicen reforzar la autonomía de los docentes pero no se ocupan del trabajo colaborativo. Para unos se debe al utilitarismo político, para otros lo es a la desprofesionalización propiciada por una formación inicial preocupada en exceso por formar educadores como técnicos educativos.

Volvamos a la práctica. En los noventa se habló del "nuevo profesionalismo", en nuestros días del "nuevo empresario".

El primer tipo de práctica, el nuevo profesionalismo, fue el de los profesores dispuestos a cumplir y sobrevivir profesionalmente mediante la aceptación de estructura jerárquica donde el director es también un miembro del equipo, evaluar el trabajo de los colegas y aceptar la evaluación del propio, comprometerse en un trabajo flexible que demanda tareas flexibles, exhibir habilidades sociales para relacionarse con otros colegas y los estudiantes, trabajar colaborativamente con otros docentes, participar en la toma de decisiones a partir de una formación esotérica, aceptar las tareas de gestión y mostrar compromiso educativo participando en actividades de todo tipo (incluidas las de formación) fuera del horario escolar.

Las conductas exhibidas por los docentes ante el nuevo profesionalismo son conocidas (por ejemplo Vásquez y Martínez, 1996), y son tales como hacer gala de dejación de funciones directivas o gestión, porque "mi trabajo está en el aula"; no cumplir con obligaciones de la escuela sobre planificación, evaluación y formación permanente (no acudir a las reuniones de trabajo ni a los seminarios de formación); exhibir conductas disruptivas en las reuniones; rechazar la utilidad de la teoría pedagógica desde el punto de vista de la práctica; resistirse a asumir procesos que son lentos y a largo plazo y hacerlo a que otros participen en la resolución de sus problemas.

Más recientemente se postula el docente con espíritu de "nuevo empresario" que rompe la cultura de aislamiento y colabora con otros. Se somete a los cambios y los ve de forma favorable.

La reacción es el pragmatismo y el eclecticismo; ambos son, para Moore y otros (2002)/ el resultado de la separación entre el sentido utilitario de las políticas educativas y la orientación altruista de los docentes. Pueden deberse a que las posiciones "tradicional" o "progresista" tienen mala prensa entre los profesores, que ser pragmático tiene resultados en su trabajo y que se mueven de lo "extremista, irracional o político" a lo "equilibrado, racional, maduro, de sentido común".

Intentar sostener a los docentes como asalariados supuestamente autónomos pero sometidos por varios constreñimientos es procurar un foco de tensión. Al no buscar la tensión, las prácticas quedan estáticas. Si la reforma llega, es casi imposible aceptar la transformación que de ella se deriva.

## **LOS PROFESORES NO SE HAN ENTERADO DE LA EXISTENCIA DE UN MOTOR QUE DINAMIZA LOS PROCESOS DE SU CENTRO**

En varios estudios de finales de los ochenta (Sederberg y Clark, 1990; Torrington y Weightman, 1989) los profesores respondían a las cuestiones sobre motivación en términos de una fuerza interior difícil de poder expresar.

Más recientemente, Nolan y Meister (2000) presentan el factor "orgullo del trabajo, preocupación y propósitos morales" como tema poderoso que da a los profesores la fuerza moral necesaria para perseverar. Debido a que los profesores estaban emocionalmente interconectados por su compromiso moral con los estudiantes fueron capaces de colaborar con eficacia en aquellos temas que ellos comprendían y valoraban.

Pero la motivación no es suficiente. Dado que los profesores tienen el objetivo de mejorar los logros de los estudiantes, trabajan más intensamente y se sienten más culpables cuando tienen que luchar con complejidades para las que no están preparados. Los profesores pueden sentir que ellos nunca pueden hacer lo suficiente y ese sentimiento puede conducir al síndrome del "profesor quemado".

En ese sentido, la colegialidad puede ser una ayuda para reducir la incertidumbre y ayudar a los profesores a reconocer sus limitaciones y a aceptar lo que ellos pueden y lo que no pueden hacer. Por tanto, proporcionar tiempos para que los equipos puedan evaluar sus progresos y los resultados de las iniciativas de cambio puede ser un mecanismo poderoso para mantener los aspectos positivos de la preocupación por los estudiantes y minimizar los negativos.

Ahora bien, aunque la colaboración es importante, la individualidad también lo es. Ésta da a los profesores el poder para ejercer la iniciativa y la creatividad en su trabajo. Por tanto, tratar de eliminar el individualismo a través de la colaboración y la colegialidad puede minar la individualidad y llevar al profesor a un sentimiento de incompetencia. Lo que está en juego es el papel negativo de las perspectivas de consenso en los centros educativos, cuando no sencillamente en la creación de clubes cerrados de profesores con los mismos intereses.

Hall y Hord (en Coronel, 1986) reclaman equipos facilitadores del cambio, una combinación de conocimiento, implicación, conductas y tono de las interacciones entre docentes que quizá resuelva la difícil ecuación motivación-colegialidad-creatividad.

## **CUANDO NO HAY INICIATIVAS, NI TRABAJO DE LOS PROFESORES NI DIRECCIÓN EFECTIVA**

Éste quizá sea el tema más trabajado por la literatura de organización escolar (por ejemplo Estebaranz, Mingorance y Marcelo, 2000).

Algunas tendencias de organización escolar, como la de las Organizaciones que aprenden, tienen premisas optimistas, para algunos puede que ingenuas, como Richardson (1997): "la gente que trabaja en educación es intrínsecamente buena y

quiere sacar lo mejor de sí misma en aquello que hace... si no, no estarían en educación". Con estas premisas, no hay culpables por inacción, sino desgobernados.

Las temáticas de innovación afectan poderosamente los cambios propuestos. Así, Tye y Tye (1993) relatan cómo los significados que los profesores atribuyen al concepto de "educación global" afectan a sus conductas en la adaptación al cambio.

No vamos a insistir en la importancia de la dirección. Por lo que afecta a las actitudes, la confianza y el compromiso generados por la dirección son logros centrales que pretende sostener cualquiera de las tendencias de análisis y estrategias de cambio.

Además, los centros innovadores han de poseer niveles efectivos procurados por la dirección en ámbitos como: formación en evaluación institucional, formación en dinámica de grupos, gestión del tiempo, participación, uso de materiales, comunicación, toma de decisiones y resolución de conflictos. Sin embargo, se vivencia la formación permanente como una pérdida de tiempo y dinero. Tampoco se rompen prácticas de aislamiento arraigadas, ¿por qué?

## LA ESCUELA ES POSIBLE QUE MEJORE SI ES CAPAZ DE APRENDER DE SÍ MISMA, PERO NO APRENDE

El cambio concita no sólo a los profesores, sino también al equipo directivo y a los padres. Si alguno de estos elementos no se comprometen con el cambio, es muy difícil producirlo.

Las escuelas, aunque parezca lo contrario, son organizaciones más complejas que las empresas. Están construidas sobre relaciones, y estas relaciones preservan muy fuertemente el *statu quo*. Al decir de la corriente de "Organizaciones que aprenden", la institución educativa es jerárquica y monolítica, y está politizada (todo el mundo tiene opiniones sobre cómo debe funcionar una institución, incluso hay herramientas educativas que son sancionadas socialmente, como los tests estandarizados, las pruebas de acceso...).

## ESTRATEGIAS DE CAMBIO

Además del análisis de las resistencias, a través del recorrido que hace Serafín Antúnez (2001) podemos enunciar a grandes rasgos algunas estrategias para superar las resistencias a través del cambio en las actitudes de los docentes.

Un proyecto presentado a una escuela tal cual sólo será aceptado en primera instancia por unos pocos. Requiere de estrategias para vencer culturas escolares degradadas.

Entre las identificadas como estrategias con apoyo externo están el análisis y asesoramiento, con un marco más general en el campo del pensamiento del profesor; y el trabajo sobre cultura escolar.

La cultura escolar crea contextos sociales en los que el profesorado define y desarrolla su trabajo diario y sin cultura no hay contexto. Las condiciones organizati-

vas ayudan a crear un entorno apropiado, y sin apoyo organizativo no hay contexto. Contextos que no ayudan son los que conducen a la intensificación; la soledad (vs. individualismo), monotonía, repetición, falta de reconocimiento o percepción de intrusión de la vida de la escuela en su trabajo en el aula; la burocratización sin contrapartidas; la balcanización, colegialidad artificial y mosaico móvil. Los profesores que hablan frecuentemente, son observados, hacen materiales juntos y aprenden de otros lo que hacen es trabajar colegiadamente, es un modo de vida. Sin embargo, la colegiación se ha advertido que supone a largo plazo rutinización o anulación de la creatividad.

De las estrategias con análisis interno se destacan la investigación acción y la autoevaluación (Tomas y otros, 2000), también con numerosos obstáculos cuya base son la mala comprensión de las actitudes de los docentes.

Más allá, harán falta nuevos modelos para el profesorado ("desarrollo profesional"), nuevos modelos de escuela (descentralizada, autónoma, con cultura propia y generada por sí; Bolívar, 1999), y nuevos paradigmas para la gestión escolar (escuelas eficaces y "organizaciones que aprenden").

Tal y como se dijo al principio, este corpus teórico iluminó el análisis de una investigación sobre las actitudes hacia el cambio en Educación Secundaria (Paredes, Murillo y Egido, en prensa). La teoría aquí presentada permitió valorar como elementos facilitadores del cambio la preocupación y la reflexión sobre los problemas que afectan al centro y la puesta en marcha de acciones encaminadas a resolverlos, la existencia de unas metas consensuadas y compartidas, la historia previa de innovación del centro, el papel del equipo directivo como dinamizador del cambio, la actitud de apertura hacia ideas y actividades de innovación que proceden del exterior y la actitud de compromiso de los docentes. Sin embargo, se constató que la reflexión no se puede dar en estructuras excesivamente formalizadas y que la historia de innovación muere cuando esa reflexión deja de existir.

## BIBLIOGRAFÍA

- Achinstein, B. (2002). Conflict Amid Community: The Micropolitics of Teacher Collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-446.
- Antúnez, S. (2001). Organización y gestión escolar. En M.A. Santos Guerra, *Organización y gestión escolar* (pág. 165-178). Bilbao: Cisspraxis (Biblioteca básica para el profesorado, 5).
- Arranz, F. (2001). Los conflictos. En M. García de Cortázar. *Consensos y conflictos en centros docentes no universitarios* (pág. 139-156). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- Beare, H.; Caldwell, B. y Millikan, R. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad: nuevas técnicas de dirección*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (1999). Facilitar iniciativas locales. En *Cómo mejorar los centros educativos* (pág. 167-189). Madrid: Síntesis.
- Britzman, O.P. (1991). *Practice makepractice: a critical study of learning to teach*. Albany: Suny Press.
- Calderhead (Ed.). (1987). *Exploring the teacher thinking*. Londres: Cassell.
- Carbonell J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Coronel, J.M. (1996). *La investigación sobre liderazgo y procesos de cambio en los centros educativos*. Huelva: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- De Miguel, M. y otros (1996). *El desarrollo profesional del docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Díez Gutiérrez, E.J. (1999). Investigación de la cultura organizativa: procedimientos, técnicas, instrumentos. En *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización* (pág. 194-207). Barcelona: Oikos-Tau.
- Estebananz, A., Mingorance, P. y Marcelo, C. (2000). El impacto de la innovación a través del estudio de casos. *Bordón*, 2, 179-188.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- Evers, W., Brouwers, A. y Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 227-244.
- Fink, D. Y Stoll, L. (1998). Educational change: easier said than done. En A. Hargreaves y otros (eds.). *International Handbook of Educational Change* (pág. 297-321). Dordrech (Holanda): Kluwer.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school*. New York: Teacher College Press-Ontario Public School Teachers' Federation.
- Kaufman, K. y Aloma, R. (1997). Orchestrating classroom complexity: Interviews with inner city educators. *High School Journal*, 80(4), 218-227.
- Larsen, K. y otros (2002). Learning organizations. *The learning organizations homepage* (en línea) <http://leeds.colorado.edu/faculty/larsenk/learnorg/> (Consulta: 26 feb 02).
- Leat, D. (1993). Competence, teaching, thinking and feeling. *Oxford Review of Education*, 19, 499-510.
- Leat, D. (1999). Rolling the Stone Uphill: teacher development and the implementation of Thinking Skills programmes. *Oxford Review of Education*, 25(3), 387-404.
- López Ruiz, J. I. (2000) Al otro lado de la academia: el conocimiento empírico del profesorado. *Bordón*, 321, 245-267.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Moore, A. y otros (2002). Compliance, Resistance and Pragmatism: the (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reformo *British Educational Research Journal*, 28(4), 226-249.
- Nolan, J. y Meister, D. G. (2000). *Teachers and Educational Change. The Lived Experience of Secondary School Restructuring*. New York: State University of New York Press.

- Paredes, J.; Murillo, F.J.; y Egido, 1. *El profesor ante la innovación y el cambio educativos. Análisis de las actitudes*. Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación-Universidad Autónoma de Madrid. En prensa.
- Richardson, J. (1997). Dealing with resisters biggest challenge for staff developers. *The developer*. March 1997. (En línea) <http://www.nsd.org/library/developer/dev3-97rich.html> (Consulta: 26 feb 02)
- Romo, V. (2002). Spanish teachers' views of the goals of science education in Secondary Education. *Research in science & technological education*, 20(1), 39-53.
- Sederberg, C. y Clark, S. (1990). Motivation and organizational incentives for high vitality teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 24(1), 6-13
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline, the art and practice of the learning organisation*. New York: Doubleday. (versión española: (1992). *La quinta disciplina, el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica).
- Sparks, D. (1997). Is resistance to change really the problem? *The developer*. (en línea) <http://www.nsd.org/library/developer/dev3-97sparks.html> (Consulta: 26 feb 02)
- Sparks, D. (2001). Why change is so challenging for schools: an interview with Peter Senge. *Journal of Staff Development*, 22(3) (en línea) <http://www.nsd.org/library/jsd/senge223.html> (Consulta: 26 feb 02)
- Stoll, L. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- Tomás, M (coord.) (2000). Diagnóstico del potencial innovador de un centro educativo. *Organización y gestión educativa*, 3, 21-28.
- Torre, S. de la (y otros) (1998). *Como innovar en los centros educativos: estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- Torrington, D. y Weightman, J. (1989). *The Reality of the School Management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Troman, G. (1996). The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism. *British Journal of Sociology of Education*, 17(4), 473-488.
- Tye, K. y Tye, B. (1993). The realities of schooling: overcoming teacher resistance to global education. *Theory into practice*, 32(1), 58-63.
- Vásquez, A. y Martínez, I. (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós - Cuadernos de Pedagogía.
- Villar Angulo, L. M. (1988). *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.
- Wagner, T. (2001). Leadership for learning. An action theory of school change. *Phi Delta Kappan*, January 2001, 378-383.



# Revisión histórica de algunos contenidos y propuestas acerca del edificio escolar

Jesús ASENSI DÍAZ  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

En el presente artículo se hace una revisión histórica de las propuestas que, sobre el edificio escolar, han realizado autores significativos, en su tiempo, de manuales de Organización Escolar. Se trata, fundamentalmente, del emplazamiento, tipos y capacidad del edificio y de las condiciones de iluminación, ventilación, calefacción y ruido que, si bien, hoy suelen estar resueltas, satisfactoriamente, en la mayoría de los casos, en otros tiempos constituían dificultades insuperables que condicionaban negativamente la enseñanza.

## ABSTRACT

This article presents an historical new of propositions done by significant authors, in their time, about educative structures books. It treats, fundamentally, about the collocation, types and capacity of the building and the lighting, air conditioning, hitting and sound characteristics that are usually well resolved in the majority of the cases; in other times they were constituting irresolvable difficulties that were negatively conditioning general teaching.

## 1. EL EDIFICIO ESCOLAR: GENERALIDADES

Para que los centros educativos lo sean, realmente, han de sustentarse en un edificio que es el fundamento material de la organización escolar. Su adecuada y correcta construcción ha de resolver problemas económicos, técnicos, higiénicos, sociales y pedagógicos que superan, en gran medida, la intervención de los maestros. Cuando se va a construir un colegio nadie les consulta acerca de qué es lo que desearían y cómo. Y una vez construido será difícil modificarlo o ampliarlo, aunque sea parcialmente.

El edificio escolar es el lugar donde los alumnos pasan gran parte del día- cinco, seis o siete horas- y por ello ha de adaptarse a las condiciones pedagógicas que exige la enseñanza y a las diversas etapas evolutivas del crecimiento de los infantes. Además, el edificio escolar debería complementar las condiciones del hogar y no separarse mucho del tipo de vivienda de la zona, resultando una edificación armónica y agradable, tanto funcional cuanto estéticamente.

Los tratados más antiguos de Organización Escolar dedicaban, siempre, un primer capítulo al edificio escolar con datos, condiciones, características y recomendaciones que convenía conocieran los estudiantes de Magisterio y los Maestros, aunque fuera difícil su intervención en este tema. Al ser éste un contenido que hoy se trata menos en los manuales, es por lo que nos parece interesante realizar una revisión histórica tomando como base documental una selectiva decena de textos de Organización Escolar que abarcan desde los de Díaz Muñoz (1914) y Rufino Blanco, (1927), hasta la Enciclopedia Técnica de la Educación, de 1970.

Se trata de una larga etapa de medio siglo que comienza cuando ya se tenía una relevante experiencia de otro tanto tiempo en que la Institución Libre de Enseñanza (ILE), nacida en 1877, creó un modelo pedagógico laico que se materializó en una serie de construcciones escolares canónicas. La ambiciosa renovación educativa de esta institución propició un modelo de edificación escolar que se adecuaba a sus principios pedagógicos. y así, en 1913, arquitectos como Antonio Flórez, impulsado por Bartolomé Cossío, "proyectó dos escuelas piloto para Madrid, destinadas a ensayar una organización académica graduada. Se trata de los grupos escolares Cervantes y Príncipe de Asturias en los que el arquitecto anticipa una organización que repetirá, sin excepciones, en adelante: aulas abiertas al norte a través de enormes paños de vidrio emplomado que garantizan una iluminación natural homogénea y constante, y un amplio y soleado corredor que sirve alternativamente como sala de juegos o recreo cubierto en días de lluvia. De forma sencilla y brillante, Flórez, materializa así los dos ámbitos del aprendizaje señalados por D. Francisco Giner de los Ríos, el trabajo y el juego" (BURGOS, 2002).

A partir de 1920, en que se crea la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas (OTCE) se planean y construyen centenares de escuelas por todo el país. Como indica F. Burgos los institucionistas "renunciaron a falsos casticismos, adaptando sus proyectos a la climatología y a los sistemas constructivos contrastados por la arquitectura popular siendo su resultado, cualitativa y cuantitativamente, excelente". (Figura 1).

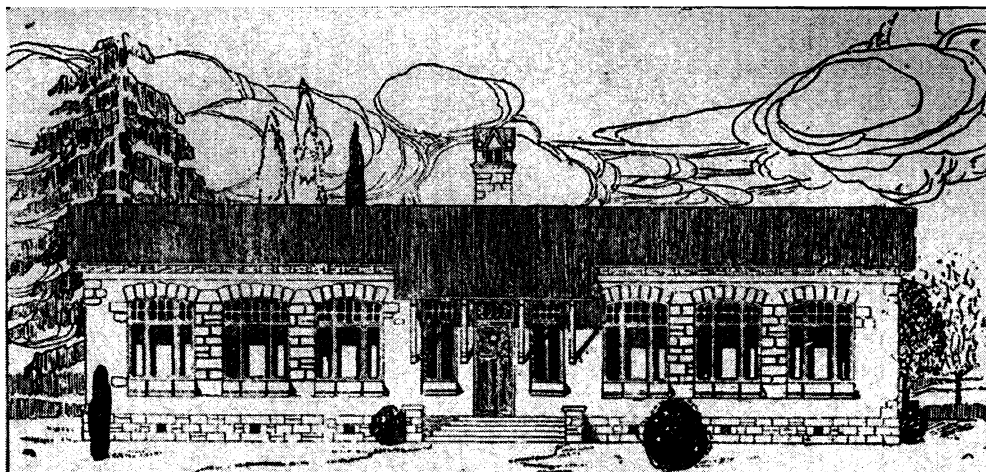
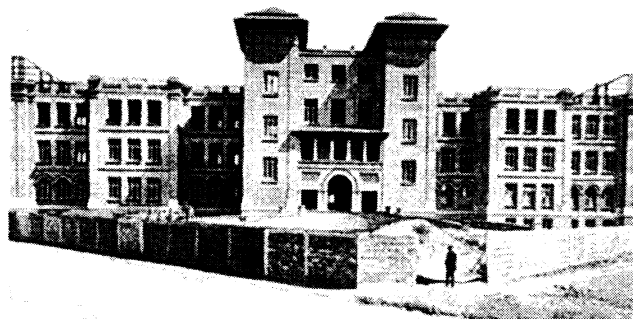
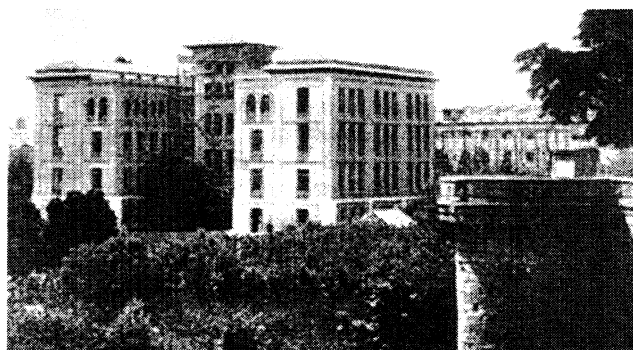


Figura 1. -A partir de 1920, en que se crea la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas (OTCE), se planean y construyen centenares de escuelas por todo el país. Los dictados de la Institución Libre de Enseñanza recomendaban no aceptar falsos casticismos y adaptar sus modelos a la climatología ya la arquitectura popular, siendo su resultado excelente. Véase, como muestra, la fachada de este edificio escolar de Fuentesnuevas (León), debido al arquitecto Aníbal Salvador.

(Fuente: Rufino Blanco (1927): *Organización escolar*, Hernando, Madrid, p.47)

En 1929, se concluyen en Madrid seis grupos escolares, entre ellos el Jaime Vera y el Menéndez Pelayo, que aún siguen funcionando y en los que "se combinan equilibradamente dos lenguajes aparentemente diversos, el que nos remite a la tradición, expresada en la axialidad de su composición, y el que manifiestan los grandes paños de cristal y acero jalonados por esbeltas pilastras de ladrillo". El Gobierno de la II República continuó la ambiciosa política de construcciones escolares si bien el movimiento de la nueva educación criticó algunos extremos de este modelo arquitectónico escolar, como eran la monumentalidad y el excesivo agrupamiento de alumnos en un solo edificio. (Figura 2).

Durante al menos dos décadas de la larga postguerra española (1940-1960), la escasez económica y el bajo nivel de vida no permiten hacer muchos dispendios para dedicarlos a construir los edificios escolares necesarios. Se vive de las rentas y se construyen muchas zonas escolares de emergencia a base de pabellones o aulas prefabricadas, denominadas "microescuelas", ya que lo acuciante, en ese momento, era escolarizar, como fuera, al mayor porcentaje de la población infantil (Figura 3).



Figuras 2. -El gobierno de la 1ª República continuó la ambiciosa política precedente de construcciones escolares, si bien el movimiento de la "Nueva Educación" criticó algunos aspectos del modelo arquitectónico que se llevaba a cabo, como eran la monumentalidad y el excesivo agrupamiento de alumnos en un solo edificio, Véanse tres modelos de "acorazados" -como los denominó Luis Bello- construidos en Madrid: los grupos escolares "Concepción Arenal, en el Puente de Toledo, el "Menéndez y Pelayo", en la calle Méndez Álvaro, y el "Jaime Vera" en la calle Bravo Murillo y que empezaron a funcionar en 1929-30.



Figura 3.-La escuela unitaria o de maestro único fue, durante mucho tiempo, el alma de los pueblos. Instalada en locales desahucados y en viejos caserones, perduraron durante muchos años. A partir de 1970 empezó su lenta sustitución por nuevos edificios. Un recuerdo de esa época pasada lo tenemos en esta fotografía de la humilde escuela de Alamedadel Valle (Madrid).

(Fuente: L. Hierro 1955): *La enseñanza primaria*, Publicaciones Españolas, Madrid, p. 16)

Superado ya ese periodo e iniciado el despegue económico, un arquitecto escolar de la época exponía así algunos de los problemas existentes: "No es el fenómeno tradicional el único que explica la monotonía y sequedad de los edificios escolares. La responsabilidad de la administración es notoria. El concepto de precio tope y la forma de economizar da lugar, por lo general, a una arquitectura fracasada y primitiva. No tiene sentido la adopción de modelos repetidos hasta el infinito, impuestos bajo la forma de proyectos-tipo, sin alcanzar a distinguir lo que hay más en ellos de jurisprudencial o de reglamentario. Pensemos que lo indicativo tiende a volverse imperativo, dado que algunos departamentos con escasez de miras se apoyan, generalmente, en la norma escrita y a falta de ella se crea una línea de criterio que hacen absolutamente obligatoria" (LÓPEZ ZANÓN, 1996). Este mismo arquitecto aventura otra idea que, desde el punto de vista pedagógico, siempre hemos señalado: "Todo cambio de aspecto arquitectónico debería hacerse de acuerdo con los educadores y se hace preciso formar seminarios de estudio mixtos que reconsideren el concepto tradicional del edificio escolar".

Hasta que no empezó a desarrollarse la Ley General de Educación, de 1970, puede decirse que en España no se empezaron a construir edificios escolares modernos, dotados de instalaciones y servicios adecuados a un tipo de educación que quería asimilarse a la que se impartía en los países de la Unión Europea. Pero estas han sido unas breves pinceladas históricas que hemos esbozado para situarnos mejor ante el tema cuyo objetivo es analizar lo que decían los textos y manuales destinados a la formación de los Maestros.

## 2. EMPLAZAMIENTO, TIPOS Y CAPACIDAD DEL EDIFICIO ESCOLAR

El Profesor Numerario de Escuela Normal Superior, Pedro Díaz Muñoz, en su *Compendio de Antropología y Pedagogía*, de 1914, expone que "el edificio escolar debe

estar situado en terreno elevado, a fin de evitar la humedad, facilitar la ventilación y atraer la benéfica influencia del sol y de la luz", elementos que en aquellos tiempos preocupaban, tanto o más que la enseñanza a los pedagogos que solían profesar una condición higienista muy desarrollada.

Respecto a la capacidad del edificio, indica que "hay que tener en cuenta el número de habitantes de la población calculando siempre con exceso ante la probabilidad de que aumente el censo y de que, quizá, se establezcan los grupos escolares y las escuelas graduadas". (Figura 4) Era la época en la que proliferaban las escuelas unitarias con alumnos suficientes para distribuirlos hasta en tres clases o secciones (Figura 5).

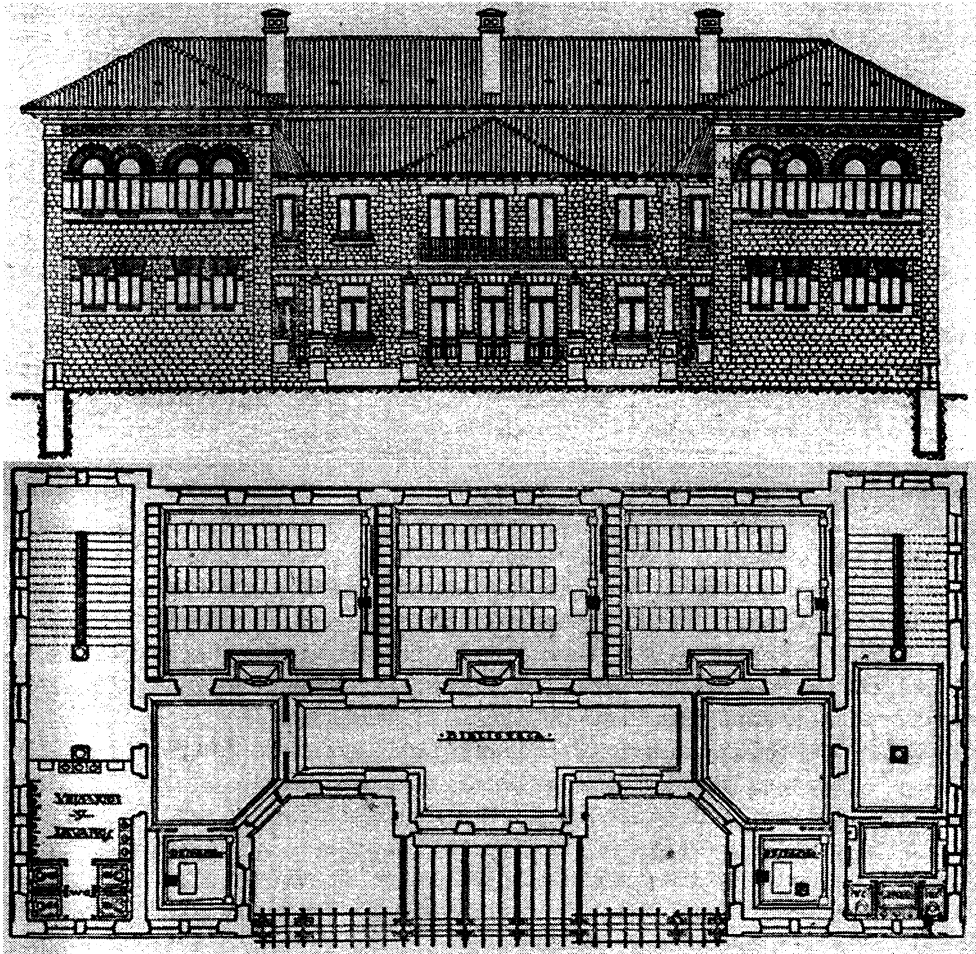


Figura 4. -La escuela graduada fue la gran innovación de la nueva pedagogía y una revolución en la organización escolar. Para ello había que construir escuelas que tuvieran las aulas suficientes y las dependencias completarias para desarrollar la graduación de la enseñanza. El diseño que aquí se ofrece -fachada y planta principales de una escuela de seis secciones- procede de los modelos escolares que desarrolló la Oficina Técnica de Construcción de Escuelas, del Ministerio de Instrucción Pública, y está firmado por su director, el arquitecto Antonio Flórez.  
(Fuente: R. Blanco (1927): Ob.cit.p. 48-49)



Figura 5.-La escasez de escuelas y la abundancia de niños, merced a las altas tasas de natalidad de la época, se reflejaban en aulas repletas de alumnos que rodeaban al Maestro por todas partes. Apiñados en incomodas mesas-bancos se distribuían en tres secciones de pequeños, medianos y grandes. El Maestro les atendía, desplegando grandes destrezas y desarrollando técnicas propias para esta situación que se daba en las escuelas unitarias donde la matrícula podía llegar hasta ochenta alumnos.

(Fuente: *El Libro y la escuela* (1992), ANELE-MEC-MC, Madrid, p. 93)

Recoge este autor un artículo de la aun vigente *Ley de Instrucción Pública*, de 1857, (*Ley Moyano*), que reconoce al maestro disponer de "habitación decente y capaz para sí y su familia". Díaz Muñoz expresa la conveniencia de que la vivienda del Maestro esté en el propio edificio escolar "porque de esta manera hay quien de día y de noche cuide de la escuela; puede atenderse mejor la limpieza y ventilación; se facilita el medio de socorrer a los niños que sufren algún accidente; y gana la disciplina porque, sin sacrificarse el Maestro, puede imponerse a los díscolos el castigo de quedarse en el salón (después de la salida general) para continuar trabajando por espacio de media hora". Aunque este párrafo nos haga sonreír, en aquellos tiempos de penuria y de miseria para el Magisterio, disponer de una vivienda, aunque fuera humilde, suponía un gran bien, aunque el Maestro aceptara de buen grado, ser al mismo tiempo conserje permanente de la escuela...

En el año 1927, el docto profesor de Pedagogía de la Escuela Superior del Magisterio, D. **Rufino** Blanco, en su tratado de *Organización Escolar*, analiza con detalle las condiciones del edificio escolar referidas al emplazamiento, extensión del terreno y su orientación, la construcción y las diversas dependencias, ofreciendo datos para ser tenidos en cuenta, más bien por los arquitectos y los constructores, ya que los maestros, en nada o en muy poco, podían intervenir. Y así, incluye profusión de grabados, en los que contemplamos variados diseños de fachadas y de

plantas de diversos tipos de escuelas en función de los climas de España que específica de esta forma: frío, frío y seco, frío y lluvioso, templado y lluvioso, y cálido y seco.

Pensando en las dimensiones del edificio R. Blanco calculaba que los niños constituyen un 15 O20 por ciento del vecindario total del Ayuntamiento o distrito a que la escuela se destinara, porcentajes muy alejados de la realidad actual. Indica que no deben construirse grandes grupos escolares, justificándolo con razones pedagógicas y de higiene. Ofrece, por último, informaciones tan curiosas como la siguiente: "El sistema de construcción, llamado panóptico o radial, de que es ejemplo la Cárcel Celular de Madrid, y que se recomendó en algún tiempo para escuelas graduadas, no ha sido aceptado por los arquitectos ni por los maestros que han practicado en dicha clase de escuelas".

En 1934, en su también *Organización Escolar*, los Inspectores Generales de Enseñanza Primaria, Ballesteros y Sainz, recogen esta temática indicando que el edificio escolar, por lo general, nunca se ha adaptado a las necesidades concretas de la educación. Y exponen la realidad de que "al adquirir mayor dignidad la función de la escuela con la organización de gobiernos democráticos, cuya garantía de existencia es la cultura del pueblo, se inició la construcción, sin transición alguna, de magníficas edificaciones por lo general excesivas..." Y así, en el periodo de la Dictadura y la posterior II República, muchas viejas escuelas, destartaladas y vejatorias fueron sustituidas por grupos escolares monumentales y pretenciosos, contra los que se alzó la voz autorizada de Bartolomé Cossío, recordando la expresión tomada de Rousseau de que la mejor escuela era la sombra de un árbol. (Figura 2).

Estamos en los años en que la corriente renovadora de las "Escuelas Nuevas" o "Nueva Educación" demandaba otro tipo de enseñanza en que la educación física, la actividad manual, las ciencias naturales, etc. necesitaban dependencias específicas para su realización: talleres, gimnasios, huertos escolares, bibliotecas... Se empezó a solicitar una "intervención activa y predominante de los educadores en los proyectos de los edificios escolares a fin de que se acomodaran a las necesidades verdaderas de las escuelas". Eran recomendaciones que ya formuló Giner de los Ríos cuando hablaba de "la dictadura de los arquitectos". Ballesteros y Sainz, expresan fervorosamente que "cada escuela debe tener una personalidad, si no pareciese pedante, diríamos un alma, que afirmando sus raíces en la propia tierra en que se cimenta sea al mismo tiempo un gran ventanal abierto al mundo a que pertenece".

El ideal roussonianos siempre está presente en los autores de esta época por lo que la exigencia fundamental y característica de la edificación escolar moderna es que "se halle emplazada en pleno campo o, si esto no fuera posible, en las inmediaciones de las ciudades, fuera del perímetro de la aglomeración urbana". Eran las recomendaciones que indicaba la *"Liga Internacional de Educación para las Escuelas Nuevas"* que se iban implantando en Europa y que acogían, además, colonias, granjas modelo, campos escolares, etc. Pero este imperativo pedagógico de alejar las escuelas del centro de las ciudades, consideradas entonces como "grandes focos de perturbación física y mental" (¡qué diríamos ahora!) sólo fue una utopía ya que los problemas de comunicación y transporte eran insuperables.



El nuevo concepto de escuela que se demandaba exigía la "existencia de un campo de prácticas agrícola anejo a ella, donde hubiera una extensión razonable de terreno para cultivarlo de huerta y de productos propios de la región, además de una pequeña granja". Se seguía planteando, también, una realidad que ha llegado hasta nuestros días: la concentración de grandes masas de escolares, de hasta mil o más, en enormes edificios con treinta o cuarenta maestros. Sin embargo, Ballesteros y Sainz, con gran sentido común abogan a favor de planear edificios de proporciones más modestas, de no más de cuatrocientos escolares en los que "se permita una relación más directa, cordial y espontánea entre los maestros y discípulos".

Más realistas, los profesores Normales Gil Muñoz y Pertusa en su tratado de *Organización Escolar*, de 1935, expresan que la construcción del edificio escolar debe hacerse en una calle ancha para que la luz y la ventilación sean favorables, y pavimentada, pues de otro modo el polvo, enemigo de la salud, amenaza la escuela. y así, nos ilustran con una curiosa nota que indica que "en Alemania y en Suiza hay escuelas que disponen de una manga de riego para tener convenientemente húmedo el trozo de calle que ocupa el edificio escolar". Hacen mención a la "vecindad", es decir, a los establecimientos próximos molestos e inconvenientes como pueden ser tabernas, cárceles, cuarteles, industrias y otros que enrarezcan el aire y causen ruidos. También se refieren a que el edificio escolar ha de estar aislado formando una manzana independiente para que la luz y el aire penetren en él, debiendo estar separado de las edificaciones vecinas una distancia que sea al menos la de su altura.

El conocido Inspector de Educación Antonio J. Onieva, en plena postguerra, 1941, expone en su *Metodología y Organización Escolar* que "el local escolar debe estar enclavado lo más cerca posible de la población infantil", recogiendo la novedosa experiencia de que en poblaciones de Dinamarca y Austria han instalado las escuelas en las azoteas de las grandes casas en bloque, favoreciendo así la asistencia de los niños por su cercanía y eliminando el peligro de la calle. y en esta época de penuria económica el autor se hace eco de una propuesta tan idílica como fuera de lugar entonces: "Que los futuros edificios escolares, no serán tales, sino inmensos patios-jardines, con piscinas y estufas para baños de sol, y algunos pabelloncitos repartidos entre los árboles, donde los niños trabajarán aquel número limitadísimo de materias que no puedan enseñarse y aprenderse al aire libre".

Para la también Inspectora, Francisca Montilla (1961), la importancia del edificio escolar es relativa poniendo el ejemplo de las escuelas al aire libre, del Ave María, fundadas por el Padre Manjón en Granada que "no prescinden en absoluto del edificio pero lo han reducido al mínimo por haber sido concebidas estas escuelas para mantener al niño el mayor tiempo posible en contacto con la naturaleza". Unos pabellones ligeros los protegen contra la lluvia y los rigores del clima.

La *Ley de Educación Primaria*, de 1945, indicaba en su artículo 51 que "todo edificio escolar habrá de estar emplazado, en lo posible, en el centro geográfico de mayor densidad de alumnos, en lugar sano y sin peligro de accidentes y con vecindad saludable y moral". Asimismo en su artículo 52 expresaba que "la construcción del edificio-escuela es función esencialmente municipal. No obstante, por el deber de tutela que al Estado le corresponde éste cooperará con los Ayuntamientos en su

construcción, correspondiendo al Municipio la aportación del solar así como la posterior conservación, limpieza, calefacción y vigilancia".

En la obra colectiva, *Organización Escolar*, de 1954, coordinada por Santiago Hemández Ruiz, el director general de educación Raúl Zaldívar nos indica que "según la clase de escuela a que se destine, el número de alumnos para que se calcule, la conformación del terreno disponible, etc. el edificio puede ser construido en diferentes formas, siendo las más comunes en J, en T, en U, en E, en H o -en O". Según este autor, "la primera forma es la más recomendable para la escuela unitaria de pocos alumnos, mientras que la última se aconseja para acoger a gran cantidad de niños si se dispone de terreno suficiente. Las cuatro primeras se prestan más que las últimas para futuras ampliaciones". Resulta atinada la observación de que "es mejor varias construcciones pequeñas en vez de una sola grande, si el terreno y las condiciones económicas lo permiten". Por último, Zaldívar nos sorprende al proponer la idea de declarar "zona escolar" determinados espacios o lugares, mediante disposiciones legales que protejan al edificio escolar de construcciones indeseables e incluso del tráfico.

El Regente de Escuelas Anejas a Escuelas de Magisterio, Teodoro Agustín Rubio, en su manual de *Prácticas de Enseñanza*, de 1958, analiza los siguientes tipos de construcciones escolares: a) Cuadrangular o rectangular, cuyo inconveniente es la orientación múltiple y anárquica de la fachada y lo sombrío del patio de recreo; b) En herradura, con parecidos inconvenientes; e) Lineal, de gran ventaja cuando la dirección de su eje es el este a oeste; d) Pabellones aislados, que une a sus ventajas higiénicas la descentralización de servicios y la división escolar del trabajo; y e) El "block system" o pabellones independientes y paralelos.

En otro manual de *Prácticas de Enseñanza*, de 1960, el también Regente de Anejas, Cesáreo Herrero Salgado, indica que "no pueden posponerse los intereses de la educación (espacio, luz y ventilación) a los del gusto y capricho arquitectónico" expresando más adelante que "afortunadamente en España existen arquitectos escolares, que forman parte de la Junta de Construcciones Escolares, que saben conciliar la belleza arquitectónica del edificio con las exigencias de la Pedagogía". Da a los maestros noveles el consejo de que no se desanimen cuando lleguen al pueblo y se encuentren un edificio muy distinto al que habían estudiado. Frente a la cruda realidad, les exhorta así: "Pensad que el edificio escolar no es más que el cuerpo de la enseñanza, el alma sois vosotros".

El arquitecto escolar, López Zanón, en la *Enciclopedia de la Nueva Educación*, de 1966, escribe un capítulo de gran interés en el que destaca la importancia de partir de un programa de necesidades que analiza desde un edificio complejo hasta otro muy simple. Y así, para un centro escolar de tipo medio propone desarrollar las siguientes áreas o zonas: a) Área de enseñanza teórica y práctica; b) Área de educación física y deportes; c) Área de descanso y recreo; d) Área del profesorado; y e) Área de actos.

Plantea el tema de la posible ampliación del edificio escolar en estos términos: "Es fundamental acomodarse a condiciones cambiantes con poco gasto. La flexibilidad no debe alcanzar sólo al elemento estructural, sino que debe marcarse en planta, siendo las construcciones de planta baja, tipo pabellón, las más idóneas... Es

preciso dejar la construcción crecedera en las direcciones de mayores posibilidades. A este respecto, consideramos que las "presencias" con posibilidad de crecimiento radial son las más ventajosas composiciones". Pero, también, nos advierte que "la ampliación de un edificio escolar tiene siempre un límite que está condicionado por la relación entre los espacios docentes y los complementarios excederse de los recorridos admisibles o alturas tolerables".

Por último, la *Enciclopedia Técnica de la Educación* (Santillana,1970) propone, siguiendo al arquitecto Vázquez de Castro, los tipos o variantes que con mayor frecuencia ofrecen las edificaciones escolares: a) Conjuntos lineales (simples, dobles y complejos); b) Conjuntos agrupados (poligonales y circulares) y e) Conjuntos mixtos.

### 3. LA ILUMINACIÓN

La luz solar es muy beneficiosa para la salud de los niños pues afecta favorablemente a su desarrollo físico, a la formación de los glóbulos rojos sanguíneos y a la tonicidad general del cuerpo. Se sabe, también, que los rayos ultravioleta destruyen gérmenes infecciosos por lo que se considera a la luz solar como una fuente riquísima de bienestar.

Desde el punto de vista sensorial, la cantidad de luz que hay en una estancia determina la adaptación de la retina a ella. Pero es necesario que este esfuerzo sea mínimo, con el fin de evitar que puedan provocarse defectos de visión: miopía o hipermetropía o de generar cansancio o fatiga visual. Todo ello puede condicionar, en gran medida, las características del trabajo escolar y el rendimiento de los alumnos. Por eso, las condiciones de iluminación de los edificios escolares y de las aulas han sido, desde siempre, muy estudiadas con el fin de conseguir una luz suficiente, difusa, bien repartida y con ausencia de deslumbramientos. Veamos el planteamiento de algunas de estas cuestiones, a través de los textos y manuales que nos están sirviendo de referencia bibliográfica.

Conviene que la luz se reciba por el lado izquierdo -indica Díaz Muñoz- especialmente cuando se escribe y se dibuja, pues la que penetra por la derecha, proyecta sombra y dificulta el claro y hermoso trazado de la pluma y el lápiz; la que se recibe por delante hiere directamente la vista y la ofusca; la que entra por detrás proyecta delante la sombra del cuerpo; y la cenital, exige un salón especial que tenga el techo de cristal". Aporta, este autor, algunas fórmulas sobre las superficies y la cantidad de luz pero, termina diciendo que "conviene que en la escuela penetre mucha luz, que ésta bañe todas las mesas y que los niños, desde sus asientos, vean un buen espacio de horizonte y campiñas dilatadas, a través de ventanas grandes apaisadas..."

Las ventanas constituyen la gran preocupación de los pedagogos-higienistas. y así -expone Rufino Blanco- "se abrirán en los lados mayores del rectángulo a dos metros del suelo y con verdadera profusión" indicando, también, que "desde cualquier punto de la clase pueda el alumno, estando sentado, contemplar el cielo". Otros datos que aporta son que la luz deberá recibirse por el lado izquierdo, nunca

de frente y de espaldas, y que la carpintería de la ventana estará dividida en montantes y hojas inferiores, debiendo instalarse cortinas de un tono gris.

Los autores Ballesteros y Sainz nos hablan de "acercar las clases al ideal de escuela diáfana", recibiendo la luz por grandes ventanales que ocupen los dos tercios del muro, que se hallen a medio metro del nivel del suelo y que casi se unan con el techo. Como se ve, existe en estos autores una gran obsesión por la luz. Para evitar las molestias del sol excesivo se recomienda que en las escuelas modestas se utilicen "cortinas que preparen las niñas y que pueden ser unos elementos de decoración".

Los profesores Gil Muñoz y Pertusa, introducen el término "lisibilidad" o posibilidad de leer sin esfuerzo en todos los puntos de la clase, estableciendo que el niño, desde su asiento, debe ver una porción de cielo de unos 25-35 cms. La superficie de iluminación ha de ser, por lo menos, la cuarta parte de la superficie de la clase. Respecto a la dirección de la luz, estos autores, informan que hay partidarios de la "iluminación unilateral" o de que entre la luz sólo por el lado izquierdo habiendo otros, en mayor número, de la "iluminación bilateral diferenciada", en que la luz se recibe por ambos lados pero, con mayor intensidad, por el lado izquierdo. Aportan, incluso, un índice o relación, de 4 (luz que entra por la derecha) a 10 (luz que entra por la izquierda) apuntando la posibilidad de ofrecer luz cenital aunque la solución arquitectónica sería más cara y complicada.

Respecto a las ventanas también alargan en demasía su altura pensando que "es conveniente que el dintel superior coincida con el techo, y que el inferior no exceda de 20 cm. sobre la altura de las mesas", informando de diversas relaciones o proporciones: un metro cuadrado de ventana, por cinco metros cuadrados de suelo (índice de Cahn); un metro cuadrado de ventana, por seis metros cuadrados de suelo (índice de Risley); un metro cuadrado de ventana por tres metros cuadrados de suelo (índice de Truc), señalándose, incluso, la relación máxima de un metro cuadrado de hueco por dos metros cuadrados de superficie.

Antonio J. Onieva, expresa que "la mejor luz es la cenital pero, a falta de ella, se recomienda sea bilateral, con predominio de la izquierda". En cambio, F. Montilla, ve muchos inconvenientes en el sistema de iluminación cenital, indicando que "ya son escasos los locales que aun la conservan porque proyectan la sombra del escolar sobre la mesa de trabajo, enfrían excesivamente la habitación en invierno y la calientan, con rigor, en verano".

R. Zaldívar, concluye que "hoy día no se discute ya que la luz de las salas debe ser unilateral (izquierda) y esto se consigue cuando las ventanas son la quinta parte de la superficie del aula".

Teodoro Agustín, expresa que la iluminación debe reunir las características de "uniformidad, difusión y constancia. Debe ser directa y, para ello, ha de entrar por la parte superior de las ventanas con un ángulo de 40 a 45 grados" (Figura 6).

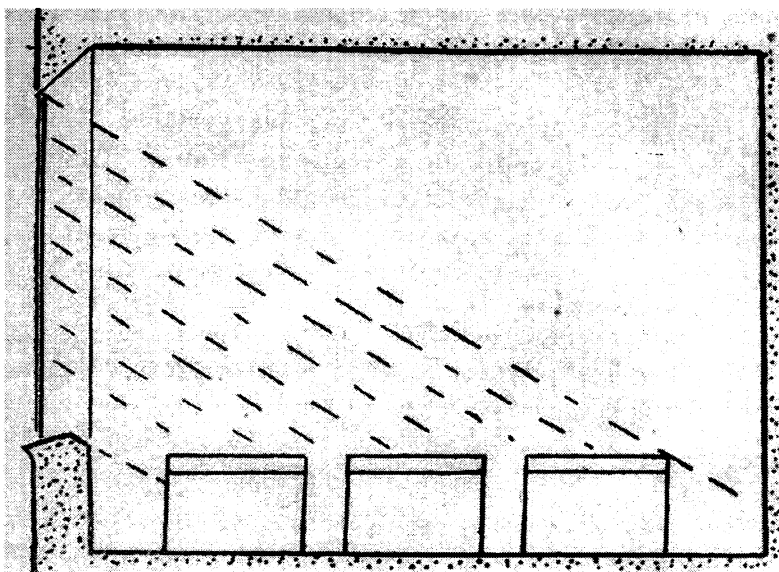


Figura 6. -La iluminación, los efectos benéficos del sol, los grandes ventanales y la dirección de la luz, constituían una gran preocupación de los pedagogos-higienistas de aquella época, que desarrollaban, con detalle, todos estos aspectos en los tratados de Organización Escolar. La entrada de la luz por la izquierda aparece así en esta ilustración de un libro de texto para Maestros.

(Fuente: C. Herrero (1960): *Prácticas de enseñanza. Curso Práctico*, Jorca, Zamora, p. 23).

Cesáreo Herrero, introduce un nuevo dato al interrogarse sobre la calidad de la luz en relación con los puntos cardinales, Algunos higienistas- dice- prefieren la luz que procede del norte por considerarla como la más difusa, igual y estable todo el día. Otros, en cambio, se inclinan por la luz que proviene del este, reprobándose, en general, la procedente del oeste. "Cada escolar -indica también- debe disfrutar, al menos, de sesenta centímetros cuadrados de superficie iluminada, siendo la altura de las ventanas no inferior a 1,20 metros para evitar la distracción de los niños mirando al exterior".

En la *Enciclopedia de la Nueva Educación*, López Zanón, recoge una tabla elaborada por la *Building Research Station*, de Inglaterra, en la que se expresa el grado de iluminación que deben tener cada una de las estancias de un edificio escolar, expresado en "factor de iluminación" (F.!) o relación existente entre la iluminación exterior y la interior de una estancia, tomando como factor fijo de referencia el momento cenital. "Partiendo de la idea de ser el contraste quien produce la máxima fatiga, resulta interesante disponer elementos de iluminación de gran superficie y brillo menor. Definiendo el expresado "factor de iluminación" como el % en superficie de bóveda celeste contemplada a través de los huecos, desde el punto que quiere considerarse, la iluminación diurna debe venir medida con F.! del 5% en las mesas de la clase y de la biblioteca; del 10% en las salas de dibujo; del 2% en el gimnasio; del 1% en las salas de profesores, vestíbulos y comedor; y del 0,5% en los pasillos.

Por último, en la *Enciclopedia Técnica de la Educación*, se indica que " las condiciones de iluminación de un aula no dependen únicamente de la cantidad de luz; también hay que tener en cuenta determinadas circunstancias, como la colocación de la fuente luminosa y las características del medio ambiente, del color de los muebles y de las paredes, la reflexión del techo y el suelo, etc. En todo caso, siempre será necesario conseguir el mínimo de contrastes luminosos".

#### 4. LA VENTILACIÓN

La ventilación de las clases exige atenciones muy especiales pues la atmósfera de un local cerrado se hace tóxica en cuanto contiene un 1 por 1000 de anhídrido carbónico. El aire se vicia en las aulas a causa de la expiración de los alumnos, por la sudoración inevitable sobre todo después de los recreos y del juego, por la expulsión de gases del tubo digestivo, por la contaminación que procede de la calefacción y por el polvo que, constantemente, se remueve dentro del recinto. Este aire empobrecido, tan corriente, entonces, en las aulas pequeñas que albergaban hasta ochenta alumnos, originaba en los alumnos un cierto malestar, no bien definido, en términos de pesadez y amodorramiento, que les incitaba a la falta de atención, a la pereza y al deseo de salir a la calle para sentir bienestar.

Respirar aire puro supone un beneficio incalculable para el desarrollo físico y mental de los niños por lo que se impone, necesariamente, la renovación periódica del aire viciado, bien de forma natural o de forma artificial, ya que -según los higienistas- cada persona necesita, al menos, diez metros cúbicos de aire puro por hora. Veamos las indicaciones que recogen nuestros tratadistas en sus manuales de organización escolar.

Díaz Muñoz, recomienda al maestro que, de vez en cuando, salga a la puerta de escuela a respirar aire puro, durante unos minutos. Así, cuando entre en la clase experimentará la conocida sensación del "aire rumiado", empobrecido de oxígeno y cargado de emanaciones, a veces, hasta molesto y nauseabundo por lo que, inmediatamente, debe abrir las ventanas.

Rufino Blanco pone, también, mucho énfasis en la ventilación natural por la que deben abrirse puertas y ventanas cuando salgan los niños al recreo con el fin de establecer corrientes de aire. La atmósfera interior no se enfría, en este caso, más que dos o tres grados a lo sumo. Para facilitar y asegurar la aireación continua cita diversos tipos de artificios o ventiladores "giratorios, periódicos, alternados, de Varley y de Castaign". Describe con precisión este último que consiste en instalar en la parte superior de las ventanas, dos cristales paralelos que tengan un espacio, en un lado y en otro, por los que entre y salga el aire. La diferencia de densidad del aire exterior e interior produce una corriente que apenas se nota por la estrechez del hueco que hay entre ambos cristales por lo que el aire se renueva de modo uniforme, constante e insensible, sin apenas cambio de temperatura (Figura 7).

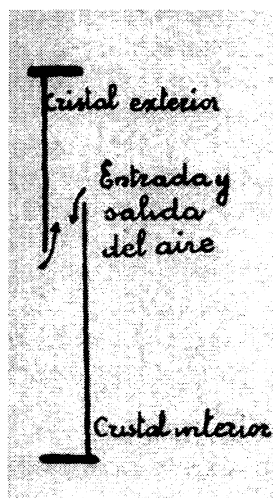


Figura 1. - El aire puro, la ventilación, el ambiente viciado de las aulas repletas de alumnos constituía otra preocupación más de los pedagogos-higienistas. Por eso se daban soluciones naturales y otras artificiales, como el simple artificio del doble cristal que permite el paso del aire y que en los manuales aparece dibujado mediante un sencillo esquema para entender su funcionamiento.

(Fuente: T. Agustín /1958): *Prácticas de enseñanza, Magisterio, Madrid, p.*

Ballesteros y Sainz, quizá exageran al expresar que "muchas anomalías de la disciplina proceden de perturbaciones en la respiración y en la circulación producidas por el enrarecimiento del aire que se vicia no sólo por la respiración, sino por las emanaciones de organismos poco limpios, de los vestidos, del polvo, etc.". Exhortan a que "durante el buen tiempo, deben mantenerse las ventanas de la clase abiertas, haciendo de esta una continuación del campo de juego o del jardín". Suponiendo que el aula acoge a numerosos alumnos y de que no hay instalados sistemas artificiales de ventilación, proponen que cada hora de actividad escolar se abran las ventanas unos minutos, mientras que los alumnos realizan algunos ejercicios inspiratorios profundos y movimientos suaves de los brazos y el tronco.

Gil Muñoz y Pertusa, indican que "la ventilación constituye un problema importantísimo de higiene escolar habida cuenta de que la función respiratoria y la nutritiva son correlativas". Destacan el sistema de "ventiladores alternados correspondientes u orificios con enrejados metálicos colocados en los dos lados mayores de la clase, los unos junto al techo y los otros a unos cuantos centímetros del suelo" que garantizan la renovación del aire.

Antonio J. Onieva, propone como el mejor sistema de ventilación escolar "el batido giratorio en la parte superior de las ventanas", incluso en las opuestas.

Teodoro Agustín, describe el sistema de ventilación de "vidrios perforados", de gran espesor en los que se practican orificios de forma cónica con la abertura más amplia hacia el interior de la clase. De esta forma se establece una corriente de aire de fuera a adentro que se suaviza por la diferencia de diámetro entre los dos orificios.

Cesáreo Herrero, en cambio, critica este sistema por "ser caro y poco eficaz pues los orificios en forma de embudo se taponan con relativa facilidad produciéndose, también, una refracción y difusión de la luz por el grosor obligado de los cristales". Por el contrario, expone que "en las modernas construcciones se emplea, con acierto, el sistema de montantes en la parte superior de las ventanas, los cuales giran alrededor de un eje central. Un contrapeso en la parte baja de los mismos los deja cerrados y una cadena en la parte superior facilita el giro, según nuestro deseo".

López Zanón, indica que "la iluminación bilateral de las aulas permite una aireación transversal fácil", ofreciéndonos el dato de que "el suministro de aire debe hacerse a razón de veinte metros cúbicos / alumno / hora" y de que "con la cubicación usual de cinco metros cúbicos / alumno, deberán hacerse cuatro renovaciones en la hora".

Por último, la *Enciclopedia Técnica de la Educación*, ofrece soluciones más tecnológicas indicando que hay ventiladores eléctricos que se instalan en la parte alta de las ventanas, en una pequeña abertura al exterior. Estos aparatos extraen el aire viciado de la clase al tiempo que introducen el nuevo y ello, con un alto índice de silencio.

## 5. LA CALEFACCIÓN

La temperatura ambiente del aula debe estar entre 18 y 22 grados para que el cuerpo humano, sentado la mayor parte del tiempo escolar, no tenga ni frío ni calor. Es sabido que las bajas temperaturas contraen los músculos, produciendo un malestar general en el cuerpo, siendo difíciles el ejercicio y la atención de los alumnos que, en otras épocas, sólo deseaban tener las manos en los bolsillos y mover los pies a causa del frío que atenazaba sus extremidades en las cuales era corriente que salieran "sabañones". Las temperaturas altas producen, igualmente, cansancio, desgana y fatiga.

El problema principal son las bajas temperaturas exteriores, sobre todo en algunas regiones españolas, que hay que combatir con una buena calefacción interior. El tema se resuelve hoy bien, técnica y económicamente, pero antaño suponía un grave problema escolar. Con respecto al calor, por fortuna las vacaciones escolares de verano, coinciden con la época estival en la que, en muchas regiones españolas, sería imposible dar clase. Recogemos, las anotaciones que aparecen en los manuales de Organización Escolar, respecto a la calefacción.

Díaz Muñoz, aborrece de los braseros, tan corrientes en su época, porque consumen mucho oxígeno, despiden óxido de carbono y constituyen un peligro para los niños. Propone las estufas como el mejor medio para calentar la escuela, describiendo varios modelos entre ellos la estufa-calorífero de Deyrolle, generalizada en Francia, que "tiene sus campanas y hogares provistos de barritas muy próximas que cuadruplican la superficie del horno; nunca se eleva al rojo; no se enrarece el aire puesto que en la parte superior del aparato hay un saturador de agua; tiene dos puertas de carga; y la combustión se activa más o menos y se regula mediante una corredera dispuesta en la puerta del cenicero" (Figura 8).



No parece que este sofisticado modelo, que habría que importarse en aquellos años, se viera en nuestras escuelas que sí disponían de la clásica estufa nacional, mucho más sencilla, pero con sus inconvenientes.

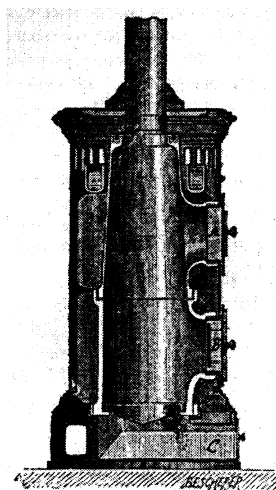


Figura S.-El frío, dentro de las aulas, era en otros tiempos, un factor muy negativo para la enseñanza que había que combatir con los medios de que se disponían entonces. Braseros y estufas de todo tipo proliferaban, describiéndose sus características, con todo detalle, en los manuales y dándose instrucciones a los maestros sobre su utilización. El modelo de estufa-calorífero de Deyrolle, que oemos, no deja de ser algo muy sofisticado para aquella época. ( Fuente: Díaz Muñoz (1914): *Compendio de Antropología y Pedagogía*, Valladolid, p.255)

Rufino Blanco exponía, en 1927, que los procedimientos o aparatos de calefacción más perfectos (como la calefacción central por agua) eran de difícil instalación en esa época por su elevado coste y los más asequibles y baratos, como los braseros, estufas y chimeneas, roban oxígeno al ambiente y son peligrosos para los niños. Con gran optimismo ofrecía esta solución: *UNo* hay que preocuparse demasiado ya que el cuerpo de los niños sufre pocas veces los rigores del frío porque está siempre en hirviente actividad. Unos cuantos ejercicios gimnásticos, aunque se hagan al aire libre, proporcionarán a los escolares, en el invierno, más sano calor que el que pueda prestarles una estufa por bien acondicionada que esté".

Ballesteros y Sainz, defienden que los colegios se construyan orientados al sur lo que permite que el sol bañe las clases durante toda la jornada escolar, siendo esta irradiación solar una fuente natural y excelente de calefacción. En los momentos que esto no pueda ser, proponen como el medio más aceptable las estufas o "salamandras" de leña o carbón que lanzan mediante un tubo-chimenea, los productos de la combustión al exterior.

Gil Muñiz y Pertusa, toman de Oufestel, la siguiente descripción de la estufa ideal -ya que la calefacción central por agua, que en París la tienen algunas escuelas, es hoy un sueño-o Su instalación es como sigue: "Ha de tener una doble envoltura metálica o de tierra cocida, con depósito de agua y superficie de evaporación.

La chimenea de la estufa, para el desprendimiento de los gases, no debe atravesar la sala de clase, sino que debe ir por una galería de ventilación. El aire que se calienta debe proceder siempre del exterior. El aire viciado tendrá salidas por aberturas practicadas en el suelo y será conducido a la galería de tiro".

Antonio J. Onieva menciona, solamente, como el mejor sistema de calefacción el de radiadores de agua caliente y como el mejor combustible el aceite pesado.

F. Montilla, proscribiera radicalmente el empleo de los peligrosos braseros, siendo las estufas el sistema más tolerable. Aunque menciona la calefacción central, indica la imposibilidad de sostenerla en aquel tiempo en las escuelas públicas.

Cesáreo Herrero aconseja que si se utilizan estufas de leña o carbón que secan demasiado el ambiente, se coloque una vasija con agua sobre ella para regular la humedad del aire y de poner en el agua unas hojas de eucalipto que purifican el aire. Describe las excelencias de la calefacción central pero, en 1960, la considera "inasequible a las disponibilidades escolares por la carestía de instalación y mucho más de mantenimiento".

En la *Enciclopedia Técnica de la Educación*, de 1970, se proponen las siguientes condiciones que debe cumplir el sistema de calefacción que se emplee en la escuela: "que obtenga el máximo rendimiento del combustible utilizado; que sea posible instalar una red de distribución en todo el edificio de forma que pueda ponerse en funcionamiento en todo él o en varias o en sólo una dependencia; que permita la graduación del calor emitido; que no se elimine el grado de humedad necesario en el ambiente; y que el grado de anhídrido carbónico producido en la combustión no llegue a ser peligroso". También se indica que "las construcciones deben estar preparadas de forma que aislen el interior y garanticen la reflexión del calor en las cubiertas y muros"

## 6. ELRUIDO

El origen de los ruidos que provienen del exterior es muy variado: el tráfico, los motores de los vehículos, los cláxones, las obras públicas cercanas, los talleres e industrias próximas, ruidos ocasionados por los vecinos, etc. Los ruidos interiores a veces superan a aquellos y proceden de los propios alumnos que gritan y alborotan, de las actividades que se realizan, del funcionamiento de aparatos en los talleres y laboratorios del centro, acometidas de aguas, tuberías, grifos, etc. Unos y otros ocasionan molestias y distracciones que repercuten en el rendimiento del trabajo escolar. No obstante, el tema del ruido apenas es recogido en los tratados de Organización Escolar.

R. Zaldivar se refiere a la mala acústica que ofrecen algunas salas de clase lo que puede corregirse dando un acabado grueso a las paredes y redondeando esquinas y ángulos.

López Zanón, indica que los edificios escolares que estén junto a una calle que tenga tráfico "deben separarse por cortinas vegetales amplias y tupidas, así como evitar en la construcción la transmisión a distancia de vibraciones y sonidos a través de la estructura, paredes, conductos de aire y galerías y canalizaciones".

En la *Enciclopedia Técnica de la Educación*, se expone que "la resonancia media de las distintas dependencias, cuando tienen las ventanas y puertas cerradas no deben ser superiores a: 35 decibelios en las aulas y laboratorios; 24 db. en la biblioteca y sala de estudios; y 25 db en los locales no docentes". También se indica que "cuando se empleen amplificadores en las clases con medios audiovisuales, hay que procurar mantener el sonido uniforme de tal modo que nunca sea superior a 60 db.".Se termina diciendo que "cualquier manifestación sonora audible puede evitarse o, al menos, mitigarse reduciendo ruidos, muchas veces innecesarios, disminuyendo el tiempo de resonancia y eliminando los sonidos de alta frecuencia"

## 7. EPÍLOGO

La bondad de un edificio escolar y las adecuadas condiciones de emplazamiento, iluminación, ventilación, temperatura y ruidos son puramente técnicas e higiénicas. Suponen un enorme bien para el correcto desarrollo físico de la infancia pero tienen, también, importantes implicaciones pedagógicas. Si no existen en situaciones favorables o adecuadas, repercutirán negativamente en la salud de los escolares y en el trabajo y el rendimiento escolar. Por eso, todos los tratadistas de la Organización Escolar han desarrollado siempre estas cuestiones aportando, en cada momento, los datos y conocimientos técnicos, económicos, higiénicos y pedagógicos precisos.

Estas condiciones se ofrecen hoy, en la casi generalidad de los edificios escolares, en estado óptimo, con lo que sus planteamientos no preocupan ya a los profesores que los encuentran resueltos. En otros tiempos, sin embargo, los problemas de calefacción, iluminación y ventilación constituían la mayor preocupación de los maestros que, además, poco podían hacer para remediar una situación que condicionaba, en gran medida, la enseñanza.

Conocer las penosas condiciones en que se desarrolló la Enseñanza Primaria, en tiempos pasados, nos parecía un tema interesante que hemos abordado mediante una revisión histórica del edificio escolar, siguiendo a los tratadistas que, en cada momento, tuvieron más incidencia en la formación de los Maestros, a través de sus obras, muchas de ellas, libros de texto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Rubio, Teodoro (1958): *Prácticas de Enseñanza*, Magisterio Español, Madrid.
- Ballesteros, Antonio y SÁINZ, Fernando (1934): *Organización Escolar*, Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid.
- Blanco Sánchez, Rufino (1927): *Organización Escolar*, la parte, Librería y Casa Editorial Hernando, Madrid.
- Burgos, Francisco (2002): "Aulas laicas", en *El País*, Suplemento Babelia, de 9 de febrero.

- Díaz Muñoz, Pedro (1914): *Compendio de Antropología y Pedagogía*, Imprenta y Librería Nacional y Extranjera de Andrés Martín, Valladolid, 6.<sup>a</sup> ed .
- García Calvo, José y Torres Bahamonde, Pilar (1970): *Organización y Administración Escolar, en Enciclopedia Técnica de la Educación*, tomo 1, Santillana, Madrid.
- Gil Muñiz, Antonio y Pertusa Pérez, Vicente (1935): *Organización Escolar*, Tipografía R. Alcalá, Málaga.
- Herrero Salgado, Cesáreo (1960): *Prácticas de Enseñanza. Primer Curso*, Gráficas Jorca, Zamora.
- Hierro, Liborio (1955): *La Enseñanza Primaria*, Temas Españoles n." 201, Publicaciones Españolas, Madrid.
- López Zanón, José (1966): "El edificio escolar", en *Enciclopedia de la Nueva Educación*, tomo 1, Apis, Madrid
- Ministerio de la Vivienda (1965): *Edificios escolares* Seminarios del Instituto Nacional de la Vivienda, n° 4, Madrid.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1967): *Construcciones escolares*, Cuaderno de legislación n." S, Secretaría General Técnica, Madrid.
- Montilla, Francisca (1966): *Metodología y Organización Escolar*, Gráficas A. Martín, Valladolid, 14 ed.
- Onieva, Antonio J. (1940): *Metodología y Organización Escolar*, Afrodísio Aguado, Madrid, 2.<sup>a</sup> ed.
- Zaldívar, Raúl (1954): "El edificio escolar", en *Organización Escolar* (dirigida por Santiago Hernández Ruiz), tomo 1, Uteha, México.

# La participación de los padres y de la sociedad circundante en las instituciones educativas

José María PARRA ORTIZ

Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Universidad Complutense de Madrid

## RESUMEN

La participación de los padres y de la comunidad circundante en el proceso educativo de los niños constituye una de las "asignaturas pendientes" de nuestro actual sistema educativo.

En el presente artículo se analizan las posibilidades y límites de la participación y su necesidad para una formación integral del alumno. Se ofrecen, además, dos modelos educativos de educación infantil que han abordado el problema de la participación desde planteamientos globales y operativos.

## ABSTRACT

Parents participation and society surrounding in children educative process correspond to one of the subject to be done of our actual educative system.

In the present article participation possibilities and limits and its necessity for the student complete formation will be analyse. Also two educative examples relative to children education, which approached participation problem from global and operative situations, are exposed.

## INTRODUCCIÓN

La idea de participación aparece ya en el concepto originario de escuela como *comunidad educativa integrada por profesores, alumnos, padres de alumnos y miembros del entorno implicados en un proceso de perfeccionamiento humano*.

Comunidad educativa sugiere la idea de un equipo cooperativo con una unidad de propósitos y unos fines comunes, en este caso fines educativos; la alusión a los padres y a los miembros del entorno hace referencia al carácter abierto de esta institución que no queda circunscrita a los agentes directos e inmediatos del proceso formativo y la alusión a la implicación sugiere la idea de corresponsabilidad en una tarea que es compartida y que requiere de la acción sinérgica de cuantos intervienen en ella para que ese proceso de perfeccionamiento humano pueda llevarse a cabo.

En el momento presente la idea de participación entre quienes comparten responsabilidades educativas ha cobrado una nueva dimensión por la proyección que sobre el concepto de escuela han tenido el "Paradigma Ecológico" y el "Movimiento de las Escuelas Eficaces". Ambos enfoques nos han permitido tener una visión más comprensiva y funcional de la dinámica de las relaciones humanas que se establecen en el seno de las instituciones educativas y las consecuencias formativas que se derivan de esa relación.

El Paradigma Ecológico ha profundizado en el concepto de escuela como *ecosistema social y humano* y ha ido sustituyendo progresivamente al de comunidad para ampliar su campo de visión con otros elementos, como el ambiente. Los ecosistemas sociales y humanos se caracterizan por ser una realidad permanentemente dinámica que encuentra su expresión en la tupida red de relaciones, sistemas de comunicación y tipos de encuentros entre sus miembros y el ambiente (Lorenzo Delgado, 1995, 73).

Bronfenbrenner (1989) sostiene que el desarrollo de la persona tiene lugar en entornos sociales inmediatos o *microsistemas* como la familia y la escuela y que estos a su vez se ven fuertemente influenciados por otros entornos sociales mediatos o *mesosistemas* como la comunidad local.

Cada uno de estos microsistemas aportan al desarrollo de la personalidad del niño experiencias, conocimientos, actitudes y valores específicos que resultan de las funciones en las que cada uno de dichos entornos se ha especializado: la familia en el cultivo de la afectividad, la escuela en la formación intelectual y cultural, la comunidad circundante en el desarrollo de la sociabilidad. De ahí, la necesidad del establecimiento de relaciones de complementariedad entre todos ellos para hacer posible el desarrollo armónico e integral de la personalidad.

De particular interés para nuestro trabajo, son las aportaciones que hace Bronfenbrenner en relación con lo que él llama *transiciones ecológicas* o los sucesivos cambios de rolo de entorno que hace el individuo y que comportan un cambio en las expectativas que los demás tienen sobre su conducta. De acuerdo con este autor, el desarrollo en varios ecosistemas (escuela, familia, comunidad local...) es más fácil para el sujeto si las demandas de roles de cada uno son compatibles, si estimulan la confianza mutua, tienen una orientación positiva y existen un consenso en los fines. De igual modo, el valor formativo se verá incrementado si las mismas personas con

las que ya se tienen vínculos afectivos primarios en un entorno ( familia) *participan* en la actividad del otro entorno (escuela).

El Movimiento de las Escuelas Eficaces orienta sus programas de investigación a encontrar cuales son las dimensiones o factores de las escuelas que hacen que logren alcanzar mejor sus objetivos que otras, tratando de identificar aquellos elementos más relacionados con un buen o mal rendimiento académico de los alumnos.

En la revisión bibliográfica emprendida por Purkey y Smith ( 1983) sobre las características de las „escuelas eficaces" entre las variables que aparecen destacadas con un mayor nivel de frecuencia como indicadores de calidad figuran: a) *el establecimiento de buenas relaciones con la comunidad y apoyo, por parte de ésta, a las actividades de la escuela* y b) *las relaciones estrechas con las familias y la participación de las mismas en la acción educativa de la escuela.*

De igual modo, en el trabajo de síntesis realizado por Scheerens y Bosker ( 1997) entre los factores de eficacia escolar destacan la participación de los padres, especificándose como indicadores más importantes: *el énfasis en la política de la escuela en la participación de los padres y el contacto con los padres y la satisfacción con la participación de los padres.*

La Administración educativa española no ha sido ajena a este movimiento generalizado de interés por la calidad constituyéndose en un objetivo fundamental de la educación impulsado por distintas leyes educativas que se plasmarán en propuestas de planes de evaluación y otras medidas que merece la pena destacar. Tal es el propósito de la LOGSE (1990), de la LOPEGCE (1995), de los Planes de Evaluación del MEC: EVA (1992-1996) Y EFQM (1997 Y siguientes), de los Planes Anuales de Mejora (1996), de la adaptación del Modelo Europeo de Excelencia llevado a cabo bajo el patrocinio del MEC para aplicarlo al ámbito escolar español (2001) y ,más recientemente, de la LOCE (2002).

Entre el conjunto de criterios de calidad que de acuerdo con los documentos anteriores deben orientar el funcionamiento de las instituciones educativas, destacan: *la participación de los padres y de la comunidad en el proceso formativo y la satisfacción de las personas que trabajan en la institución educativa.*

## **1. EL SENTIDO DE LA PARTICIPACIÓN: NIVELES QUE LA HACEN POSIBLE**

La participación en un sentido amplio se entiende como un proceso de implicación de personas y grupos, en cuanto sujetos y actores, en las decisiones y acciones que les afectan a ellos o a su entorno.

Dentro del sistema educativo, la participación implica *la colaboración activa - según los distintos modelos y grados- en el planeamiento, gestión, desarrollo y evaluación del proceso educativo de todos los elementos personales que intervienen en dicho proceso.* (Diccionario de Ciencias de la Educación, Diagonal / Santillana, 1983, 1092).

La participación de los padres y de la comunidad circundante se inscribe en el nivel organizativo del centro escolar y en su interacción dinámica con las fuerzas y

agentes personales y sociales que conforman la comunidad educativa, cuya gestión y cooperación suele realizarse de forma directa a través de los órganos colegiados de dirección y de las asociaciones de padres y madres de alumnos y otros agentes sociales del entorno.

El interés de los padres en las decisiones y acciones que involucra el sistema educativo constituye un derecho y un deber, en la medida en que se establece que padres y madres son los primeros educadores de sus hijos, siendo la escuela colaboradora en esta función esencial de la familia.

La participación de las familias en la gestión y gobierno de los centros educativos permite potenciar un clima de diálogo y de colaboración entre ambos microsistemas en beneficio del rendimiento académico y humano de sus hijos y alumnos.

Numerosas investigaciones y experiencias destacan la incidencia positiva que tiene el establecimiento de alianzas de compromiso y colaboración entre familias e instituciones educativas en el mejoramiento de la calidad de la educación (Ávila y Rea, 1998).

La participación de los padres en la institución educativa puede adquirir distintas funciones, contenidos y responsabilidades dependiendo del grado de implicación considerado. Suelen distinguirse cinco niveles posibles de participación en orden creciente (Flamey y otros, 1999):

1. **Informativo.** Constituye el nivel mínimo de participación y se refiere a la disposición por parte de la escuela, de suministrar información clara y precisa sobre el sentido de la educación para cada uno de los agentes y estamentos del sistema; acerca del Proyecto Educativo del Centro, planes y programas en ejecución; derechos y deberes de cada uno de los actores del sistema; mecanismos formales e informales para la comunicación y coordinación entre los agentes; reglas, normativas y mecanismos de control; proceso educativo y de aprendizaje de los niños, entre otros. Estas constituyen las demandas más recurrentes de los padres.  
La escuela también informa sobre los cambios y decisiones más importantes que vayan ocurriendo en el año escolar, así como mantiene informados a los padres sobre las situaciones relacionadas con el rendimiento y conducta del niño, particularmente en lo que respecta a sus logros académicos. De los padres se espera iniciativa para demandar esta información y confianza para entregar información relevante a los educadores sobre aspectos relacionados con el crecimiento y desarrollo del niño o bien sobre aquellos cambios o situaciones especiales que ocurran en el grupo familiar y que pueden tener consecuencias sobre el proceso educativo del escolar.
2. **Colaborativo.** Constituye el nivel más común de participación y se refiere a la cooperación de los padres, en actividades tales como: actos o eventos escolares de carácter social; ayuda en la reparación de infraestructura, equipamiento escolar y material didáctico; apoyo y mediación pedagógica para la adquisición de nuevos conocimientos, hábitos y valores en el hogar y even-



tualmente a nivel de aula; disciplina de los niños en el hogar y el centro educativo; ayuda en la gestión administrativa (recaudación de fondos para inversión, etc.).

3. Consultivo. Para este nivel se requiere la puesta en práctica, por la escuela o la asociación de padres, de instancias de consulta sobre diversos temas: programas de innovación, fuentes de financiación complementaria, relaciones para el intercambio de experiencias con otros centros, extensión del asociacionismo mediante federaciones y confederaciones de padres de alumnos, etc.

Hay que diferenciar entre aquellas instancias donde la escuela no está obligada a ejecutar las decisiones sugeridas y aquellas otras donde éstas se incorporan al proceso mayor de toma de decisiones de la escuela. Es importante, además, que estos mecanismo se constituyan sobre la base de opciones abiertas, evitando alternativas predefinidas por las instancias de mayor poder en la escuela.

4. Toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos. En un primer subnivel consiste en incorporar, con derecho a voz y voto, a uno o más representantes del estamento de los padres en las instancias máximas de toma de decisiones del centro educativo: Consejo Escolar de Centro, Comisión Económica, Comisión de Convivencia, Comisión de Admisión de Alumnos, etc.
5. Control de eficacia. Este nivel les otorga a los padres, un rol de supervisor del cumplimiento del Proyecto Educativo del Centro y de la gestión de la institución educativa. Requiere de la existencia de los niveles anteriores y de la superación de la percepción, por parte de profesores y directivos, de los padres como una "amenaza" para pasar a considerarlos como interlocutores válidos y con derecho a aportar desde su mirada opiniones, sugerencias y acciones para contribuir al mejoramiento de la escuela.

## 2. MARCO LEGAL DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES. CAUCES FORMALES E INFORMALES DE PARTICIPACIÓN

La participación ha adquirido una importancia creciente en nuestro sistema educativo a partir de la instauración de un régimen de vida democrático. Es entonces, cuando los principios constitucionales de las sociedades democráticas se incluyen en las leyes de la educación.

Los cambios sociales y políticos ocurridos en nuestro país han tenido su correlato en el campo educativo en nuevas formas de concebir la educación y se han recogido institucionalmente en nuestro ordenamiento jurídico: Constitución Española, LODE, LOGSE, LOPEGCD, LOCE. Uno de los aspectos innovadores de estas leyes

es el reconocimiento del derecho a la participación de todos los sectores implicados en la vida escolar, entre ellos los padres.

La participación de los padres de los alumnos en los centros escolares de financiación pública es un principio reconocido en la Constitución Española de 1978 la cual establece en su artículo 27.7 que: *Los profesores, los padres.u, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración confondos públicos, en los términos que la ley establezca.*

En este mismo sentido, la Ley Orgánica 8/1995 del 3 de Julio Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y en concordancia con los fines establecidos en la misma, se indica que el principio de participación de los miembros de la comunidad educativa ha de inspirar las actividades educativas, y la organización y funcionamiento de los centros públicos (art.19). A título preliminar, el artículo 5 garantiza la libertad de asociación de los padres en el ámbito educativo, con las siguientes finalidades: Asistir a padres y tutores en la educación de los hijos y pupilos; colaborar en las actividades educativas de los centros y promover la participación de los padres en la gestión de los centros.

Por su parte, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece tanto la participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos art.2.3.b), como la necesidad de relación de la actividad educativa con el entorno social, económico y cultural ( arte 2.3.j.) así como la participación de los sectores afectados en el establecimiento de las necesidades educativas (Adicional St.Z).

Finalmente, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de Noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), se sitúa en la línea anterior al determinar que:

La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros escolares a través del consejo escolar (art. 2.1.).

Las administraciones locales podrán colaborar con los centros educativos para impulsar las actividades complementarias y extraescolares (art. 3.1.).

Asimismo, las administraciones locales podrán promover la relación entre la programación de los centros y el entorno socioeconómico en que estos desarrollan su labor.

Según puede apreciarse, nuestro marco normativo pone a disposición de los centros educativos, de los padres y de la comunidad local, unas estructuras y unos cauces de participación suficientes para cumplir con los fines y valores que la sociedad ha asignado a la educación. Si a los *cauces formales de participación* ( Consejo Escolar de Centro, Asociación de Padres y Madres de Alumnos) añadimos los *cauces informales* que la organización escolar ha puesto a disposición de los centros ( escuelas de padres, entrevistas familia-tutor, reuniones generales y por grupos, intercambio diario de información con los maestros, boletines informativos, revistas, vida asociativa, colaboración mutua en aspectos educativos, participación presencial en tareas pedagógico-didácticas, conmemoraciones festivas acompañadas de

jornadas de puertas abiertas, etc.) podemos aventurarnos a afirmar que el sistema educativo español cuenta con uno de los marcos de participación más completos y, posiblemente, sin parangón a nivel europeo.

No obstante, la existencia de un marco jurídico y la valoración de la participación como una finalidad educativa, no se traducen automáticamente en realidades concretas.

No basta con un marco legal que promueva la participación y la existencia de estructuras organizativas adecuadas para hacerla realidad. El marco legal es necesario pero no suficiente: se requiere pasar del plano normativo y prescriptivo del *poder* y del *deber* al plano volitivo del *querer*. La participación no ha de verse como una obligación que nos viene impuesta desde fuera sino como el ejercicio de un derecho que deseamos practicar por los beneficios potenciales que conlleva.

Podríamos mencionar diversas razones que obstaculizan la participación, quizás la natural resistencia al cambio o la ausencia de cultura participativa entre otras.

### **3. DIFICULTADES PARA LA PARTICIPACIÓN**

La convergencia de propósitos y de fines educativos entre la escuela y las familias es esencial para que el proceso educativo pueda llevarse a efecto sin trabas y de forma coherente y evitar, de este modo, desencuentros y discrepancias que a veces pueden constituir un obstáculo insalvable para el normal desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esa concordancia de actuaciones educativas entre ambas instituciones resulta indispensable sobre todo si de lo que se trata es de la formación de hábitos, habilidades, actitudes, valores y normas. En este caso, la participación de las familias en la gestión y funcionamiento de los centros educativos, se constituye en el único medio para poner en común las orientaciones, valores y principios relacionados con la educación de sus hijos y alumnos.

Sin embargo, implicar a los padres conlleva no sólo un acto de voluntad, sino también la puesta en práctica de una serie de acciones no siempre fáciles de emprender y de rendimiento incierto, como han puesto de manifiesto estudios empíricos llevados a cabo tanto en España como en países de nuestro entorno.

Martín-Moreno (2001) destaca como la participación de los padres encuentra grandes dificultades para su plena realización, entre ellas: no reconocer la utilidad de su participación, sentirse excluidos de la comunidad escolar, desconocimiento de los cauces de participación, desconocimientos entre ellos y con sus representantes, alejamiento del centro educativo, incompatibilidad horaria entre la jornada escolar y laboral, percepción negativa del rol de representante. Según esta autora, los grados de participación son mayores en las etapas de educación infantil y primaria y se incrementan, asimismo, cuanto más alto es en nivel cultural de las familias.

Por su parte, Merino y otros (1985) mencionan una serie de dificultades tanto por parte de los profesores como por parte de los padres que impiden poner en marcha un programa de colaboración de las familias con el centro educativo:

1. Por parte de los profesores:

Trabajan sin la "interferencia" de los padres, seguros en su espacio y sus funciones.

Les resulta incómodo responsabilizarse de una actividad más, no tenida habitualmente en su quehacer profesional cotidiano.

Les falta tiempo para dedicarse a trabajar con padres y niños a la vez.

No les gusta ser observados por los padres, por si tienen que cambiar el comportamiento con los hijos de los padres que les observan.

Ignoran qué tipos de actividades tienen que realizar con los padres.

Temen abrir la escuela a una nueva intervención de personas adultas que pueda lesionar la competencia del profesor como técnico de la educación.

2. Por parte de los padres:

Se sienten aislados de la escuela sin saber cómo, cuándo y en qué intervenir.

Desconocen las actividades que ellos pueden realizar.

No sienten la necesidad de cambiar su postura, tradicionalmente cómoda, por otra más comprometida.

Pueden desempeñar su tarea educativa sin la sensación de que alguien está entrometiéndose en sus asuntos.

No disponen de tiempo para dedicarse a una tarea que, por juzgarla técnica, estiman que no es de su incumbencia.

Los estudios empíricos emprendidos en el ámbito de la Educación Infantil (Osborn y Milbank, 1992) arrojan conclusiones, en gran parte coincidente con los estudios anteriores. Tal es el caso del Estudio sobre Educación y Salud Infantil (CHES) llevado a cabo en el Reino Unido en la década de los 70 y cuyo objetivo, entre otros, era comprobar el nivel de implicación de los padres en el proceso formativo de los hijos.

La investigación brindaba a los padres distintas posibilidades de colaboración:

1. Ayuda de tipo práctico: obtención de fondos, reparación del material, ayuda en las salidas o fiestas, etc.;
2. Asistencia en los acontecimientos sociales en los que se reunían los padres y miembros del personal;
3. Participar en las labores de gestión y planificación como miembros de la Asociación de Padres o del Comité Directivo;
4. Participar en comités asesores sin poderes ejecutivos;
5. Asistir a charlas y conferencias sobre educación, relaciones padres e hijos, etc.

Los resultados de la investigación permitieron comprobar que la función de los padres se centraba fundamentalmente en la aportación de ayuda práctica con la ob-

tención de fondos, la reparación de los equipos y colaborando en el cuidado de los niños en las salidas o las fiestas ( 94% de las escuelas infantiles locales).

Le seguían a continuación, por orden de importancia ,la ayuda en acontecimientos sociales (75%), la asistencia a charlas y conferencias sobre educación (47%), la participación en la planificación y gestión de los centros educativos (37,5% ) .Y en último lugar, las tareas de asesoría ( 19%).

Las madres desfavorecidas socialmente se implicaban en los centros preescolares de sus hijos con menos frecuencia que las madres de clase social acomodada. Las tensiones a las que se veían sometidas las madres de familias socialmente desfavorecidas reducían en gran medida su deseo de cooperar en las actividades del centro preescolar, asumiendo una responsabilidad adicional. Para este tipo de madres, el centro preescolar de sus hijos suponía un respiro que les permitía ocuparse de otros problemas, generalmente relacionados con la necesidad de supervivencia.

En el caso de las madres que no aportaban ningún tipo de colaboración, la razón principal que ellas mismas objetaban era que el centro preescolar de sus hijos no les había pedido ningún tipo de ayuda.

Obviamente, estas respuestas por parte de las madres que participaban en el estudio eran muy subjetivas y es probable que las madres tendieran a creer que nadie solicitaba su ayuda en lugar de admitir que estaban demasiado ocupadas o que no tenían mucho interés en prestar ayuda. No obstante, el estudio también ponía en evidencia, que se debería prestar más atención en ofrecer a los padres las oportunidades de participar en las actividades de los centros, especialmente en los casos en que los padres se muestran realmente interesados.

Los resultados de los estudios anteriores ponen de manifiesto la necesidad de un cambio en la concepción del papel que han de jugar las familias en la educación de sus hijos. Del rol preferentemente desempeñado hasta ahora de meros *clientes* de los centros educativos y *consumidores* de la educación que a sus hijos ofrecen las escuelas habrán de pasar al de agentes comprometidos que colaboran activamente en los proyectos educativos y el funcionamiento organizativo de los centros escolares.

Junto a ese cambio de concepción, se impone, a sí mismo, la tarea de construir entre todos *una cultura de la participación*. Para ello, es necesario iniciar un proceso que tiene en la comunicación una de sus principales vías para establecer una relación de confianza mutua que lleve a la colaboración efectiva entre padres y profesores: *Sólo desde la comunicación podremos enganchar a las personas en los proyectos porque sólo desde la comunicación se produce un reconocimiento del valor de la persona, de los colectivos ya que entramos en una vía de doble dirección /y/ por tanto, de interacción* (Alonso, J.; Arandía, M.; San Fabián }L., Tellería,B. 2002,389). Las instituciones educativas tienen a su disposición un conjunto de vías informales de comunicación ( reuniones de clase, encuentros informales entre padres y educadores, conmemoraciones festivas, etc.) que bien utilizadas pueden contribuir a promover un nuevo estilo educativo de rostro más humano porque está centrado en la empatía y en el respeto y comprensión de las circunstancias del "otro".

#### 4. NECESIDAD DE COLABORACIÓN y DE PARTICIPACIÓN CON LOS CENTROS

La cooperación entre los diferentes agentes que forman parte de la comunidad educativa: alumnos, educadores, directivos, personal administrativo y de servicios, junto con los padres, madres y miembros de la sociedad circundante constituye un elemento clave en el desarrollo de los procesos educativos y en el cumplimiento de los fines y objetivos de cada institución.

La comunidad educativa constituye idealmente una sociedad de miembros interesados en el mejoramiento de la calidad de la educación de los niños.

Las nuevas necesidades de aprendizaje que plantea la así llamada *sociedad del conocimiento*, en el contexto de un mundo globalizado, son complejas y diversas, por lo cual su satisfacción requiere de acciones y estrategias multisectoriales. Es por ello que se propugnan, a nivel de las instituciones educativas, nuevos estilos de participación y colaboración que comprometan activamente a todos los asociados en la tarea de apoyar a los niños en sus aprendizajes, desarrollo y formación de un proyecto de vida y de un esquema de valores.

De esta forma, el fortalecimiento de las comunidades educativas en tanto que alianzas entre sus miembros constituye un elemento clave en el desarrollo de los procesos educativos y en el cumplimiento efectivo de las metas de cada institución. La participación de los padres en el sistema educativo debe responder a la convicción de que estos actores son relevantes para el mejoramiento de la calidad de la educación y para el beneficio de los niños.

Sin embargo, para que la gestión sea efectiva deben producirse una serie de cambios en la estructura y funcionamiento de las instituciones educativas con el fin de aproximarlas a las necesidades reales que en el momento presente tienen planteadas. A continuación presentamos un resumen de estas necesidades, organizadas en tomo a siete aspectos básicos (MINEDUC, 2002).

##### 1. Necesidades en tomo a la institución educativa.

- \* Fomento de estilos de liderazgo y cultura democrática en las instituciones educativas.
- \* Creación de espacios de acogida para la familia en la institución educativa.
- \* Reconocimiento, por parte de la institución educativa, de la variedad de estructuras familiares existentes, de modo que las acoja y facilite la participación más adecuada de todas ellas.
- \* Facilitación, a través de mecanismos especiales, de la participación en el centro educativo de quienes cumplen el rol parental de responsable y guía del desarrollo educativo del niño.
- \* Convocatoria a los padres para la participación en tareas significativas, es decir, que tengan significados compartidos entre familia e institución educativa.

- \* Recuperación y reforzamiento del concepto y práctica de la comunidad educativa en las instituciones educativas.
  - \* Implicación del equipo directivo en la generación y fomento de la participación, en sus establecimientos y en instancias de intercambio y cooperación entre establecimientos.
2. Necesidades en torno a la familia.
- \* Incorporación del valor de la educación de la infancia en la mentalidad de las familias.
  - \* Compromiso, por parte de los padres con sus responsabilidades propias en el proceso educativo, sin abandonarlas o delegarlas en la institución educativa.
  - \* Promoción de la asunción, por parte de los padres de sus derechos como clientes o usuarios de un servicio público o privado (especialmente en los sectores socioeconómicos bajos y medios donde ese convencimientos está muy poco arraigado).
3. Necesidades en torno a la relación entre familia e instituciones educativas.
- \* Explicitación y resolución de desconfianzas y descalificaciones mutuas entre los padres e institución educativa.
  - \* Reflexión y definición, en las comunidades educativas, de los roles y responsabilidades de los padres en la educación, así como los roles y responsabilidades de los educadores en la socialización de los niños.
  - \* Alianza y cooperación entre institución educativa y familia para enfrentar los problemas que presenta hoy la juventud.
4. Necesidades en torno a la estructura para la participación.
- \* Establecimiento de canales para el intercambio de información útil, completa, oportuna entre institución educativa y los padres.
  - \* Promoción del desarrollo de diversas modalidades de participación de los padres en la institución educativa, en distintas instancias y no sólo en los niveles informativo y colaborativo.
  - \* Facilitación del trabajo de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos: que cuenten, en lo posible, con un lugar físico definido; asegurar que sus directivas sean representativas y su funcionamiento democrático; que tengan control sobre el destino de los recursos que aportan, etc.
  - \* Fomento de una participación más igualitaria, de hombres y mujeres.
  - \* Incentivo de la participación de los padres en diversas instancias.
  - \* Asignación de tiempo y recursos especiales para los educadores que trabajan con padres.
  - \* Creación de mecanismos para la incorporación de padres, en los procesos formales de aprendizaje de sus hijos, tales como trabajo en el aula, confección de material didáctico, sistema de apoyo al aprendizaje fuera del aula y otros.

- \* Creación de mecanismos para la incorporación de padres en los procesos de gestión de la institución educativa, tales como decisiones financieras, de infraestructura y equipamiento, etc.
5. Necesidades en tomo a la capacitación de los agentes del sistema educativo.
- \* Capacitación de docentes para trabajar con padres: metodologías para conducir reuniones y trabajar con adultos, realizar entrevistas individuales, identificar y conocer la realidad de las familias, etc.
  - \* Capacitación de las organizaciones de padres, en temas de liderazgo, gestión y promoción de la participación.
6. Necesidades en tomo a las reuniones de padres.
- \* Fijación de las reuniones de padres en horarios que faciliten la asistencia y participación activa de la mayoría de las familias.
  - \* Mejoramiento de la estructura, contenido y dinámica de las reuniones de padres.
  - \* Organizar las reuniones en torno a temas de interés para los padres, abarcando aspectos relacionados con los procesos de crianza y educativo de niños y niñas y orientarlos acerca de cómo pueden continuarlos en el hogar.
7. Necesidades en torno a las relaciones de la institución educativa con la comunidad.
- \* Apertura de la institución educativa a la comunidad a través del uso de su infraestructura, la oferta de cursos de formación, capacitación y nivelación de estudios para padres o adultos.
  - \* Formación de alianzas y redes de las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos con otras asociaciones de padres de la comunidad, con el fin de apoyarse, aprender unos de los otros, compartir recursos, etc.
  - \* Creación de vínculos de las comunidades educativas con organizaciones comunitarias y otras instituciones locales que aporten sus puntos de vista y propuestas al enriquecimiento y cumplimiento del Proyecto Educativo de Centro.
  - \* Reconocimiento de la capacidad de los padres y jóvenes de la comunidad para hacerse cargo de distintas modalidades y aspectos de la educación.

## **5. LA INTERACCIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO CON LA SOCIEDAD CIRCUNDANTE: HACIA UN CONCEPTO DE CIUDAD EDUCATIVA**

La institucionalización del cambio social y cultural, como característica más determinante del modelo social actualmente vigente, está llevando a un proceso de revisión de la escuela como institución educativa y sus relaciones con la sociedad en su conjunto. Una de las conclusiones más inmediatas de ese análisis desde la perspectiva de la teoría ecológica y desde los condicionamientos que tiende a imponer la "sociedad del conocimiento" es la clara insuficiencia de la escuela para atender



las múltiples y diversas demandas que le son planteadas y la necesidad de integrarse como un agente educador más en una red global del conocimiento.

Fernández Enguita (2001) considera que la institución educativa se está mostrando incapaz para responder a los cambios del medio social, incluso para mantener la propia regularidad de sus funciones por la tendencia a reducir y concentrar el horario y el calendario escolar, la falta de compromiso con las funciones de gestión y dirección del centro educativo, la hostilidad hacia la participación de los padres y demás miembros de la comunidad circundante y la resistencia a la innovación.

Coincidiendo con este momento de crisis institucional, la escuela ha de hacer frente a múltiples y crecientes demandas que le vienen exigidas por un contexto social cada vez más complejo, diferenciado y plural como la convivencia multicultural, la cohesión social, la defensa medioambiental, la promoción de un sistema de valores auténticamente democrático, etc.

Ante estos retos, surge el movimiento de *ciudades educadoras* como un proyecto de ciudad en que la ciudad deja de ser un mero recurso pedagógico para la escuela y se convierte ella misma en una fuente de convivencia y aprendizaje. En la actualidad ya se ha venido hablando de la ciudad educadora, como aquella que combina una serie de agentes tanto en el diseño y actuación educativas como en el plano metodológico o estrictamente ligado a los recursos didácticos. (Cano, 2003, 175).

Este movimiento, no es nuevo. Tiene sus antecedentes históricos en la defensa que hiciera Dewey de la interacción necesaria entre escuela, territorio y sociedad; experimenta una profunda reformulación conceptual en la interpretación que de la teoría ecológica hacen autores tan destacados como Bronfenbrenner (1987) y Duncan (1959) y va tomando cuerpo y concreción en los planteamientos de un sistema formativo global integrado por la familia, la institución escolar, los entes locales, las asociaciones juveniles, el mundo laboral, las iglesias, y los medios de comunicación social, con aportaciones teóricas y realizaciones prácticas tan importantes como las de Alfieri (1998), Malaguzzi (2001) o Frabboni, (2002), entre otros autores.

Alfieri (1998) fiel a su principio de *crear cultura dentro y fuera de la escuela* como único medio de responder a las exigencias de una sociedad de cambio institucionalizado como la que nos ha tocado vivir, propone un modelo posible de intervención para que los servicios educativos sean eficaces y puedan asumir su responsabilidad respecto a la calidad del desarrollo humano en el próximo milenio.

Según este autor, las dos exigencias más consistentes de carácter general (en las que se encierran todas las demás, más específicas) que en la actualidad tiene presentes la humanidad son:

la exigencia de una elevadísima *intelectualidad*, que permita alcanzar a los individuos el nivel al que ha llegado el desarrollo científico y tecnológico, sin demasiadas dificultades;

la exigencia de una elevadísima *solidaridad*, para poder soportar y apreciar la diversidad, derivada de la presencia simultánea de culturas diferentes, que, inevitablemente, el propio desarrollo tecnológico promoverá cada vez más; así como para evitar que la parte de la población que no se encuentre

en condiciones de alcanzar el nivel intelectual al que nos referimos en el punto anterior quede relegada al margen de la sociedad.

Para satisfacer ambas exigencias, no basta sólo con la acción formativa que pueda llevar a cabo la escuela, sino que debemos configurar un sistema formativo territorial. Si no se consigue, la escuela seguirá siendo una institución cerrada que se reproduce casi exclusivamente a sí misma, y continuarán dilapidándose recursos y tiempo de modo cada vez más irresponsable.

Como primera aproximación, Alfieri plantea a los dos polos del contexto educativo: la escuela y el territorio, unas demandas articuladas:

*Al polo territorial* (constituido por la familia, las entidades locales, las asociaciones, las estructuras productivas), un esfuerzo para favorecer que los niños consigan una base de experiencia rica, íntegra, auténtica, diferenciada y sanamente conflictiva.

*Al polo escolar* (constituido por las instituciones escolares y otras agencias educativas dotadas de la misma configuración organizativa que la escuela y, finalidades específicas similares), el cometido de transformar las experiencias de vida en instrumentos culturales adecuados a la sociedad en la que se vive.

Para que esa interacción sea armoniosa será preciso tener una clara conciencia de las aportaciones específicas que cada espacio educativo pueda hacer a la formación del sujeto: No se puede pedir al territorio la misma profesionalidad formativa que a la escuela, como no se puede exigir a la escuela que asuma los mismos valores de autenticidad, "naturalidad", polisemicidad y complejidad propios de la realidad externa. No hay que buscar la relación entre los dos motores del proceso formativo en una coordinación minuciosa, momento a momento, actividad a actividad, tan penosa como ilusoria, sino, más bien, en una "cooperación política" entre las diversas partes interesadas, con la perspectiva de un sistema formativo que se relacione, no de una manera absoluta, aunque tampoco demasiado esquizofrénico, con todo el tiempo de vida del niño.

Malaguzzi (2001) crea en la región de Reggio Emilia un modelo escolar integrado en su entorno. Para ello propone un trabajo coordinado de la escuela con otras instituciones o agentes educativos de su territorio sobre la base de un proyecto educativo común orientado al desarrollo integral de los niños y niñas. Dicho proyecto es gestionado en su desarrollo por los padres, a través de los consejos escolares de centro, los consejos escolares municipales y otros estamentos y servicios educativos comprometidos con el territorio.

Frabboni (2002) plantea como alternativa a los modelos actuales de desarrollo económico y del mercado laboral que tienden a *confinar* y marginar los múltiples agentes e instituciones de la cultura y de los valores, su reorganización en una ciudad educativa, en un sistema educativo integrado, que acerque de nuevo los modelos educativos formales y no formales, la cultura escolar y extraescolar.

Frente a una ciudad deseducativa políticamente "sin reglas", porque es neoliberal; institucionalmente „desintegrada", porque es comunicante y conflictiva; culturalmente „dogmática", porque es intolerante y monoétnica; una ciudad, en fin, que no entrega, a sus habitantes, a partir de la infancia, las "llaves" para poder curiosear en ella, para poderla descubrir, participar y gobernarla, opone su proyecto de una ciudad educativa que se sustenta en diez tesis, que conforman un verdadero decálogo pedagógico:

*Primera tesis:* La ciudad educativa está llamada a combatir: las patologías *sociales*, es decir, el aislamiento, la separación, la soledad; las patologías *culturales*, es decir, la homologación de los medios de comunicación de masas y los localismos culturales, y las patologías *existenciales*, es decir, la jerarquización y la conflictividad entre las etapas generacionales y la diversidad de género, de clase, de cultura.

*Segunda tesis:* La ciudad educativa está llamada a ser *ecosistémica*, es decir, a realizar interconexiones culturales, a partir de la alianza de los agentes intencionalmente educativos: las familias, las instituciones escolares, los entes locales, los entes privados sociales, las iglesias. Todo esto en la perspectiva de un sistema formativo integrado alimentado por la idea de educación permanente.

*Tercera tesis:* La ciudad educativa tiene la tarea no sólo de responder exhaustivamente a las demandas formativas de su colectividad ( infantil, adolescente, adulta y anciana), sino también de estimular nuevas demandas sociales, culturales, de valores.

*Cuarta tesis:* La ciudad educativa pide a la escuela una democracia efectiva que se distinga por el pluralismo de los *saberes*, por el pluralismo de los *valores* y por el pluralismo de los *códigos* culturales. Esto significa no sólo transmitir y reelaborar la cultura, sino también buscar y encontrar las otras culturas. Lo que es posible elevando el paisaje y la ciudad, es decir, el ambiente natural y el social, a potenciales aulas didácticas descentralizadas. Paisaje y ciudad se convierten de esta forma, respectivamente, en un laboratorio natural, constituido por el parque, por el ecosistema fluvial, los bosques, montañas, etc., y un laboratorio socio-cultural, constituido por un lado por bibliotecas, pinacotecas, ludotecas, mediatecas, etc., y por el otro, por los centros culturales-recreativos-deportivos: talleres de teatro, musicales, pictóricos, científicos, y también campos de juego, polideportivos, espacios juveniles, etc.

*Quinta tesis:* La ciudad educativa requiere que las familias multipliquen su presencia, su solidaridad y su responsabilidad en el proceso educativo de sus hijos. Además pide a los padres que sensibilicen a sus hijos para asumir en sí mismos la diversidad de la que son portadores como una disposición permanente desde la que partir para interpretar y valorar después la *diversidad* de los otros.

*Sexta tesis:* La ciudad educativa pide que los entes locales ( ayuntamientos, provincias) y regionales tengan una triple función político-institucional: a) la de gobernar la ciudad a través de la coordinación de macroproyectos que impliquen a sujetos públicos y privados; b) la de gestionar directamente servicios y ofertas socio-culturales cuando los subterritorios de la ciudad ( barrios, distri-

tos) estén desprovistos de los mismos; e) la de elaborar nuevos proyectos y experimentar metaservicios : estos últimos no dedicados directamente a los usuarios , sino a las instituciones, públicas y privadas, que distribuyen servicios.

*Séptima tesis:* La ciudad educativa pide a los entes privados sociales, constituidos por las asociaciones ciudadanas y por las organizaciones no gubernamentales que construyan una red orgánica e interrelacionada de microproyectos urbanos cercanos a las necesidades inmediatas de la colectividad y directamente gestionados por los usuarios, a partir de aquellos que acusan elevados coeficientes de marginalidad, diversidad y exclusión social.

*Octava tesis:* La ciudad educativa tiene la tarea de promover un "plan regulador" de convivencia-solidaridad social y civil que permita la convivencia armónica de la diversidad de etnias y culturas que se dan en su seno.

*Novena tesis:* La ciudad educativa pide a las mujeres y a los hombres que la pueblan la capacidad de descentrarse: de salir y de volver a su propio pensamiento tras haberse confrontado con otros pensamientos, otras lógicas y otros lenguajes. De esta forma, el pensamiento se relativiza, y se abre a otras perspectivas, a otras experiencias, a otras utopías.

*Décima tesis:* La ciudad educativa hace del ciudadano infantil el modelo y el símbolo de una cultura de la individualidad y de la diversidad a partir del respeto hacia sus peculiaridades.

Cano (2003, 177) ,con cuya línea de pensamiento nos identificamos plenamente, considera que la puesta en práctica de un proyecto educativo integrado requiere

la corresponsabilidad entre los diferentes agentes educativos. Esto es, implicación de los ayuntamientos; escuelas como agentes activos; redefinición de las funciones de cada uno (para no llevar a confusión); que las familias formen parte de la escuela; ampliar las funciones de las AMPAS; repensar el sentido de las actividades extraescolares; diversificar los recursos humanos; facilitar la coordinación entre niveles educativos; afrontar la nueva problemática social; ampliar la autonomía del centro pero entenderla en clave comunitaria; etc. Todo ello puede constituir la base para diseñar proyectos futuros de interrelación entre agentes educativos, en primer lugar a escala local, y posteriormente a un nivel más general.

Si las ciencias de la educación quieren prestar un servicio útil a la colectividad, tendrán que esforzarse para elaborar modelos didácticos operativos capaces de satisfacer las exigencias de desarrollo personal y de aprendizaje de las nuevas generaciones, recurriendo a las aportaciones teóricas y prácticas de los diferentes contextos educativos tanto formales como no formales e informales, tratando de reducir al máximo las contradicciones que a veces les oponen en el plano educativo.

## 6. LA ESCUELA INFANTIL, UN ESPACIO EDUCATIVO PRIVILEGIADO PARA LA PARTICIPACIÓN: ANÁLISIS DE ALGUNOS MODELOS.

Las escuelas infantiles constituyen, en nuestra opinión, el único nivel educativo en el cual las familias pueden tener y tienen auténticamente un espacio propio de participación en la organización y gestión de la vida escolar.

Son varias las causas que explican la intensidad de esta dinámica participativa:

La influencia de la familia en el desarrollo y aprendizaje del niño durante el periodo infantil. Dicha influencia es insustituible en aquellas funciones formativas de carácter primario como la educación de los sentimientos, de las actitudes y de los valores y la adquisición del lenguaje.

La concepción de la escuela infantil como un espacio formativo que continúa el proceso de crecimiento físico, socio-afectivo y cognitivo iniciado por la familia. Desde esta perspectiva los centros de educación infantil han de constituirse y organizarse como una auténtica prolongación del hogar familiar.

La corresponsabilidad familia-escuela en el proceso educativo del niño obliga a que la función que desempeña la familia y el centro educativo hayan de coordinarse y armonizarse con objeto de aproximar e integrar los diversos influjos que ambos ambientes pueden introducir.

A medida que accedemos en los niveles educativos ese grado de compromiso descende drásticamente.

Entre los modelos educativos que han abordado el problema de la participación familiar y social en educación infantil, con voluntad de cambio y desde planteamientos operativos, destacan el modelo de las escuelas infantiles municipales de Módena y el modelo "Spectrum" de David Feldman y Howard Gardner, de gran actualidad en Estados Unidos.

Las escuelas infantiles de Módena constituyen un ejemplo de *una escuela centrada sobre la participación e integrada en la ciudad*, como las define Bautista Quinto Borghi (1996) coordinador pedagógico del Ayuntamiento de Módena.

La causa de que estos centros educativos estén fuertemente enraizados en la ciudad se debe a que han sido queridos explícitamente por los ciudadanos habiendo nacido como una respuesta social y comunitaria a las necesidades de atención y educación de la infancia. El elemento característico que diferencia a Módena de otras realidades educativas es justamente el hecho de que la escuela infantil ha sido querida y promovida directamente por la voluntad de los ciudadanos.

y hacer esto partiendo de la convicción de que *la familia es un recurso educativo y la escuela infantil tiene el deber no sólo de reconocerla como tal sino incluso de revalorizarla y potenciarla en esa función*. De aquí la necesidad de reconocer un nuevo rol a la familia, una familia que no está dispuesta a delegar sus responsabilidades educativas y

que exige poder ejercitar el derecho a una participación auténtica en la gestión de la escuela.

La consecución de una relación "fuerte" entre escuela y familia que "devuelva" la escuela a los padres a través de una política de reconocimiento de formas de autonomía de éstos en la gestión ha sido posible gracias a de condiciones que son asumidas plenamente y compartidas por el municipio, la escuela infantil y los padres:

La creación de una situación intensa de intercambios comunicativos entre casa y escuela garantizando a los padres, entre otras cosas, el conocimiento permanente de cuanto sucede en la escuela.

La garantía de una continuidad educativa entre familia e institución escolar como contexto ventajoso para el desarrollo del niño.

La revalorización en la escuela de los recursos educativos que posee la familia.

Una mayor responsabilidad de las familias en relación a los problemas educativos en el contexto familiar y extra-familiar.

La mejora del nivel de calidad de vida del niño llevada a cabo de una forma compartida.

La contribución a la potenciación y a la difusión en la ciudad de una cultura de la infancia.

Ahora bien, el refuerzo y potenciación de la participación de los padres en la gestión social de las escuelas infantiles ha exigido previamente la superación de una serie de problemas y dificultades existentes tanto por parte de las familias como por la propia administración municipal.

Por lo que se refiere a las dificultades de los padres y madres se ha constatado la importancia de prestar una atención particular a los siguientes aspectos:

- \* A conseguir que la participación por parte de la familia sea significativa y sea percibida por los padres como un hecho importante. No puede, ciertamente, ser vivida como un "deber" o como un instrumento para ratificar opciones ya realizadas por otros, sino como la implicación directa en la construcción del proyecto educativo de los propios hijos.
- \* A garantizar los instrumentos necesarios para la participación, a través de una buena "estructura organizativa" y mediante la puesta a disposición de cuantos recursos (informaciones, instalaciones, materiales, tiempos, etc.) sean precisas para lograr una participación eficaz.
- \* A hacer que, incluso desde el momento de la planificación (selección de los temas a tratar, establecimiento del orden día, selección de los momentos y de las modalidades organizativas de las sesiones de forma que se posibilite que cada uno pueda clarificar sus propias dudas, que todo el mundo tenga posibilidad de hablar, y para evitar tanto la pérdida de tiempo como la "celeridad" excesiva), la participación sea lo más eficiente posible y los padres

tengan, consiguientemente, la posibilidad de "tener peso" y de sentirse eficaces.

- \* A prestar atención tanto al número de participantes como a la motivación para participar. Es bien conocido que la participación de los padres es más elevada en los casos en que las reuniones se hacen en pequeños grupos y cuando perciben que las tareas que le son encomendadas son útiles y representan una mejora concreta para los niños, para los padres o para el servicio en su conjunto.

Por lo que se refiere a los aspectos organizativos y estructurales de la gestión social se ha previsto la constitución de diversos organismos con tareas y funciones diferentes. Entre ellos destacan la *Asamblea* donde participan todos los padres de la escuela y se abordan funciones-tareas tan importantes como aprobar el Plan Anual del Centro y el *Consejo de Gestión*, con representación de los padres de la escuela, donde se decide el modelo de organización y funcionamiento del centro educativo.

La idea central sobre la que la política educativa de la administración municipal de Módena se está orientando actualmente es la puesta en práctica de una auténtica **ciudad educadora**. Esta iniciativa, muy en línea con las propuestas de Alfieri y Frabboni, aspira a configurar una ciudad a medida de los niños que dé respuesta a la multiplicidad de derechos que poseen y de los que han sido desposeídos por los adultos: los espacios para el juego, la socialización, la exploración y el descubrimiento, etc. Se trata, por tanto, de proyectar una ciudad que tome en consideración a los más débiles y que, en función de ello, se presente como constituida a medida de todos.

Para hacer realidad esta idea de ciudad educativa la Administración Municipal de Módena ha programado una serie de actuaciones que se concretan en los siguientes proyectos:

- a) Proyectos que se refieren específicamente a la revalorización y potenciación de los servicios de la infancia ya existentes (asilos-nido, escuelas maternas...) tanto en lo que se refiere a lo organizativo como en lo que afecta a lo pedagógico y metodológico-didáctico y proyectos encaminados a la creación de nuevos servicios como "centros de juego" (abiertos a los niños de edades comprendidas entre los 0-3 años y a sus padres), "centros para las familias" (lugares de encuentro y de intercambio de experiencias educativas) y parques y jardines abiertos fuera del horario de funcionamiento de las escuelas infantiles.
- b) Proyectos que se orientan a la configuración de la ciudad en su conjunto como una gran aula didáctica y como un inmenso laboratorio educativo para lo cual se la ha dotado de un Centro de Documentación educativa, se han propuesto itinerarios didácticos en colaboración con diversas instituciones culturales de la ciudad ( museo, teatro, pinacoteca, galería de arte moderno ,etc) e iniciativas diversas de actualización-formación para padres y ciudadanos en general sobre temas relacionados con la infancia y con el *oficio de ser padres*.

- e) Proyectos que se orientan a la planificación o replanificación de los espacios de la ciudad ( mobiliario urbano, reordenamiento de los parques, reestructuración de las áreas en desuso, recuperación de espacios en el centro histórico, etc.) para garantizar los derechos de acceso y de utilización de la misma por parte de los niños y niñas.

El modelo "Spectrum" es un programa de investigación inspirado en las teorías del *desarrollo no universal* de David Feldman y de *las inteligencias múltiples* de Howard Gardner (2001) que nació con el propósito de proporcionar a los educadores un nuevo marco de referencia teórico para enriquecer el currículum.

Ambos teóricos parten de la convicción de que las escuelas no prestan un buen servicio a los niños porque las ideas convencionales sobre la inteligencia son demasiado restrictivas, reduciéndose básicamente a los ámbitos lingüístico y lógico-matemático. En vez de conceptualizar la inteligencia como una estructura cognitiva única o general, adoptan una visión más pluralista de la inteligencia, dando lugar a su propuesta de siete inteligencias diferentes: *lingüística, léxico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal*.

El modelo Spectrum parte del supuesto de que todos los niños tienen, al menos, una capacidad destacada en un dominio o área de contenido en relación consigo mismo o con su grupo de edad y que dicha capacidad es el resultado de la interacción entre las proclividades biológicas y las oportunidades de aprendizaje en una cultura. Cree que la cultura humana no sólo influye en el curso y el grado del progreso evolutivo de las personas, sino que lo construye de forma activa.

La apertura de la escuela al mundo real se convierte en garantía de un desarrollo bien encauzado y de un aprendizaje eficaz. El proyecto Spectrum utiliza dos vías principales de conexión o de colaboración entre la escuela, la familia y el entorno: a través de los museos infantiles y de los tutores.

El museo infantil es un marco educativo integrado por diversos ambientes de aprendizaje insertos en un contexto del mundo real ( una tienda de alimentación, una construcción, una clínica ...) y dotados de los materiales y de los recursos didácticos adecuados, donde los niños pueden realizar actividades propias de cada contexto: clasifican los productos, los pesan y calculan su valor utilizando básculas y manejando cajas registradoras; desarrollan capacidades de resolución de problemas mecánicos y perfeccionan sus destrezas motrices mediante el manejo de máquinas y herramientas sencillas; y agotan sus preguntas y temores sobre sus cuerpos y su salud utilizando fonendoscopios, muletas y la mesa de reconocimiento.

En este ambiente, los maestros trabajan como guías, ayudando a los alumnos a organizar y responder a los problemas en el sistema simbólico o "lenguaje" adecuado al contexto, sea éste la matemática, la música o la medicina. Los padres están presentes y participan en el aprendizaje de sus hijos. A menudo, los alumnos trabajan de forma cooperativa, cuando lo exige la tarea o problema.

La organización del trabajo escolar en torno a proyectos de trabajo y unidades didácticas realistas permite establecer un puente de unión entre la escuela y el museo infantil mediante la creación de *experiencias conjugadas de aprendizaje*. El establecimiento de esta alianza entre la escuela y el museo infantil permite complemen-



tar las funciones educativas respectivas ( más estructuradas las primeras, más flexibles e inestructuradas las segundas) e integrar los distintos recursos que ofrece cada institución.

El **enfoque de la tutoría** se fundamenta en el principio según el cual cuando el personal de la escuela trabaja en íntima relación con las personas de la comunidad, los organismos de servicios sociales y el hogar, se produce un efecto positivo en el bienestar social y psicológico de los alumnos que conduce, posteriormente, a un rendimiento académico más elevado. En consecuencia, se impone la urgente necesidad de *poner en común los conocimientos y destrezas* entre el personal de la escuela y los miembros de la comunidad que puedan aportar algo como representantes de un sector productivo ( dependientes, médicos, oficiales de policía, mecánicos, personas de negocios, etc) o artístico ( músico, pintor, escritor, etc) en un esfuerzo concertado para reforzar de forma clara y practica las experiencias de la clase .

Los tutores son seleccionados de entre aquellos profesionales que desempeñan una actividad relacionada con uno de los dominios de "Spectrum" y que se prestan para actuar como *mentor* de aquel alumno que presenta una capacidad destacada en dicho dominio. El tutor cumple tres importantes funciones: prestar apoyo académico a la manera del tutor escolar, servir de modelo de acción y de valores, y prestar la atención y el cuidado que son elementos de los que carecen muchas vidas infantiles.

El programa de tutoría tiene el propósito de proporcionar un contexto personalizado en el que los alumnos puedan llegar a conocer el mundo real, fuera de su aula, a través de unas personas que lo representaran. Con dicho programa, los alumnos tienen la oportunidad de observar a los expertos, adquirir una experiencia de primera mano en torno a las destrezas y conceptos del área en cuestión y desarrollar sus capacidades para utilizar estas destrezas y conceptos de forma adecuada. El programa de tutoría comprende actividades realizadas en clase bajo la supervisión del tutor y visitas al centro de trabajo en el que son expertos con el fin de familiarizar al alumnos con el contexto profesional.

En cuanto a la participación de los padres en el desarrollo de esta propuesta formativa además de la información que suministran al centro por medio de cuestionarios, entrevistas, encuentros informales, etc. acompañan a sus hijos en sus visitas a los museos infantiles y demás recursos educativos que la comunidad pone a disposición de los pequeños. La escuela suele mantener permanentemente informados a los padres sobre las unidades didácticas que se van tratando en el aula e indican actividades de seguimiento para realizar en casa. Con esta finalidad se ha elaborado un "Manual de actividades del Proyecto Spectrum para padres y madres" consistente en una colección de juegos y tareas con el propósito de que padres e hijos puedan jugar y aprender juntos.

El modelo de las escuelas infantiles de Módena y el modelo "Spectrum" representan un nuevo tipo de escuela adaptada a los procesos de cambio y transformación social y cultural que vive la sociedad actual. Son centros caracterizados por un nuevo marco organizativo dotado de gran flexibilidad y apertura al exterior lo que les permite colaborar con otras asociaciones e instituciones externas, establecer relaciones con otros centros educativos para el intercambio de experiencias y la colabo-

ración en actividades comunes y aprovechar los innumerables recursos culturales que la comunidad local ha puesto a disposición de las escuelas.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfieri, F. ( 1998 ) : "Crear cultura dentro y fuera de la escuela: algunos modelos posibles" En VV.AA. *Volver a pensarla educación*. Madrid, Morata.
- Ávila, P. y Reca, I. ( 1998): *Escuela y Familia. Una Revisión del Estado del Arte*. Programa P-900, División de Educación General. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Bronfenbrenner, U. ( 1987) : *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Cano, E. ( 2003): *Organización, calidad y diversidad*. Madrid, La Muralla.
- Duncan, O.D. ( 1959): "Human Ecology and Population Studies". En Hauser, Ph, y Duncan, O.: *The Study of Population*. Chicago, University Press.
- Fernández Enguita, M. ( 2001): *Educar en tiempos inciertos*. Madrid, Morata.
- Flamey, G., Gubbins, V. y Morales, F. ( 1999): *Los Centros de Padres y Apoderados: Nuevos actores en el control de la gestión escolar*. Santiago de Chile, CIDE
- Frabboni, F.( 2002): *El libro de la Pedagogía y la Didáctica: 11. Los lugares y los tiempos de la educación*. Madrid, Popular.
- Gardner, H., Feldman, D.H., y Krechevsky, M.( Comps.) (2001): *El proyecto Spectrum. Tomo 1: Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid, Morata.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 10/2002, de 23 de diciembre. (BOE. nº 307. de 24 de diciembre)
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE). 8/1985, de 3 de julio (BOE. nº 159, de 4 de julio)
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). 1/1990, de 3 de octubre (BOE nº 238, de 4 de octubre).
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (LüPEGCED) 9/1995 de 20 de noviembre. (BOE. 278, de 21 de noviembre).
- Lorenzo, M. ( 1995): " La organización de la escuela como ecosistema social". En M. Lorenzo y O. Sáenz ( Dir. ) : *Organización Escolar: Una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil.
- Malaguzzi, L. ( 2001 ) : *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat.
- Martín-Moreno, Q.( 2000): *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid, Sanz y Torres.
- MEC (1997): *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid, MEC. Secretaría General de Educación y Formación Profesional.
- Merino, y otros (1985): *Educación Preescolar comunitaria. Experiencias de coparticipación padres-profesores*. Madrid, Marsiega.
- MINEDUC. (2002): *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el Sistema Educativo*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

- Osborn, A.F. Y Milbank, J.E. ( 1992): *Efectos de la Educación Infantil*. Madrid, La Muralla.
- Purkey, S. y Smith, M. (1983): "Effective Schools: A Review", *The Elementary School Journal*, Vol. 83, n° 4, pp. 426-454.
- Quinto Borghi, B. (1966): "Las escuelas infantiles municipales.de Módena I: El modelo". En Zabalza, M.A. : *Calidad en la educación infantil*. Madrid, Narcea.
- Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997): *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Pergamon Press.
- VV.AA. ( 1983): *Diccionario de las Ciencias de la Educación. Vol.II. 1-2*. Madrid, Santillana.

# La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares

Rosa M<sup>a</sup> RODRÍGUEZ IZQUIERDO

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

*„Alumnos del siglo XXI enseñados por profesionales del siglo XX en aulas del siglo XVIII“*

(Brighouse, T. y Woods, D., 2001)

## RESUMEN

La diversidad cultural es una nota que caracteriza las sociedades contemporáneas y que se refleja en nuestras escuelas. La institución escolar, nacida con fines "asimilacionistas", se enfrenta ahora con el reto de responder a la diversidad cultural creciente. Junto a la cultura "dominante oficial", el colectivo de alumnos de minorías étnicas procedentes de diversos países tienen derecho a ver sus distintivos culturales en el currículum y la organización del centro.

Con este artículo se pretende invitar a la reflexión sobre una situación real, cotidiana y emergente, como es el aumento de la presencia de minorías étnicas, de religiones y culturas en el espacio físico que configuran los centros educativos. En primer lugar, intentaremos recoger *los parámetros* desde los que podemos hoy leer las *nuevas realidades sociales y culturales*. ¿Cuáles son las nuevas demandas educativas en esta era marcada por la diversidad cultural? En un segundo momento, desarrollaremos el rol de la organización escolar en la atención a la diversidad cultural y analizaremos las respuestas que se están dando a este nuevo fenómeno. En tercer lugar, realizaremos unos breves apuntes sobre el modelo organizativo de los centros interculturales. Por último, aun reconociendo que seguramente no tendremos muchas respuestas a punto, intentaremos concluir con el grito esperanzado, "*¡Otro escuela es posible!*".

## PALABRAS CLAVE

Diversidad cultural, minorías étnicas, organización escolar, escuelas interculturales.

## ABSTRACT

Cultural diversity is a characteristic of our society reflected in our schools. The educational institution, born with a purpose of assimilation, is now challenged to give an answer to the increase of cultural diversity. Besides the "dominant culture", minority ethnic pupils coming from different countries have the right to be able to identify their cultural attributes in the curriculum and in the school organization.

The aim of this article is to elicit the reflection about a daily and emerging issue which manifests through the increase presence of ethnic minorities, various religions and diversity of cultures in our educational system. First of all, we try to gather some of the key issues of our social and cultural realities. What are the new educational challenges in this era characterized by cultural diversity? Secondly, we will develop the role of educational organization in order to give an answer to cultural diversity and we will analyze some of the solutions given to this phenomenon. Thirdly, we will offer some outlines about the educational model for intercultural schools. Lastly, in spite of not having many immediate answers, we will conclude with the hopeful cry, *another school is possible!*

## KEYWORDS

Cultural diversity, ethnic minorities, school organization, intercultural schools.

## 1. LA NUEVA SITUACIÓN SOCIAL: ALGUNOS RETOS EDUCATIVOS

En este apartado pretendemos "*Entender las señales del presente*", como diría Coelho por boca del "Alquimista", No se puede perder de vista que vivimos en un mundo en cambio y que ante él la escuela no puede permanecer impasible. El cambio y la velocidad del cambio es un elemento fundamental del futuro, Un cambio sustancial lo constituye las manifestaciones de la diversidad cultural.

La nueva sociedad plantea retos y desafíos, exige cambios radicales y profundos que afectan a los sistemas educativos y a la educación formal. La educación entendida como un proceso a lo largo de toda la vida, la responsabilización educativa de los diferentes agentes que forman parte de una comunidad y la no delegación de responsabilidades en la escuela, la revalorización social y mayor cualificación de los y de las profesionales de la educación, la reafirmación de la educación como un instrumento poderoso de lucha contra las desigualdades y a favor de la cohesión social, la formación de una ciudadanía crítica e intercultural, más creativa y capaz de seleccionar y transformar la información en conocimiento, son algunos ejemplos de los retos a los que se ha de enfrentar la educación en el presente y en el futuro más inmediato si queremos construir la "sociedad educativa" - nuevo contexto sociocultural desde el que hacer oferta educativa- que propugna una educación cuyo objetivo fundamental es "aprender a ser" o lo que es lo mismo, "aprender a conocer", "aprender a hacer" y "aprender a convivir" (Delors, 1996).

En cualquier caso, se hace imposible recoger todos los retos que habíamos incluido al plantear un mundo en cambio. Acercándonos desde una apuesta socioeducativa, desde quien se implica y se preocupa por el crecimiento de las personas y las realidades sociales, volvemos a subrayar con más fuerza algunas urgencias de nuestra época. Vamos a enunciar una, brevemente, a la luz de los cambios globales que estamos experimentando en nuestra sociedad: la respuesta a la diversidad cultural.

No es fácil destacar algunas de las características más significativas del fenómeno multicultural sin caer en la simplificación excesiva, decir en pocas líneas lo que caracteriza esta sociedad y hacia dónde parece apuntar el futuro educativo en este sentido.

La multiculturalidad creciente de nuestras sociedades es un dato. Ésta realidad social que está haciendo que las sociedades cambien y sean cada vez más diversas y complejas culturalmente. En pocos años en España hemos pasado, por ejemplo, del mítico 2% de población extranjera a un porcentaje mucho más elevado". y ello sin considerar la variabilidad cultural procedente de minorías étnicas, como la gitana, o la producida por las diferencias nacionales existentes en Estados multinacionales o poliétnicos como el nuestro, siguiendo la terminología de Kymlicka/ .

---

<sup>1</sup> En Marzo de 2002 vivían en España 1.243.919 extranjeros con permiso de residencia, lo que supone un 3% de la población total. Javier de Lucas añade, para esa fecha más de 250.000 personas más viviendo en situación irregular.

<sup>2</sup> Hay que tener en cuenta que la multiculturalidad en España tiende a ser vista como "algo" que nos traen los inmigrantes, mientras que se ignora o despierta recelos cuando proviene de la etnia gitana o de las culturas nacionales internas del Estado Español. En Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

Como se muestra a diario, la sociedad actual resulta enormemente variada, por lo cual lo que antes se consideraba "normal", ahora se ha convertido en "diverso". La diversidad constituye actualmente la norma, no la situación excepcional. Por tanto, en estos momentos, si la norma es la diversidad, de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista.

En definitiva, es imprescindible tener en cuenta este principio para la estructuración del sistema educativo, si se quiere dar una respuesta apropiada a la población escolar. Si, además, las diferencias se deben, en buena parte, a las distintas culturas de las personas que conviven, la interculturalidad como modelo de ciudadanía y la educación intercultural como pauta metodológica y organizativa de los centros se convierten en los ejes para nuestro desarrollo futuro.

## 2. EL ROL DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL: ¿QUÉ SE HACE?

Gairín afirma que (2000) el contexto organizativo resulta ser el elemento substancial de la acción educativa al prolongar el esfuerzo individual del profesor en otros niveles, en otros momentos y en otras personas. Además, de disminuir las resistencias y dificultades que pueden encontrar las iniciativas aisladas puede proporcionar ayudas personales, materiales o funcionales que faciliten su desarrollo.

En este sentido, para que los centros educativos puedan responder a las exigencias educativas y sociales, que deben disponer de un margen de autonomía de gobierno, de organización y de diseño curricular que le permita adecuar su actuación de forma idónea a la atención educativa personalizada que ha de ofrecer a su alumnado. De este modo, la educación institucional atenderá a la diversidad sociocultural y, por lo tanto, será capaz de alcanzar la calidad educativa que la sociedad demanda y que, de otra forma, es imposible ofrecer. Un centro y un aula que partan de la base de trabajar con grupos homogéneos (falsos por principio: no somos todos iguales, somos todos diferentes) no responderá nunca a las características de cada alumno o alumna, ya que se dirigirá a un "alumno estándar", a un "alumno virtual" que no existe, y dejará al margen a todo el que no se ajuste a ese pretendido término medio.

La autonomía del centro escolar resulta, por tanto, un elemento imprescindible para que éste pueda adaptar las normas generales a las situaciones particulares que se presentan en el día a día de la práctica educativa. ¿Qué tipos de autonomía desarrollan los centros docentes para cumplir con su compromiso de atención a la diversidad?

Nos parece fundamental para comprometer e implicar a todos los miembros de la escuela en el proceso de mejora, revisar la situación de partida, valorar por qué se está donde se está, y determinar a dónde se quiere llegar.

---

3 Tanto desde el marco legal de la LOGSE (Título *M*. De la calidad de la enseñanza. Art. 57.4) como de la LaCE (Título *V*. De los centros docentes. Art. 69) se plantea la posibilidad de la autonomía organizativa de los centros.

Revisaremos el informe práctico-teórico del análisis realizado por un grupo de expertos de las ocho provincias de la Junta de Andalucía (IM5ERSO; 2003)<sup>4</sup>. En el trabajo de campo se recogen las opiniones de directores y directoras de centro, inspectores e inspectoras, técnicos de la Consejería de Educación y profesorado especializado en atención a la diversidad. Mediante un cuestionario autoadministrado (que se adjunta en el anexo) y la realización de entrevistas en profundidad analizaremos reflexivamente los datos cuantitativos y cualitativos recogidos.

Como se detectó en anteriores informes realizados en Almería, Barcelona y Madrid, los cambios organizativos desarrollados por los centros para dar respuesta a las nuevas situaciones de diversidad cultural se centran básicamente en la modificación que el centro adopta en la agrupación del alumnado. Un 81,3% introduce cambios en este aspecto, junto con la apertura del centro a la sociedad. Dos variables que aunque no pueden considerarse equivalentes, señalan modificaciones importantes en relación con el concepto de gestión del centro.

La modificación de los criterios de agrupamiento de los alumnos es la que resulta más significativa ya que suele implicar una concepción de los grupos excesivamente homogénea. La distribución de grupos se realiza priorizando indicadores como el conocimiento de la lengua, los estudios realizados, el nivel formativo, las dificultades ante el aprendizaje o el nivel de adaptación a las normas escolares. El profesorado parece mostrar preferencia por grupos que se caractericen por la homogeneidad de los alumnos, de forma que puedan adaptarse por igual al conjunto de la clase, tanto en los objetivos, como en el curriculum, la metodología formativa y la temporalización. Claro ejemplo de esta visión de los grupos formativos son las Aulas Puente o Aulas Enlace que se están imponiendo en las políticas educativas de las Comunidades Autónomas. El peligro de esta concepción del alumno como parte de un grupo de nivel similar es la pérdida de las diferencias y la adaptación de las expectativas de éxito escolar al "mínimo". Es decir, la agrupación por niveles puede producir una visión del "grupo-clase" estereotipada, influyendo tanto en las actitudes del alumnado que pueden sentirse percibidos en una categoría determinada, como en el profesorado que adecuará sus estrategias formativas a las expectativas que tenga sobre estos",

Frente a este concepto excesivamente monocorde del aula se están poniendo en marcha experiencias que parecen influir muy positivamente en el proceso de aprendizaje individual del alumnado. La posibilidad de contar con dos profesores en un

---

<sup>4</sup> Este informe pretende ser un análisis exploratorio de las diversas actuaciones a favor de la integración socioeducativa, dirigidas hacia la promoción de una convivencia intercultural. En el mismo, se ha procedido a la identificación y análisis de acciones positivas para la integración socioeducativa de los menores inmigrantes y sus familias. Para ello se ha recurrido a un análisis bibliográfico, documental y a la realización de trabajo de campo a través de metodología cualitativa para la recogida de datos.

<sup>5</sup> Para Stoll y Fink (1999) uno de los elementos que suelen estar presentes en una escuela educativamente eficaz es las *expectativas altas sobre la capacidad del alumnado para aprender*. Se espera que cada estudiante pueda aprender de manera adecuada y que aprenderá; que se responsabilizará de su propio proceso; y que no se sentirá satisfecho con actuaciones meramente reproductivas. Estas expectativas se comunican al alumnado de forma explícita, no solo de palabra, sino también de obra, poniendo en práctica un sistema de enseñanza que suponga un desafío intelectual para el alumnado.



grupo, de forma que puedan prestar atención individualizada u organizar grupos de trabajo. Metodológicas que impliquen el apoyo de los propios compañeros en el aprendizaje o resolución de problemas, la inclusión de padres y madres en momentos determinados del horario escolar o los horarios flexibles, de forma que aquellos alumnos que lo necesiten puedan acudir a clases de refuerzos en algunas horas del periodo lectivo, son algunas de las propuestas alternativas al agrupamiento homogéneo de los alumnos.

Este tipo de respuestas, detectadas y analizadas en la primera parte del mencionado informe, responde a un modelo de escuela donde la institución se adapta a las necesidades de cada alumno y alumna y no es el alumno y alumna quien se adapta a las necesidades de la institución educativa.

Estas propuestas, en las que se tiene en cuenta la diversidad y se priorizan las necesidades del alumnado, lleva implícitos cambios importantes en la estructura del centro como son el cambio en la selección y asignación del profesorado, la inclusión de nuevas optativas o la creación de más líneas para el centro.

En aquellos centros donde se han realizado cambios en la estructuración de las aulas como son la atención a la diversidad, proyectos formativos individualizados y que han puesto en práctica medidas alternativas en la organización de las clases, los equipos directivos entrevistados manifiestan que es imprescindible contar con un equipo de profesorado preparado para trabajar en este tipo de situaciones, así como comprometidos con el proyecto de centro. Valoran la formación inicial y continua del profesorado, el trabajo en equipo y su implicación en el proyecto educativo del centro. En definitiva, para los miembros de equipos directivos, la puesta en práctica de modelos alternativos precisa de profesionales con capacidad para adaptarse tanto a la diversidad del alumnado como a las diferentes propuestas organizativas que se requieran en el centro.

En determinados centros se sugiere la posibilidad de seleccionar al profesorado en función de las características del centro, asignándole los grupos de acuerdo con su capacidad de adaptación ante la diversidad, además se propone la posibilidad de compensar la dedicación del profesorado en aquellos centros que precisan de medidas de atención específicas.

En el mencionado informe se recogen datos relativos al grado de transformación de la organización del centro de aspectos relativos a: el comedor, las actividades de recuperación apoyo, las actividades complementarias, las adaptaciones curriculares, la decoración del centro, el papel de las nuevas figuras profesionales (mediador intercultural, traductores, psicólogos interculturales, etc.), los materiales didácticos, los servicios de apoyo, la acción tutorial o los programas de Educación en Valores, entre otros. Acciones positivas, todas ellas que requieren de una reconceptualización cuando se trata de dar respuesta a las necesidades educativas que presentan las alumnas y alumnos pertenecientes a minorías étnicas y que por falta de espacio no podemos destacar. En expresión afortunada de Eduardo Galeano (1998) nos aproximamos a lo que literalmente significaría la famosa frase de "*Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*".

La primera apreciación que surge tras la observación y sistematización de las experiencias en los centros, nos lleva a ver que tras el aumento de la diversidad so-

ciocultural se produce, en los centros, un aumento de la complejidad. Como respuesta la comunidad educativa ofrece un aumento de la variedad de medidas. Dicho de otro modo, la diversidad deviene en complejidad y esta se aborda desde un cambio organizativo que se caracteriza por la flexibilidad y variedad de respuestas educativas. Lo primero que cambia en los centros, que llevan a cabo una buena práctica intercultural, es su "*cultura organizativa*", que se torna menos mecánica y lineal y más flexible y cambiante, según la circunstancia de cada centro.

En definitiva, consideramos que hay que tener en cuenta la diversidad sociocultural como un eje transversal, lo que implica modificaciones profundas en el ámbito organizativo. Se trata de promover procesos continuos y permanentes, no reducidos a campañas puntuales, que impregnen todo el contexto de la acción en todos sus elementos. Se imponen actuaciones que van más allá del trabajo en una determinada actividad y que implican la modificación de las estructuras de funcionamiento, el cambio de actitudes y prácticas del personal, el trabajo colaborativo o el desarrollo de programas paralelos y complementarios.

### **3. DESARROLLO ORGANIZATIVO INTERCULTURAL**

Resulta obligado hacer alguna puntualización, aunque sea breve, en relación con el modelo organizativo de los centros. Llevar a cabo cualquier experiencia de respuesta a las minorías étnicas sin modificar la organización, métodos de enseñanza y dinámica escolar, es un proyecto abocado al fracaso desde sus comienzos. Si el currículum es flexible, y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, intentando que el sistema se ajuste al alumno y no el alumno al sistema, se hace imprescindible que la organización lo permita, ya que un marco organizativo rígido impide la puesta en práctica de muchos proyectos curriculares perfectamente pensados desde un punto de vista teórico.

El entorno escolar debe asumir un modelo organizativo flexible y plural, que permita atender las diferencias de origen, de manera que el acceso a la *cultura escolar* se acomode a las exigencias de intereses y motivaciones culturales, ritmos y capacidades iniciales de quienes más distantes se encuentran de los códigos y características en que se expresa esta *cultura escolar*.

Insistimos en la idea de que para que la integración escolar sea realidad y podemos ir más allá de la mera escolarización es necesario introducir cambios importantes en los centros educativos. Formas de organización y estrategias variadas que permitan dar respuesta a puntos de partida distintos, necesidades e intereses diversos y peculiares intensidades de esfuerzos requeridos (Gimeno, 1995).

Una escuela solamente puede poner en práctica la pedagogía de la diversidad, en el marco de un proyecto asumido por toda la comunidad educativa. Este proyecto se ha de caracterizar por el realismo que emana del conocimiento de los propios recursos y exigencias que conlleva la actividad emprendida. Como afirma Bolívar (2001: 66):

*„Los cambios a nivel de aula no se pueden mantener de modo continuo más que si están sostenidos por un equipo y trabajo en colaboración de centro que hagan también posible el compromiso y la implicación“.*

Se ha creado una nueva palabra, el "empowerment" o empoderamiento (Shor, 1992). La educación para el "empowerment" exige tomar seriamente en consideración las fortalezas, experiencias, estrategias y metas que tienen los miembros de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. También implica ayudar a estos grupos a analizar y comprender la estructura social y a desarrollar las capacidades necesarias que les posibilite conseguir sus metas de forma satisfactoria. Todo ello nos remite a trabajar para hacer posible una "educación para todos en orden a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje" (UNESCO, 1990) en el marco de una pedagogía de la equidad. Para Bartolomé (2002:12):

"Ésta se da cuando el profesor o profesora orienta todo su esfuerzo a conseguir una calidad mayor del aprendizaje en todo su alumnado, independientemente de su origen racial, su procedencia cultural, su género o preferencia sexual, su clase social, etc. Todas estas actividades de la escuela quedan afectadas por este enfoque, que busca, sobre todo una auténtica igualdad de oportunidades para todo el alumnado".

Sin duda la pedagogía de la equidad reclama estrategias de discriminación positiva pero se abre a otros muchos caminos que vamos a enumerar sucintamente:

- a) Cambios organizativos: agrupamientos, horarios flexibles, adaptaciones curriculares... para atender las nuevas necesidades y que favorezcan la comunicación y el conocimiento de otras culturas, formas de vida ...
- b) Cambios en los programas para facilitar el logro académico y la integración social de los grupos en desventaja: programas de diversificación curricular o de garantía social; desarrollo del curriculum a partir de situaciones problemáticas de la comunidad, etc.
- e) Cambios en las metodologías, favoreciendo aquellas que ayudan al alumnado a crecer como personas desde el reconocimiento' de sus propios valores, sabiendo que su contribución al grupo es necesaria y aprendiendo por ello a unir sus esfuerzos con otros para alcanzar metas significativas. Destaca con luz propia el aprendizaje cooperativo y sobre él se han escrito numerosos trabajos. En castellano recordamos las obras de Ovejero (1990), Santos Rego (1994), la traducción de Slavin, el autor más destacado en este tema o el de Mir (1998), donde se ofrecen diversas aproximaciones al mismo.

Desde una tradición diversa, la clase cooperativa de Freinet ha adquirido un nuevo impulso en los enfoques actuales de educación para la ciudadanía intercultural. Una práctica síntesis puede verse en la obra de Le Gal (1999). Uno de sus pilares fundamentales es el desarrollo de instituciones o dinámicas que permiten repartir el poder. Entre ellas encontramos la creación de Asambleas de clase o Consejos Escolares

res, la distribución de responsabilidades y la elaboración, por parte del alumnado, de sus propias leyes y reglas.

Es necesario que la organización sea lo suficientemente abierta y flexible para seguir adaptándose a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, sea este inmigrante o no. Para ello sería conveniente, entre otras medidas tener en cuenta las siguientes:

- Participación de las familias en el proceso educativo.
- Información suficiente y adecuada sobre el proceso de matriculación.
- Mayor transparencia en los procesos de adscripción de centro.
- Evitar la concentración artificial. No segregar en nombre de la libertad de elección de centro.
- Acogida (programa de acogida socioafectiva, crear un tutor/a de acogida).
- Programas para la atención de los alumnos y alumnas de incorporación tardía.
- Aprendizaje de la lengua.
- Acción tutorial (individual y grupal).
- Comedor (que contemple la diversidad cultural).
- Relaciones con servicios sociales de los ayuntamientos.
- Mediador intercultural en el centro.
- Temas transversales y programas de Educación en Valores.
- Elección de materiales curriculares y recursos pedagógicos interculturales.
- Realización de investigación en el centro desde la reflexión de la propia práctica educativa.

Sin duda, todos estos procesos que estamos narrando tienen su repercusión en la organización educativa" y en la propia concepción de la comunidad escolar. Esta puede convertirse, desde esa apuesta por grupos marginados, en *comunidad de aprendizaje*, donde padres, alumnos, educadores, voluntarios, sueñan juntos las finalidades educativas y se comprometen activamente para alcanzar metas que rompen todas las expectativas habituales ante este tipo de colectivos.

Las comunidades de aprendizaje son organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000; Santos Guerra, 2000), dedican una atención especial a la creación y mantenimiento de un clima de trabajo que potencia las relaciones colegiadas y el trabajo conjunto, el compromiso con la colaboración entre compañeros y con el desarrollo del centro. Surge, de esta forma, una nueva concepción del centro escolar como

---

<sup>6</sup> Recordemos, por ejemplo, el énfasis puesto por los movimientos de educación popular en la dimensión organizativa, con la que ha de articularse la construcción activa del conocimiento. Y es que la metodología empleada: partir de la práctica, teorizar, volver a la práctica, facilita el proceso de toma de conciencia y compromiso en una práctica transformadora. Véase, por ejemplo Bartolomé, M y otros (1989). *Concepción metodológica de la educación popular*. Eje Cultural, N° 20. Madrid: CEVE.

<sup>7</sup> Para una revisión de la literatura al respecto ver: R. Faris y W. Peterson: *Learning Based Communities: Lessons learned for British Columbia*, Paper submitted to the Ministry of Community Development, Cooperative and Volunteers. Canada, July, 2000. Para una revisión del concepto desde la perspectiva estadounidense, ver *Learning Communities*, ERIC Digest 1999.

tarea colectiva, como foro de discusión, análisis y reflexión conjunta sobre lo que está pasando ahora y sobre lo que se quiere alcanzar en el futuro.

Si consideramos a la *organización que aprende* como aquella que facilita el aprendizaje de todos sus miembros y continuamente se transforma a sí misma, estamos resaltando el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización. El desarrollo de la organización se basa en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en las que trabajan.

Las comunidades de aprendizaje se caracterizan por poseer unos valores y una visión compartida, responsabilidad colectiva respecto al aprendizaje de los alumnos y alumnas, investigación profesional reflexiva, colaboración y promoción del aprendizaje en grupo e individual. Son escuelas comprometidas con esfuerzos continuos de mejora e investigación, tanto de las condiciones internas de la escuela como de los desarrollos externos a ésta, en lugar de ser simplemente reactivas a las iniciativas gubernamentales o de la inspección. Están abiertas al cambio y la experimentación y se comprometen en la mejora continua a través de la investigación de las prácticas existentes y de la adopción de innovaciones fundamentadas empíricamente (Joyce *et al.*; Hopkins, 2001; Stoll, 1999).

Para finalizar este apartado incluimos un cuadro comparativo de un centro educativo tradicional y un centro intercultural en sus dimensiones más relevantes (Gairín, 1997)<sup>8</sup> que nos puede proporcionar pistas para realizar diagnósticos iniciales del estado en que se encuentran nuestros centros:

CENTRO EDUCATIVO TRADICIONAL	CENTRO EDUCATIVO INTERCULTURAL
Cerrado en sí mismo	Versátil
Dirección unipersonal	Dirección participativa
Currículo uniforme	Currículo diferenciado
Metodología indiferenciada	Metodología individualizada
Disciplina formal	Disciplina centrada en las exigencias de la actividad y de la relación social
Evaluación discontinua	Evaluación continua
Agrupamiento rígido de alumnos	Agrupamiento flexible de alumnos
Profesor autosuficiente	Enseñanza en equipo
Uniformidad del espacio	Diversidad del espacio
Escasez de recursos	Abundancia de recursos para el aprendizaje
Uniformidad de horarios	Horarios flexibles

<sup>8</sup> Citado en Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

#### 4. OTRA ESCUELA ES POSIBLE

El análisis de los retos ha podido parecer nos un peso excesivo para cargar sobre nuestros hombros. Con frecuencia captamos esa sensación de que el mundo que nos ha tocado vivir no nos gusta pero que cambiarlo resulta demasiado difícil.

El malestar es importante. Es el comienzo de una conciencia colectiva, la mirada que se ha dejado afectar por lo que ve, la inteligencia que se carga con el peso de una emoción que nos desborda. También significa pasar de una declaración genérica de principios a la inmediatez de una acción. Pero no es suficiente.

Hay que poner manos a la obra. Hay que empezar haciendo. Empezar cambios pequeñitos pero sistemáticos y consensuados. Además, la globalidad de los problemas exige globalidad de las soluciones. En este sentido es muy útil la recomendación de Max-Neef (1994): *"Ante grandes problemas muchas soluciones pequeñas, coordinadas, coherentes"*.

Es importante cuando surgen las dificultades saber que no estamos solos en la búsqueda de una escuela mejor, que responda más satisfactoriamente a las necesidades e intereses de todos. Es preciso que la búsqueda sea compartida. Que se creen grupos de trabajo y redes de centros donde se puedan ir compartiendo las incertidumbres y las certezas de estas nuevas respuestas que están aún por crear.

Esto no es posible hacerlo por libre, es preciso "aunar esfuerzos" entre las distintas instancias implicadas: administración, escuela, asociaciones, etc. y teniendo como presupuesto de partida la imprescindible participación de todos los sujetos implicados.

Estamos convencidos de que es posible atender a la diversidad transformando el sistema para hacerlo funcionar. Pero ello requiere tiempo, recursos y los apoyos necesarios de las administraciones implicadas. La solución no es simple y no podemos dejar todo el peso sobre el sistema educativo. Las voluntades políticas son decisivas a la hora de generalizar unos principios que hagan posible una convivencia intercultural, pues la diversidad cultural y la exclusión social son ya una realidad presente en muchas de las aulas de la geografía española. La cuestión está, en términos de Freire (1997: 63), *"en como transformar las dificultades en posibilidades"*. Es la misma idea que expresó con sencillez Leacock (citado por Fullan 2002: 153), *"Tal vez sean aquellos que más hacen los que más sueñan"*.

Se trata, en definitiva, de una propuesta ética, política y pedagógica de transformación para la construcción de una sociedad verdaderamente intercultural, cimentada sobre la vivencia de los derechos y el cumplimiento responsable de los deberes y obligaciones. En palabras de Tedesco (1995:73):

"Ningún sistema basado en la exclusión y el autoritarismo puede ser sustentable en el largo plazo. Es por eso por lo que la demanda de calidad para todos, basada en el supuesto según el cual todos los seres humanos son capaces de aprender, constituye la alternativa socialmente más legítima. Esta exigencia de democratización en el acceso al dominio de las competencias socialmente más significativas tiene, además de un componente ético, un evidente fundamento sociopolítico".

Entre los medios necesarios para realizar una intervención socioeducativa con estas características señalamos:

- La reflexión sobre la práctica, con el fin de mejorarla.
- La convivencia y la observación directa de los educadores, para la detección de necesidades educativas.
- La mejora de la calidad del contexto como elemento básico de prevención del fracaso escolar y de la exclusión social.
- La coordinación como elemento esencial de la acción, tanto a nivel interno como externo.
- La construcción del conocimiento y del saber teniendo en cuenta sus dimensiones sociales y afectivas.
- La inclusión de la evaluación y la participación como acciones y procesos relevantes.

Avanzar en la nueva dirección exige "aprender a desaprender" y ser capaces de desestandarizar las prácticas; también el saber analizar y distinguir las resistencias al cambio que se disfraza de discursos progresistas que ocultan una estabilidad deseada en los comportamientos y una falta de interés por reforzar los fundamentos ideológicos, éticos, políticos y culturales que sustentan los nuevos planteamientos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bartolomé, M Y otros (1989). *Concepción metodológica de la educación popular*. Eje Cultural, N° 20. Madrid: CEVE.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación interculturalo* Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2001). Del aula al centro y vuelta: Redimensionar el asesoramiento. En J. DOMINGO (Coord.). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Brihouse, T. y Wooods, D. (2001). *Cómo mejorar los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación. Madrid: Santillana.
- Faris, R. y Peterson, W. (2000). *Learning Based Communiities: Lessons learned Jor British Columbia*, Paper submitted to the Ministry of Cornmunity Development, Cooperative and Volunteers. Canada, [uly, 2000.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Gairín, J. (1998). Estadios de desarrollo organizativo: De la organización como estructura a la organización que aprende. III Jornadas Andaluzas sobre Organiza-

- ción y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 14-17 de Diciembre de 1998. En M., Lorenzo y otros (coord.) (1999). *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Volumen I. Granada: Grupo Editorial Universitario, p.p. 47-91.
- Gairín, J. (2000). La investigación sobre enfoques organizativos en educación. VI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Granada, Diciembre. En M., LORENZO Y otros (Coord.). *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Volumen II. Granada: Grupo editorial Universitario, p.p. 867-918.
- Gairín, J. (2000). Una escuela para todos: Un reto social y educativo. *Congreso Internacional sobre Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Universidad de Zaragoza, Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Zaragoza, 4 - 8 julio del 2000. (ponencia multicopiada).
- Galeano, E. (1998). *Patatas Arriba. La Escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristan, J. (1995). "¿Qué son los contenidos de enseñanza?". En J. Gimeno Sacristan. y A. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Hopkins, D. (2001). *Meeting the Challenge. An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances*. London: Department for Education and Skills, IMSERSO (2003). Red de menores extranjeros escolarizados. Acciones positivas para la integración socioeducativa. Madrid.
- Joyce, B.; Calhoun, E. y Hopkins, O. (1999). *The Net Structure of School Improvement*. Ballmoor, Bucks: Open University Press.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- Le gal (1999). *Cooperer pour développer la citoyenneté*. Paris: Hatier.
- Max-Neef, M. A. (1994). *Desarrollo a escala humana*. Barcelona: Icaria.
- MIR (Coord.) (1998). *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Ovejero, A. (1990). El trabajo cooperativo como solución a los problemas escolares. En *Psicología Social y Educación*. Universidad de Oviedo: ICE.
- Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Rego, M. (1994). *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Barcelona: Servicios de Publicaciones e Intercambio Científico Universidad de Santiago/PPU: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Shor, L. (1992). *Empowering Education*. USA: University of Chicago Press.
- Stoll, L. (1999). Realizing our potential: understanding and developing capacity for lasting improvement'. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), pp. 503-532.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Santillana.
- UNESCO «1990). Declaración Mundial sobre "Educación para todos" y marco de acción para Satisfacerlas necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de Marzo, 1990. [www.oel.es/efa2000jomtien.htm](http://www.oel.es/efa2000jomtien.htm).



# Aulas de Enlace: una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural

Enriqueta NÚÑEZ GÓMEZ

Aula de Enlace - L.E.S. Gabriel García Márquez

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación - UAM

M<sup>a</sup> del Rosario CERRILLO MARTÍN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación - UAM

## RESUMEN

En este trabajo presentamos la experiencia, desde su creación, de un Aula de Enlace en la zona Sur de Madrid. Se trata de una alternativa organizativa, enmarcada dentro del Programa "Escuelas de Bienvenida", que surge como una medida de atención a la diversidad necesaria tras los cambios producidos por los movimientos migratorios. Este programa se crea en la Comunidad de Madrid con la finalidad de desarrollar acciones complementarias que apoyen la integración del alumnado inmigrante en centros sostenidos con fondos públicos.

## PALABRAS CLAVE

Aulas de enlace, Programa Escuelas de Bienvenida, atención a la diversidad, educación intercultural, inserción social, multiculturalidad.

## ABSTRACT

This paper presents a South Madrid Linking Classroom experience from its very beginning. It is an organizational alternative action that, as part of the Welcome Schools Program, comes out as a way to face increasing diversity as a result of immigration. Proposed action aims to develop complementary ways to support students' integration in Madrid publicly-funded schools.

## KEYWORDS

Linking Classrooms, Welcome Schools Program, attention to diversity, intercultural education, social insertion, multiculturalness.

## 1. ASPECTOS NORMATIVOS

El aumento de alumnos extranjeros en los centros de la Comunidad de Madrid, sostenidos con fondos públicos, ha obligado a los poderes públicos a adoptar medidas que favorezcan su incorporación al sistema educativo. Estas medidas son especialmente relevantes en los casos en que dicho alumnado presenta un elevado grado de desconocimiento de la lengua española o un grave desfase curricular como consecuencia de su falta de escolarización previa en el país de origen.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE de 24 de diciembre de 2002) dedica el capítulo VII del Título I a la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas. Se afirma en este capítulo que los poderes públicos desarrollarán las acciones necesarias y aportarán los recursos y los apoyos precisos, que permitan compensar los efectos de situación de desventaja social con el fin de asegurar el derecho individual a una educación de calidad.

El artículo 42 de dicha ley hace referencia a la incorporación al sistema educativo de los alumnos extranjeros. Se expone que las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje para facilitar la integración de los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos. Se especifica que dichos programas "se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario". El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje. La citada ley afirma, en este mismo artículo, apartado 4, que los alumnos extranjeros tendrán los mismos derechos y deberes que los alumnos españoles.

El Plan Regional de Compensación Educativa, aprobado por unanimidad en la Asamblea de Madrid el 16 de noviembre de 2000 (Resolución de 12 de febrero de 2001, BOCM del 26), incluyó líneas de actuación en las que se enmarcó la aparición del Programa "Escuelas de Bienvenida". Entre ellas podemos destacar las siguientes: "ajustar la dotación de recursos personales de apoyo a las necesidades de compensación educativa que se detecten en centros sostenidos con fondos públicos" (objetivo 2.2.: Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos) y "desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado inmigrante" (objetivo 4.4.: Desarrollo de la educación intercultural).

En palabras de RODRÍGUEZ, R. (2004), la escuela tiene el reto de desarrollar un modelo común de enseñanza no etnocéntrico, en el que la presencia de culturas diferentes no sea motivo de conflicto, sino la oportunidad para hacer del centro un espacio de diálogo y comunicación, donde se fomente el conocimiento, respeto y aceptación entre diversos colectivos socioculturales. Desde este modelo de Educación Intercultural se afirma que la escuela debe preparar a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconozca como legítima (MUÑOZ SEDANO, A., 2003).

## Destinatarios

En las Instrucciones de 16 de Julio de 2004 de la viceconsejería de educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa "Escuelas de Bienvenida" para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo, se establecen las condiciones de aplicación experimental de las Aulas de Enlace para el curso 2004/5 hasta tanto no se proceda al desarrollo de la LOCE.

Se afirma que estas Aulas están concebidas para atender a dos perfiles de alumnado: alumnos con desconocimiento de la lengua española y alumnos con graves carencias en conocimientos básicos, como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen. Los destinatarios de este programa son los alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y los de Educación Secundaria Obligatoria que se escolaricen en centros sostenidos con fondos públicos. Cada Aula de Enlace contará con un número máximo de 12 alumnos.

## Objetivos

Se pretende alcanzar los siguientes objetivos: (1) posibilitar la atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español con grave desfase curricular, que se incorpora a lo largo del curso escolar, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas y desarrollando el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares; (2) facilitar la incorporación y acortar el período de integración de este alumnado al sistema educativo español; (3) favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno; y (4) lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en el menor tiempo y en las mejores condiciones posibles.

## Centros en los que se ofrece

Se impartirá en centros públicos y privados sostenidos con fondos públicos. En ningún caso supondrá una modificación del número de unidades jurídicas del centro. Los centros educativos que participen en este programa serán propuestos, de forma justificada, por las Direcciones de Área Territorial, considerando preferentemente los siguientes criterios: (1) aceptación del Programa por el centro; (2) centros con disponibilidad de espacios; (3) aceptación del centro para escolarizar de modo ordinario al alumnado del Aula de Enlace cuando finalice su permanencia en la misma, siempre que exista disponibilidad de plazas; (4) ubicación del centro en zonas con alta concentración de población extranjera; (5) experiencia previa en la atención educativa del alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español; (6) centros que ofrezcan servicio de comedor, programas de Aulas Abiertas, planes locales de extensión de actividades extraescolares y uso de instalaciones en periodos no lectivos y vacacionales; y (7) proporcionalidad entre zonas urbanas y rurales y niveles de enseñanza.

El funcionamiento de estas Aulas de Enlace será autorizado por la Dirección General de Promoción Educativa, a propuesta de las Direcciones de Área Territorial y la Dirección General de Centros Docentes.

### **Procedimiento de incorporación al Aula de Enlace**

Según las Instrucciones de 16 de Julio de 2004, la Comisión de Escolarización ofrece a la familia la posibilidad de escolarizar al alumno en un Aula de Enlace. La incorporación se realiza una sola vez durante el periodo de escolaridad obligatoria del alumno, en el momento en que se accede al sistema educativo. Los padres o tutores legales del alumno, a propuesta de la Comisión, manifestarán su conformidad o, en caso contrario, deben hacerlo constar.

La permanencia en el Aula de Enlace se puede prolongar durante un periodo máximo de seis meses consecutivos, a lo largo de uno o dos cursos académicos. Si se traslada de zona o localidad durante el curso escolar, se podrá trasladar a otra Aula de Enlace. Cuando las circunstancias específicas de un alumno aconsejen la ampliación excepcional de este período, se solicitará la autorización correspondiente a la Dirección General de Promoción Educativa. Una vez concluido el periodo de permanencia del alumno en el Aula de Enlace, éste se incorporará al grupo ordinario, bien en el centro donde ha estado escolarizado en el Aula de Enlace, bien en el centro que le asigne la Comisión de Escolarización.

### **Profesorado**

Para el funcionamiento de las Aulas de Enlace se dota a los centros educativos del profesorado necesario, hasta dos por aula. Se considera como perfil más adecuado el de profesorado que cuente con formación o experiencia en enseñanza del español como segunda lengua o español como lengua materna; en todo caso, con experiencia en atención al alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa o, en su defecto, especializado en lengua extranjera.

Convendría tener en cuenta propuestas como la de SANTOS GUERRA, M. A., (1999), que al definir el perfil de los profesores, desde el punto de vista de la Educación Intercultural, afirma que deben tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción, todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas.

Los profesores del Aula de enlace de los LE.S. están adscritos al Departamento de Orientación del Centro y se integran en los equipos de profesores de los grupos de referencia de los alumnos del Aula de Enlace. Podrán contar con el asesoramiento del Servicio de Apoyo Itinerante para el Alumnado Inmigrante (SAI).

Las funciones del profesorado de las Aulas de Enlace son las relacionadas con la docencia, tutoría, seguimiento y evaluación del alumnado adscrito a ellas. Para

mantener la comunicación con las familias de los alumnos pueden contar con la colaboración del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI).

La Dirección General de Ordenación Académica organiza las actividades de formación del profesorado necesarias. Por una parte, ofrece al profesorado adscrito a las Aulas de Enlace una formación oportuna y diferenciada y, por otra, organiza actividades de formación a los equipos directivos y a los Departamentos de Orientación de los centros con Aulas de Enlace. El plan de formación comprende una fase inicial, previa a la puesta en marcha del curso, y una fase de seguimiento, refuerzo y profundización, con sesiones periódicas. Además, se contempla la posibilidad de organizar estancias e intercambios con otras Comunidades Autónomas y con países de mayor tradición en el desarrollo de acciones educativas de integración de extranjeros.

La mayoría de las propuestas de currículum intercultural para la formación del profesorado contemplan los ámbitos de las actitudes y los valores, así como el de las competencias cognitivas y pedagógicas (RODRÍGUEZ, R., 2004).

## 11. PRESENTACIÓN DE UNA EXPERIENCIA ORGANIZATIVA DEL AULA DE ENLACE EN UN CENTRO DE SECUNDARIA

### Introducción

El "Aula de Enlace" está ubicada en un IES de la zona sur de Madrid, en Leganés. En el edificio del citado Instituto se imparten 3º, 4º de ESO y Bachillerato. Este IES tiene una extensión donde se imparte el primer ciclo de ESO, la cual está muy próxima al edificio principal.

El "Aula de Enlace" lleva funcionando en el Centro desde el inicio del programa "Escuelas de Bienvenida". Por ser pionera en la puesta en marcha de este Programa experimental, cuenta con mayor dotación de recursos económicos que las de posterior creación y se beneficia de una amplia experiencia de su profesorado.

El Aula de Enlace se creó en enero de 2003 contando sólo con seis alumnos que se fueron incorporando, paulatinamente, a lo largo de ese curso escolar. De hecho algunos de esos alumnos completaron su periodo de permanencia en el Aula (solo en caso necesario) en el curso siguiente.

Presentamos la experiencia del curso 2003/4 por ser el primer curso completo en el que se desarrolla el Programa. Durante el primer trimestre el número de alumnos existentes en el Aula de Enlace excedía el máximo permitido según la normativa, siendo dieciséis los alumnos incorporados al aula. Aunque el esfuerzo y la dedicación desarrollados por parte del profesorado fue intenso, debido a la gran variedad de nacionalidades y niveles educativos, la experiencia resultó muy gratificante gracias al interés y la buena disposición que mostraron los alumnos hacia las tareas escolares.

El elevado número de alumnos que se incorporó al Aula a comienzo del curso, así como las numerosas solicitudes para acceder a ésta, con las que se creó una lista de espera, instó a la Administración a la apertura casi inmediata de otras Aulas en la misma localidad y en diferentes zonas de la Comunidad de Madrid.

### Plan de acogida

A partir de la reflexión sobre la experiencia del curso 2002/3, consideramos que eran necesarias una serie de actuaciones iniciales que podrían facilitar y mejorar la práctica educativa durante el curso 2003/4. Esto nos llevó a la elaboración de un plan de acogida. A continuación detallamos en qué consistió dicho plan.

#### *Primer contacto*

Todos los padres y alumnos son citados el día de comienzo de las clases. Son recibidos por las dos profesoras del "Aula de Enlace" y acompañados a la misma, donde se hacen las oportunas presentaciones. La directora del centro les da la bienvenida al mismo.

Puesto que es de primordial importancia cuidar con especial esmero este primer acercamiento al centro escolar, de modo que le proporcione seguridad al niño (RODRÍGUEZ, R., 2004), se creó un ambiente de acogida y bienestar decorando el "Aula" y los pasillos próximos a la misma con trabajos y murales alusivos a los distintos países y que fueron realizados por los niños de dicha "Aula" durante el curso anterior. También presentamos a antiguos alumnos de distintas nacionalidades, que ahora siguen la escolaridad ordinaria. Esto posibilitó que mantuvieran conversaciones en su lengua materna, potenciando la seguridad y confianza de los alumnos y padres.

De acuerdo con JORDÁN (2001, p. 74), pensamos que "la escuela ha de integrar a estos niños en la cultura en que viven ahora, y debe enseñársela; pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio, difícilmente se puede integrar en lo ajeno".

Una vez terminadas las presentaciones, rellenaron una ficha elaborada por las profesoras de dicha "Aula", donde se recogen aquellos datos personales del alumno y de la familia, así como otros que puedan ser relevantes; esto se realizó con ayuda de las profesoras del "Aula".

#### *Breves Orientaciones sobre:*

- *Funcionamiento del Centro y del Aula:* Se informó sobre las normas de convivencia, horarios, reuniones y entrevistas, tutorías, justificantes, autorizaciones, etc.

- *Sistema Educativo Español*: Se explicó de forma clara y simple, haciendo hincapié en que al final de su escolaridad en el "Aula" serán informados y asesorados de forma individual para que cada uno elija aquello más adecuado según sus posibilidades.
- *Ayudas y becas que pueden solicitar*: Se les informó de las mismas diciéndoles que serían gestionadas desde el Aula de Enlace.
- *Programas y actividades tanto a nivel de Centro como de "Aula"*
- *Organismos y Asociaciones a los que pueden acudir*.
- *Implicaciones de los padres en el proceso educativo de sus hijos*.

### *Visita al centro*

Una vez terminada la fase de ruegos y preguntas, se invitó a padres y alumnos a un recorrido por todo el centro, explicando la función de las distintas aulas e instalaciones; asimismo se presentaron a los profesores que se encontraban en las mismas.

### Características de los alumnos del "Aula de Enlace"

El Aula de Enlace ha atendido a lo largo del curso 2003/4 a diecinueve alumnos que se han ido incorporando paulatinamente. El grupo era muy heterogéneo desde el principio. En la línea de lo que afirma GALVIN, I. (2003), esta heterogeneidad es debida a diversas razones: procedencia, nacionalidad, lengua de origen, nivel socioeconómico, formación previa, características étnicas y proyecto migratorio en sí. Así, no es lo mismo la realidad de los marroquíes en Madrid que la realidad de los polacos o la realidad de los chinos, igual que ninguno de estos tres colectivos tiene el mismo tipo de proyecto migratorio, ni las mismas características familiares, ni las mismas capacidades para acceder a la regularidad.

Presentamos las características de nuestros alumnos, agrupándolos en función de su nacionalidad:

- ✓ *Cinco alumnos marroquíes*: En general el nivel de competencia lingüística ha sido medio-bajo, siendo las dificultades encontradas las propias de los alumnos marroquíes, tales como la confusión y omisión de vocales. El nivel de competencia curricular también ha sido bajo. Dos de estos alumnos eran analfabetos en su lengua y el resto había llevado una escolarización normal en su país.

El nivel de absentismo ha sido muy bajo, excepto uno de los sujetos que abandonó el Programa al regresar de vacaciones a su país. Otro de los alumnos marroquí dejó de asistir dos meses, por motivos familiares, por lo que se le pidió prórroga y continuó hasta final de curso.

Tres de estos alumnos se incorporaron a sus respectivos centros al finalizar el periodo máximo de permanencia en el Aula de Enlace. Dos de ellos participaron en la obra de teatro que se llevó a cabo en el centro; otros dos asistieron al laboratorio de Física y Química y a Educación Física.

- ✓ *Dos alumnas ucranianas:* En ambos casos el nivel de competencia lingüística alcanzado ha sido el deseado y el nivel de competencia curricular el propio de su edad; por lo que se incorporaron durante la segunda evaluación a su grupo de referencia.

Una de ellas se ha caracterizado por un comportamiento excelente, buena disposición hacia el aprendizaje y una buena relación con el resto de compañeros, tanto del aula como del centro. El nivel de aceptación por parte de sus compañeros ha sido muy bueno. Durante su permanencia en el Aula de Enlace ha asistido fuera del Aula a clases de Matemáticas, Educación Física y teatro. El nivel de absentismo ha sido nulo.

La otra alumna se incorporó al Aula de Enlace en el segundo trimestre, asistiendo a la mayoría de asignaturas de su grupo de referencia, dado que el nivel de competencia lingüística no era bajo. Esta alumna ha tenido problemas en la adaptación a su grupo de referencia; lo que ha provocado un cierto absentismo, que se solventó más tarde al tratar dicho problema con la madre.

- ✓ *Dos alumnos rumanos:* En ambos casos el nivel de competencia en el área de matemáticas ha sido bajo y el nivel de competencia lingüística adquirido ha sido el deseado. El absentismo escolar ha sido nulo.

Uno de los alumnos asistió a clases de laboratorio de Física y Química, Matemáticas, Dibujo, Educación Física, durante su permanencia en el Aula de Enlace. También participó en la obra de teatro que llevó a cabo el centro. Su relación con el resto de compañeros, tanto del aula como del centro, ha sido muy buena.

Otro de los alumnos permaneció poco tiempo en el Aula. Su nivel de competencia lingüística era muy bueno por lo que no fue necesario agotar el periodo de escolarización máximo en el Aula de Enlace. Su relación con el resto de compañeros ha sido buena.

- ✓ *Dos alumnas búlgaras:* Las dos alumnas se incorporaron a principios de curso y una de ellas dejó de asistir al mes de su incorporación por cambio de domicilio. La otra alumna ha adquirido un nivel de competencia lingüística y curricular elevado, por lo que se incorporó a la mayoría de asignaturas de su grupo de referencia hasta cumplir el periodo máximo de permanencia en el Aula de Enlace. Después, solamente asistía algunas horas de apoyo a la misma. La relación con sus compañeros ha sido buena y el nivel de absentismo ha sido prácticamente nulo.



- ✓ *Seis alumnos chinos:* Por lo general el nivel de competencia, tanto lingüística como curricular, ha sido muy bajo en todos los casos. Se trata de alumnos con gran dificultad para el aprendizaje del idioma. El progreso de estos alumnos ha sido muy lento, excepto en el área de matemáticas. Por ello, nos vimos en la necesidad de pedir prórroga para dos de ellos, ya que consideramos que podría ser más beneficioso para ellos seguir en el aula y recibir una atención más personalizada en el aprendizaje del español. Dos de los alumnos se incorporaron a sus respectivos centros al finalizar los seis meses y otros dos abandonaron el Programa por traslado. Todos han asistido en su grupo de referencia a Educación Física y dos de ellos a Matemáticas. Por lo general, este tipo de alumnado se ha caracterizado por una cierta pasividad hacia el aprendizaje y poca participación en la realización de tareas escolares. Se relacionaban poco con el resto del alumnado del aula y del centro. No ocasionaban problemas de conducta.
- ✓ *Dos alumnos polacos:* Uno de ellos se incorporó a principios de curso. Su comportamiento ha sido excelente y ha mostrado una buena disposición hacia las tareas escolares. Su nivel de competencia lingüística y curricular ha sido bueno. Su aprendizaje del español ha sido rápido, por lo que se incorporó en la segunda evaluación a su centro de referencia. Durante el primer trimestre asistió a Matemáticas. El otro alumno se incorporó a mediados del mes de Abril. El nivel de competencia lingüística y curricular ha sido bajo y su disposición hacia las tareas escolares y el aprendizaje del español no era la adecuada, por lo que se propuso su continuidad en el Aula de Enlace hasta completar su periodo en el aula durante el próximo curso escolar. Ha asistido a clases de Matemáticas y Educación Física. El nivel de absentismo, en ambos casos, ha sido nulo.

*TABLA DE NACIONALIDADES Y NÚMERO DE ALUMNOS POR CURSO*

NACIONALIDAD	1º E.S.O	2º E.S.O	3º E.S.O	4º E.S.O
MARROQUÍ		2		3
UCRANIANA			2	
RUMANA		1		1
BÚLGARA		1		1
CHINA	3		1	2
POLACA			1	1

## Actividades

Desde el Aula de Enlace se propuso un Proyecto de Innovación titulado: "Con todos, todos ganamos" cuyo objetivo era la integración de los alumnos del Aula en la vida del centro a través de distintas experiencias, implicando a la mayoría de los Departamentos del centro. Cada Departamento programó actividades que se coordinaron por las profesoras del Aula de Enlace. Un proyecto de educación intercultural se verá abocado al fracaso si olvidamos que se trata de un proyecto global que debe implicar a toda la escuela, desde sus aspectos tanto organizativos como curriculares, metodológicos y formativos (RODRÍGUEZ, R., 2004).

También se organizaron unas Jornadas Culturales que giraron en torno al tema del proyecto "Con todos, todos ganamos". Estas actividades tuvieron una gran aceptación por parte del alumnado del centro, consiguiendo que estos alumnos participaran y se relacionaran más con el resto del alumnado. Este proyecto ha sido valorado muy positivamente por todos los profesores porque permite "desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división" (MUÑOZ SEDANO, A., 2003).

Los alumnos del Aula de Enlace han participado en la mayoría de las actividades que se han realizado en el centro. Además han realizado otras actividades desde el Aula, entre ellas, podemos citar salidas al jardín botánico, al mercado de Leganés, a la bolera, a la estación de Atocha, al Pabellón de Europa de Leganés y a Toledo.

## Recursos materiales

El Aula de Enlace es un espacio muy amplio y luminoso, lo cual permitió distribuirlo en diferentes rincones según el área que se quería trabajar: juegos, murales, informática, trabajos manuales, etc. A lo largo del curso se varió la disposición del mobiliario en función del número de alumnos, como consecuencia de las altas y bajas en el "Aula". El aula se decoró con trabajos realizados por los alumnos, como por ejemplo, murales, mapas, fotografías de las salidas que se llevaron a cabo, etc.

Desde el inicio del Programa, cada curso escolar el Aula recibe una dotación económica para adquirir mobiliario y materiales necesarios. Actualmente estas aulas disponen de televisión, vídeo, minicadena, equipo informático, scanner e impresora. La instalación del equipo informático y audiovisual dentro del "Aula", ha facilitado las tareas del profesorado y de los alumnos, al no tener que salir del aula para hacer uso de estos recursos.

Un recurso muy utilizado ha sido internet, obteniendo excelentes resultados. En los distintos cursos y seminarios de formación se facilitan al profesorado direcciones adecuadas para el trabajo en el Aula. También se utilizan folletos de propaganda, periódicos, agendas, fotografías, calendarios, etc. Y, por supuesto, los distintos recursos existentes en el centro y en el SAL Se dispone de un inventario del material existente en el Aula de Enlace, que se va actualizando cada año.

## Aspectos metodológicos y evaluación

La *metodología* utilizada ha sido el aprendizaje funcional de la lengua; para ello se ha partido de centros de interés que pudieran resultar útiles a los alumnos día a día. Los centros de interés tratados han sido: los saludos, la familia, el colegio, los alimentos, la ropa, la casa, los animales, los medios de transporte y los oficios. El método ha sido participativo, activo y lúdico sirviendo para afianzar los aprendizajes de una manera más creativa y divertida. Se pretende evitar que el hecho de pasar muchas horas en la misma aula lleve a una falta de motivación e interés por las tareas propuestas. Los medios audiovisuales e informáticos han supuesto un gran apoyo a la labor educativa contribuyendo a que las tareas escolares fueran más amenas.

Las profesoras del Aula de Enlace han trabajado de forma coordinada desde el primer momento. Todas las actividades y salidas realizadas se han llevado a cabo conjuntamente, así como las entrevistas y reuniones con los padres. Las dos profesoras han actuado como tutoras aunque la normativa sólo exige que lo sea una.

El *horario de las profesoras* del "Aula de Enlace" es el mismo que el de cualquier profesor del Instituto. A lo largo de la semana dedican dieciocho horas a la atención directa con alumnos, de las cuales algunas son compartidas por ambas profesoras para que una de ellas pueda asistir mensualmente a la reunión de coordinación con el responsable del Programa Escuelas de Bienvenida y semanalmente a las reuniones con el Departamento de Orientación y con los tutores. Generalmente cada semana asiste una profesora a las reuniones y la otra se queda con los alumnos.

El *horario de los alumnos* transcurre, en principio, en el "Aula de Enlace", saliendo sólo a Educación Física y a alguna materia de talleres, en las que el idioma no sea demasiado obstáculo. Según van adquiriendo las competencias curriculares necesarias, las profesoras del "Aula", en colaboración con el Jefe de Estudios y el Orientador del centro, proponen su incorporación a un grupo ordinario.

Partiendo de los resultados obtenidos en una evaluación inicial, se realizaron *adaptaciones curriculares* en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas. En el primer caso, el mayor grado de dificultad se encontró en los alumnos de nacionalidad china. Con ellos se partió de un nivel cero y, en general, progresaron a un ritmo lento. Con el resto de los alumnos se partió de un nivel superior y el progreso fue muy rápido en el caso de los alumnos del Este y no tanto en el caso de los alumnos marroquíes. En el área de Matemáticas se realizaron adaptaciones curriculares partiendo de diferentes niveles. En el caso de aquellos alumnos cuyo nivel era el correspondiente a su curso se incorporaron al grupo ordinario en esta materia.

La *evaluación* ha sido continua, observando el progreso diario de cada uno de ellos. Se han realizado cuestionarios de evaluación inicial y en determinadas ocasiones pruebas de evaluación de Matemáticas y Lengua de diferentes niveles según el alumno. Al finalizar cada evaluación se les ha dado un boletín informativo para las familias.

La incorporación al grupo de referencia se ha hecho en función del nivel de competencia lingüística observado por las profesoras del Aula de Enlace, así como

la incorporación a su centro de referencia (en caso de que sea distinto al centro en el que esté ubicada el Aula). Cuando se da el alta a un alumno se envía un informe en el que se detalla el nivel de competencia lingüística y curricular adquirido.

## CONCLUSIÓN

Como afirma REPETTO, E. (2004), el siglo XXI ofrece un escenario en el que se entremezclan las diversas culturas, siendo la institución educativa un espacio privilegiado para fomentar el conocimiento y la interacción entre los alumnos en un contexto multicultural. El profesor debe ser agente de cambio social y promover las transformaciones que se requieren desde un enfoque integrador e inclusivo de la educación. La labor de la escuela con los alumnos de origen inmigrante será tanto más eficaz cuanto más se enmarque en el ámbito más general de las políticas locales y comunitarias de integración (RIESGO, V., 2003).

De entre las múltiples necesidades derivadas de la creciente realidad pluricultural de nuestras escuelas el aprendizaje del idioma español es, sin duda, una de las principales (REYZÁBAL, M., V., 2003). El dominio de nuestro idioma abre vías para lograr una plena integración socio-cultural y permite un adecuado desenvolvimiento académico. Gracias a la atención educativa que reciben estos alumnos y a sus capacidades innatas para el aprendizaje de lenguas, la mayoría de ellos conseguirá un nivel comunicativo aceptable en español a lo largo del curso escolar (VILLALBA, F. Y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T., 2003).

En este sentido, y aunque todavía no disponemos de los resultados de la evaluación que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid está realizando sobre la marcha de las Aulas de Enlace hasta el momento, es obvio que podemos afirmar que se trata de una experiencia muy positiva, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las valoraciones de los profesores y alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

Arco Bravo, I. (1998). Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas. Lleida: Universitat de Lleida.

Bartolomé, M. (1997). Diagnóstico a la escuela multicultural. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.

Casanova, M<sup>a</sup>. A. (2001) "La atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid" en Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid.

Colectivo IOÉ (2003). "Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas". Cuadernos de Pedagogía, 326, 63-68.

Díaz-Aguado, M. (2003). Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo. Madrid: Pirámide.

Galvín, I. (2003). La atención al alumnado inmigrante en los centros educativos. En Tornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Madrid, 7-8 Marzo.

Gimeno, J. (2001). Educación y convivir en la cultura global. Madrid: Morata.

Jordán, J. A. (coord.) (2001). La educación intercultural un.ª respuesta a tiempo. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Lovelace, M. (1995). Educación multicultural Lengua y cultura en la escuela plural. Madrid: Escuela Española.

Muñoz Sedano, A. (2003). "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural" en Reyzábal, M<sup>a</sup>, V. (dir.) Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid: Consejería de Educación / Dirección General de Promoción Educativa.

Repetto, E. (2004). "Orientación Intercultural e inclusión social." En Conferencia Internacional de Orientación, Inclusión Social y Desarrollo de la Carrera, A Coruña, 15-17 Octubre.

Reyzábal, M<sup>a</sup>. V. (dir.) (2003). Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid: Consejería de Educación / Dirección General de Promoción Educativa.

Reyzábal, M<sup>a</sup>. V. (coord.) (2003). Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria. Madrid: Consejería de Educación / Dirección General de Promoción Educativa.

Riesgo, V. (2003). Inmigración: oportunidades y desafíos para la escuela madrileña. En Jornadas sobre Inmigración y Educación en la Comunidad de Madrid. Madrid, 7-8 Marzo.

Rodríguez, R. (2004). "Atención a la diversidad sociocultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa." Educación y Futuro, 10, 37-47.

Rodríguez, R. (2003). "La escolarización del alumnado inmigrante ¿un nuevo reto en la formación del profesorado?". Tendencias Pedagógicas, 8, 133-142.

Santos Guerra, M. A. (1999). "Hoy toca teoría". Revista de Innovación Curricular, 80, 87-88.

Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. M. (2003). La infancia de la inmigración. Madrid: Morata.

Villalba, F. y Hernández, M<sup>a</sup> T. (2003). Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados. Materiales curriculares adaptados a la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejería de Educación / Dirección General de Ordenación Académica.

# La organización de la atención temprana en la educación infantil

Rosalía ARANDA REDRUELLO

Profesora Titular del Opto. de Didáctica y T. de la Educación de la UAM

Carmen de ANDRÉS VILORIA

Profesora asociada del Opto. de Didáctica y T. de la Educación de la UAM

## RESUMEN

La escuela de hoy se encuentra ante un reto importante para atender a todos los niños de la Etapa Infantil. Estos son la escolarización temprana y una escuela para todos los niños.

La idea de integración, inclusión en este caso, ha sido una realidad en los primeros años de escolaridad. Pero, la atención a la diversidad, implica una atención individualizada para que el niño pueda estar en la escuela como un alumno más y requiere de apoyos no solo educativos sino sanitarios y sociales.

Por eso, es necesaria la coordinación de las diversas administraciones públicas a fin de prestar las ayudas y atenciones necesarias.

Una atención Temprana en la escuela debe participar de principios esenciales como son:

El diálogo entre las familias y las administraciones; la gratuidad e igualdad de oportunidades evitando riesgos y previniendo discapacidades. Interdisciplinariedad que debe identificar los diferentes ámbitos (físicos, psicológicos y pedagógicos) y la coordinación de los profesionales que intervienen: Una buena sectorización que haga limitar los campos de actuación a los diversos servicios.

El tutor/a de aula debe realizar una intervención didáctica que tenga en cuenta todos los factores que intervienen en el desarrollo infantil (físico, neurológicos, psicológicos y pedagógicos) para intervenir desde el punto de vista educativo.

Es decir, es necesario proceder en primer lugar a una valoración de las necesidades del niño y de su entorno, para realizar posteriormente un tratamiento educativo rehabilitador que tenga en cuenta el curriculum común de su edad al mismo tiempo que los programas de apoyo específicos

## ABSTRACT

Nowadays the school faces a great challenge to be able to pay attention to every child in the early stages of education. These challenges are basically the early schooling of children and a schooling which includes ALL the children.

The idea of integration (inclusion in this case) has been something real in the early stages at school. But paying attention to diversity implies an individualised attention for the different or special child to stay at school as any other student. This attention requires not only educative support but also sanitary and social support. For this reason, it is necessary to coordinate different public entities in order to fulfil these necessities.

The Early attention at school must follow the following tenets: dialogue between the families and the administration; free and equal opportunities avoiding risks and preventing disabilities; interdisciplinary interaction that must identify the different fields (the physic, psychological and pedagogical fields). Finally, coordination among all the professionals intervening in this process: a good distribution will help to limit the sphere of activity each service must work on.

The tutor of the classroom has to make a didactic intervention taking into account all the factors that intervene in the child development (physic, neurological, psychological and pedagogical factors) to intervene from the educative point of view.

That is to say, first of all, the teacher must value and list all the needs the child and his environment have. Having done this, he/ she will be able to carry out a rehabilitating educative treatment. This treatment will take into account both the curriculum established for that age and the programmes for specific support.

## **INTRODUCCIÓN**

Actualmente, los centros educativos de primaria están incluyendo aulas de alumnos de tres, cuatro y cinco años. Esto supone que dentro del centro se debe organizar la etapa infantil.

Esta etapa, es considerada por la Ley y desarrollado su currículum en el R/ d correspondiente.

En la organización de toda etapa educativa se deben considerar aspectos formales como son las leyes y planificación docente; aspectos personales como profesionales que inciden en la etapa y aspectos materiales.

Pero, la atención a niños de niños de 3 a 6 años en nuestro país, ha ido evolucionando en cuanto a su organización. Antes de los años setenta las guarderías pertenecían a diversos estamentos o ministerios, a partir de los ochenta las Comunidades Autónomas unifican esta pertenencia instaurando la escuela infantil (0 a 6 años).

Actualmente, la grave bajada de la natalidad hace que la escuela comience a tener vacantes en las plazas escolares y es por eso por lo que se rehabilitan aulas para dar paso a la escolarización de niños de tres, cuatro y cinco años progresivamente.

La gratuidad y concertación en estas edades hace que las Escuelas infantiles se queden con la Etapa Preescolar (0-3 años) y la Etapa Infantil se instaure en el marco de las escuelas primarias.

La escuela se ve obligada a adaptar el currículum para aquellos niños con necesidades educativas especiales o en riesgo de padecerlas y es aquí donde va a necesitar los apoyos de otras administraciones y sectores implicados. Se trata de que las diferentes administraciones (sanidad, educación, y asistencia social), que intervienen en la evolución y desarrollo del niño, se coordinen para realizar una buena intervención. Por eso, es necesario conocer los diferentes niveles de intervención que ambas administraciones tienen.

En el ámbito de la escuela y los apoyos educativos que recibe, es de destacar los Equipos de Atención Temprana como personal especialista en necesidades educativas especiales. En el aula, el educador debe conocer los factores físico-neurológicos y psicopedagógicos que intervienen en el desarrollo del niño y las consecuencias educativas que de ello se derivan.

Una vez valorados dichos factores, se plantea la intervención temprana que comenzará con un buen diagnóstico y seguirá con un tratamiento educativo, y en su caso rehabilitador. Estos tratamientos educativos se deberán apoyar en metodologías y programas específicos que estimulen el aprendizaje, desarrollando capacidades y habilidades.

No todas podrán adecuarse al aula, por tanto, el tutor, deberá conocer, seleccionar y adaptar aquello que le ayude al niño en su maduración y ser un apoyo para evitar riesgos posibles.



## 1. ANTECEDENTES y LEGISLACION SOBRE ATENCION TEMPRANA

La Atención temprana, ha ido evolucionando en un concepto integrador de las actuaciones sociales, médicas y educativas, dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades de los niños con discapacidad o en situación de-riesgo. Es una actividad muy compleja en la que se ve necesario el trabajo colaborativo de las distintas instancias con la familia y con la escuela.

No todas las administraciones públicas han tomado las mismas medidas, ni se lo han encargado a los mismos estamentos, por eso, nosotros, vamos a referirnos esencialmente a la Comunidad de Madrid.

Haciendo un breve recorrido legislativo podemos remitirnos al artículo de Jaime Ponte (2003) y al libro de Alonso Seco (1997).

En los años setenta a los ochenta, donde se acuña el término de "Estimulación precoz", se publica La Ley 13/1982 de 7 de Abril de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). La cual establece como obligación del Estado "la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral y la garantía de unos derechos económicos, jurídicos y sociales mínimos y de seguridad social (art. 3.1).

En el artículo 51.2 se habla sobre "orientación a la familia"; en el 52.3, sobre atención a domicilio incluyendo si fuera necesario la prestación rehabilitadora. En el 50.4, se habla de respetar lo más posible al minusválido en su familia y su medio.

En los años 90 a 2000 el concepto se sustituye por "Atención Temprana", y el Libro Blanco de la Atención Temprana, da un estilo de prestaciones centrados en la familia y en los entornos naturales. Se manifiesta así:

*"El principal objetivo de la atención Temprana es que los niños... reciban siguiendo un modelo que considere los aspectos biopsicosociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo, bienestar y posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal"*

La ley a la que nos referimos anteriormente, de abril del 82 estaba más centrado en prestaciones económicas, que en aspectos como la prevención, la función de los equipos multidisciplinares, la organización de la rehabilitación.

La ley 14/1986 de Sanidad, tampoco hizo mención a la A. Temprana.

Posteriormente, en Junio de 1990 en el Pleno del Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud, se aprueba un documento sobre Criterios Básicos de Salud materno-Infantil, que sirvió de referencia para la elaboración de los programas autonómicos que iban implantando progresivamente el programa de niño sano y formulaba asuntos relativos a la detección y atención precoz de las discapacidades. La atención a los grupos de alto riesgo, el plan de salud perinatal, el plan de prevención de accidentes infantiles, hasta que el R/D 63/1995 de 20 de enero sobre ordenación de las prestaciones sanitarias del Sistema nacional de Salud, no se regula el programa del niño sano, que incluye el examen neonatal y la aplicación de procedimientos terapéuticos y de rehabilitación. Este R/ D se completa más con la promul-

gación de la Ley 16/2003 de 28 de mayo de Cohesión y Calidad del Sistema nacional de Salud, y se estandarizan los contenidos de las prestaciones sanitarias en el ámbito de la atención primaria.

Otra ley referida a protección social de las familias con menores discapacitados es la del 39/1999, que nos habla del cuidado, adopción y acogimiento de menores de seis años, sin hacer mención a ser discapacitado o no. Sin embargo, se contempla en las ayudas familiares, el tener un hijo menor con discapacidad.

Dentro de las Autonomías, es la comunidad Autónoma de Cataluña la primera que promulga una ley 18/2003 en la que hace referencia expresa a la atención precoz. Es una ley de apoyo a la familia.

En la comunidad de Madrid, podemos registrar las siguientes leyes:

Sobre infancia: Ley 6/ 1995 de 28 de marzo de garantía de los derechos de la infancia y la adolescencia (BOCM 7-4-95 )

En Sanidad: Ley 12/2001 de 21 de Diciembre de ordenación sanitaria de la comunidad de Madrid (BOCM de 26 -12-2001);

En Servicios Sociales: Ley 11/1984 de 6 de Junio de Servicios sociales (BOCM-23-6-84); Ley 11/2003 de 27 de marzo de Servicios sociales de la Comunidad de Madrid.

En líneas generales todas las comunidades autónomas (CCAA,) contemplan la Atención Temprana como un conjunto de intervenciones dirigidas a la primera infancia con deficiencias, discapacidades o trastornos del desarrollo o con riesgo de padecerlos.

Los beneficiarios de estas leyes y Reales decretos son los niños en el tramo de edad de 0 a 6 años.

En cuanto a las prestaciones la mayoría de las CC.AA contemplan la posibilidad de ofrecer prestaciones de estimulación temprana en: fisioterapia, psicomotricidad, logopedia, ayudas técnicas hacia la familia, apoyo psicosocial, coordinación de recursos.

En resumen, hay comunidades que priman la descentralización hospitalaria, otras, al apoyo terapéutico a domicilio con en la familia, otras en orientaciones iniciales con equipos centralizados e interdisciplinarios.

En la Comunidad de Madrid, se parte de desarrollos normativos como son:

1. el Plan de acción para personas con discapacidad de 1997.
2. Orden 14/2003 de 17 de Febrero de la Consejería de Servicios sociales (BOCM 21-2-03), y las líneas de actuación que promulgan son:
  - A. Crear centros base y red de centro subvencionados de Atención Temprana territoriales.
  - B. Generalizar la detección y el diagnóstico neonatal.
  - C. El seguimiento durante los primeros años de vida con especial incidencia en los grupos de riesgo.
  - D. Establecer un registro y procedimientos protocolizados de derivación.

- E. Garantizar un programa individual de Rehabilitación .ofrecer apoyos a las familias con niños de alto riesgo o con discapacidad.

## 1.2 Organigrama actual de la Administracion Pública

A finales de la década de los sesenta, en España se producen importantes modificaciones en el ámbito social, político y económico .Aparece un nuevo enfoque en la política de bienestar social, se producen cambios en la familia nuclear tradicional, se inicia lentamente la incorporación de la mujer al trabajo y hay una mayor sensibilización hacia la intervención con niños con dificultades en su desarrollo. Todo esto da lugar a que se empiece a hablar de la Estimulación temprana entendida como un "tratamiento" con base científica que se le da al niño en los primeros años de su vida a través de programas sistematizados que abarcan las cuatro áreas del desarrollo y con el objetivo de favorecen al máximo sus capacidades

Como hemos dicho, desde hace más de veinte años existen centros y servicios de Atención Temprana, que fueron previamente denominados de Estimulación Precoz. Estos centros que surgieron alrededor de los años 70, han experimentado una constante evolución a lo largo de su trayectoria histórica, adecuándose a las crecientes demandas de atención por parte de la población infantil y de sus familias.

La puesta en marcha de muchos de estos servicios en España ha sido por iniciativa de las Asociaciones de padres de niños con discapacidad, y sin duda ha condicionado la implantación de un determinado modelo de intervención.

A nivel oficial, empezó en 1980, a través de los Centros Base del SEREM en nueve provincias diferentes, entre ellas Madrid. La valoración de estas primeras experiencias fue muy satisfactoria, prueba de ello es que, a finales de 1981, la experiencia inicial se amplía a más provincias y es a partir de 1983, cuando la Atención precoz se inicia en el INSERSO.

En el organigrama actual de la administración pública los ámbitos competentes en materia de Atención Temprana son: Sanidad, Servicios Sociales y Educación

Se hace necesario un sistema que regule y arbitre las relaciones entre estas tres áreas, creando un marco legislativo de carácter estatal y autonómico que establezca la coordinación y la actuación conjunta a favor de la gratuidad y universalización de los centros de Atención Temprana en todo el territorio del Estado. La organización de la atención Temprana ,por tanto, debe posibilitar:

- a) la adopción de medidas encaminadas a la prevención
- b) b) la detección precoz de los riesgos de deficiencias
- e) La intervención como proceso tendente a conseguir el máximo desarrollo físico, mental y social

La atención temprana, no se puede ver solo como una vertiente de rehabilitación, de intervención psico-social o de la educación sino que debe formar parte de un proceso integral que tiene como fin último el desarrollo armónico de los niños

integrados en su entorno Para lograr este cometido es necesario que desde el sector se ofrezcan unos niveles satisfactorios de eficiencia y de calidad en la atención.

La planificación requiere un compromiso político ,la grave necesidad de financiación del sector de Atención Temprana, todavía no posee una tradición presupuestaria y dista mucho comparativamente de la que tienen otros países. Por tanto, es necesario que los organismos públicos implicados en garantizar la salud, la protección social y la educación se coordinen para dar una eficaz respuesta institucional a estos derechos, en mayor medida, cuando existen unos condicionamientos que suponen que éstos se encuentran en una situación de desprotección e inferioridad.

El Libro Blanco de la Atención Temprana (2000), plantea los niveles de coordinación de la siguiente manera.

### Niveles de coordinación

La coordinación entre los agentes implicados debe lograrse en torno a las siguientes dimensiones:

**Interinstitucional e intrainstitucional** que abarca desde los ministerios implicados a las consellerías de las Comunidades Autónomas, a las administraciones locales y a las organizaciones de los usuarios.

**Interprofesional:** Implica la coordinación de las áreas y sectores profesionales especializados.

Por tanto deben considerarse tres niveles de coordinación:

#### Nivel estatal

Desde el gobierno se debe promover la coordinación de los Ministerios de Sanidad, Trabajo y Asuntos sociales y Educación para trazar una política común.

#### Nivel autonómico

Las Comunidades Autónomas que tengan transferidas las competencias en materia de sanidad, asuntos sociales y educación y las administraciones locales deben asumir la creación de los recursos necesarios para ofrecer los centros sectorizados de Atención temprana. Deben ser gratuitos, y deben mantener una gran calidad de los tratamientos.

#### Recursos de Atención Temprana

Este nivel abarca tanto a los profesionales que en la áreas de la Salud, Asuntos Sociales y Educación van a incidir en el desarrollo infantil y a los propios profesionales de los centros de atención Temprana en los equipos inter, trans y multidisciplinarios.

Actualmente se regulariza la coordinación a través de la protocolización de la detección, derivación y de los programas de seguimiento

## Sectores implicados en la atención temprana

### ÁREA DE SALUD

En las áreas de salud, se produce la atención pediátrica. Interesándose por los factores evolutivos del niño y las acciones preventivas.

### ÁREA DE EDUCACIÓN

Se realiza como apoyo a la integración en el contexto ordinario de la educación. Se actúa en régimen ambulatorio o individualizado, pero toda la acción se desarrolla como acción de apoyo en el entorno del aula.

### ÁREA DE SERVICIOS SOCIALES

Los centros de atención Temprana actúan en régimen ambulatorio desarrollando programas de facilitación del desarrollo motor, de la comunicación y de la relación interpersonal y hacen partícipes de la actividad a los miembros del grupo familiar y se plantean, no solo la atención *individualizada sino que prestan especial atención al grado en que los padres y otros miembros de la familia conocen interpretan, integran y aplican pautas y orientaciones que se derivan del programa de atención al niño.*

De aquí se deriva la necesidad de establecer relaciones con los programas y servicios que actúan en el contexto del niño y de su familia, por ello podemos diferenciar tres niveles en los que debería basarse la actuación.

### Niveles de intervención en atención temprana

Cada uno de los servicios, realizan su actuación teniendo en cuenta tres niveles de menor a mayor complejidad en el tiempo para realizar la intervención temprana:

#### 1. En un primer nivel

##### En el área de salud

A la Atención temprana, le corresponde identificar y señalar, ante las instituciones sociales, aquellas circunstancias que puedan ser relevantes para la elaboración de o derechos universales en el ámbito de la **promoción y prevención del desarrollo infantil.**, así como la detección de enfermedades.

Aquí se enmarcan los programas de planificación familiar, atención a la mujer embarazada, salud materno-infantil, vacunaciones información de los factores

de riesgo, atención pediátrica primaria, actuaciones hospitalarias y sanitarias en general.

Todos estos programas han ayudado a erradicar enfermedades infantiles, infecciones intrauterinas que consiguen eliminar cuadros de parálisis cerebral, etc...

Otros programas importantes son los que se realizan a través de los servicios de Pediatría, utilizados por toda la población infantil desde el nacimiento hasta los 14 o 18 años de edad. Estos se encargan de la prevención de los trastornos en el desarrollo y situaciones de riesgo. Se utiliza para ello los programas de control del niño sano.

Los programas de seguimiento de niños con alto riesgo o que presentan trastornos neuropsicosensoriales, se realizan en las unidades hospitalarias de neonatología y Pediatría.

En el área social

Las intervenciones están dirigidas a prevenir las situaciones de riesgo social como maltrato por acción u omisión. Se dedican esencialmente a la atención a la familia en programas como :ayuda a madres adolescentes, emigrantes, etc...

En el área educativa

La labor de los centros es ofrecer un entorno estable y estimulante a un sector de la población infantil que a menudo sufre de condiciones adversas en la familia.

Los centros de Atención Temprana, participan en campañas de información/formación de la población en general en los aspectos relativos al desarrollo infantil y la detección de patologías.

## 2. Nivel secundario

Entendemos por un segundo nivel de Atención Temprana a la detección y el diagnóstico precoz de los trastornos en el desarrollo.

La detección de los signos de alerta son un inicio de diagnóstico y de la pronta intervención terapéutica.

A este nivel están implicados los servicios de:

Obstetricia

Es importante cuidar los embarazos de alto riesgo como son:

Alteraciones que conducirán a un trastorno y/o discapacidad posterior (Espina bífida cromosomopatía, focomielia, etc.

Circunstancias presentes en el feto de la madre que se asocian con frecuencia a alteraciones en el desarrollo como determinadas alteraciones estructurales del sistema nervioso central.

Condiciones de elevado riesgo biológico como antecedentes familiares, edad condiciones del embarazo, etc...

Condiciones de elevado riesgo psico-afectivo y social: madre adolescente, enfermedad mental de los padres, etc.

Cuando se realiza el diagnóstico prenatal de deficiencias y prosigue el embarazo es necesario destinar una atención a los padres, en especial a la madre.

Cuando el diagnóstico prenatal de deficiencia vaya seguido de una interrupción de embarazo, se debe brindar también apoyo psicológico que tendrá carácter preventivo-curativo.

#### Servicios de Neonatología

En estos servicios reciben atención los niños con alto riesgo de presentar deficiencias o alteraciones en su desarrollo. Estas pueden ser entre otras infecciones intrauterinas, bajo peso, hipoxia, hemorragias cerebrales, infecciones postnatales.

La hospitalización prolongada de estos niños añade al cuadro factores de riesgo psicoafectivo.

Su misión consiste en poner en marcha las medidas terapéuticas oportunas y posibles, adaptadas siempre a la situación vital del niño.

#### Servicios de Pediatría

Estos servicios en los programas de control del niño sano son el principal agente de la detección temprana. La observación directa del niño y la información de los padres permite obtener los datos más relevantes y confirmar la normalidad del desarrollo o situar las sospechas de desviación.

El adecuado seguimiento permite detectar y diagnosticar:

Durante el primer año la mayoría de los trastornos más graves del desarrollo: formas severas y medias de parálisis cerebral, retraso mental, y déficit sensoriales.

En el segundo año, formas moderadas o leves de los trastornos anteriores y los autismos.

De dos a cuatro años se van a poner de manifiesto los trastornos y retrasos de lenguaje. Los trastornos motores menores y los de conducta.

A partir de los 5 años, se hacen evidentes en la escuela, la deficiencia mental leve, las disfunciones motoras finas y las dificultades en los aprendizajes escolares.

#### Los servicios sociales

Los servicios sociales tienen la posibilidad de detectar los factores de riesgo social para el desarrollo infantil, cuando observan las situaciones de las familias: ingresos muy bajos, madres adolescentes, drogodependencias, marginación social y familiar etc...

#### Los servicios educativos

Los maestros/as de la escuela infantil son unos agentes de detección muy importantes. Ellos pueden observar y apreciar: problemas en las capacidades y comportamientos básicos para el aprendizaje, habilidades sociales, de lenguaje, motoras, difi-

cultades atencionales y perceptivas y limitaciones cognitivas, desajustes del desarrollo psico-afectivo etc, que con frecuencia pueden pasar inadvertidos a los padres.

Igualmente se pueden apreciar en su relación con la familia situaciones de riesgo social, inadecuado.

### 3. Nivel terciario de atención temprana

La prevención terciaria en Atención Temprana, se refiere a todas las actividades dirigidas hacia el niño y su entorno con el objetivo de mejorar las condiciones de su desarrollo. Se dirige al niño, a su familia y a su entorno.

La intervención va dirigida a los niños que presentan trastornos en su desarrollo desde el momento en que se detecta la dificultad o riesgo.

Esta atención puede comenzar en los propios servicios de Neonatología y posteriormente en los centros de Desarrollo Infantil y Atención Temprana.

También se atiende a las familias para que conozcan la realidad de su hijo, sus capacidades y sus limitaciones, ya que la familia puede actuar como agente potenciador del desarrollo del niño.

Esta intervención debe ser planificada y debe tener carácter global e interdisciplinar. Se deben considerar las capacidades y dificultades del niño en los distintos ámbitos de desarrollo y sus procesos evolutivos así como sus posibilidades.

Los centros de desarrollo infantil y atención temprana CDIAT. SON SERVICIOS AUTÓNOMOS CUYO OBJETIVO ES LA ATENCIÓN DE LA POBLACIÓN INFANTIL DE 0-6 AÑOS QUE PRESENTAN TRASTORNOS EN SU DESARROLLO.

Estos centros tienen carácter interdisciplinario cubre principalmente la atención de los niños con diversas patologías o disfunciones en su desarrollo y las necesidades de atención que presentan aquellos niños que se han encontrado o encuentran en una situación de alto riesgo, biológico, psicológico o social.

Entre sus labores están las de sensibilización, prevención y detección.

## 2. PLANIFICACIÓN DE LA ATENCIÓN TEMPRANA EN LA ESCUELA INFANTIL

Los alumnos de educación infantil, además de acudir a los centros de desarrollo infantil y A. Temprana, están integrados en sus propios centros de educación, ya sea en Escuelas infantiles, o en centro de Primaria con aulas de e. Infantil. En este entorno, también se tiene en cuenta la Atención Temprana.



## 2.1 La legislación establecida

A partir del R/D de Marzo de 1985, se establece la posibilidad de atender por parte del Ministerio de Educación y ciencia a los niños con necesidades EDUCATIVAS ESPECIALES.

Hasta ese momento los servicios existentes eran fundamentalmente gabinetes privados de estimulación precoz y la atención pública se dispensaba en hospitales o centros de rehabilitación.

La importancia de la atención temprana es por todos aceptada pero no es un hecho muy extendido que esta se dé en el medio donde se desenvuelve el niño.

El trabajo preventivo y adaptador de los niños deficientes tiene su mayor sentido y eficacia en las edades tempranas y su más amplia perspectiva en la posibilidad de la presencia normalizadora de éstos entre sus iguales en los centros de educación infantil.

Este desarrollo supone las siguientes medidas:

El reconocimiento por la Ley de la Educación Infantil como un nivel educativo, no obligatorio desde los 0 a los 6 años.

La potenciación de una Red Pública de centros de educación Infantil, que garanticen la atención de las zonas preferentes y que son las que suponen un carácter compensador de desigualdades y diferencias.

El mantenimiento en la medida que sea posible de la unidad pedagógica de la etapa de 0- a 6 años.

La modificación del carácter asistencial de algunos centros.

La LOGSE (1990) contempla los Equipos de atención Temprana como apoyos a los centros.

## LOS EQUIPOS DE ATENCIÓN TEMPRANA

Son aquellos que tienen su origen legislativos en el R.D. de regulación de la E. Especial de 1985.

Nacieron para poder ayudar a los alumnos con deficiencias específicas y poder realizar con ellos la integración en los centros de educación infantil, para favorecer la intervención y atención educativa temprana, y posibilitar su continuidad en etapas sucesivas dentro del sistema ordinario.

Su objetivo es por tanto contribuir a mejorar las condiciones educativas de los centros y dar los apoyos necesarios que facilitaran el desarrollo integral del niño.

Están formados por: psicólogo, pedagogo y Asistente Social y Logopeda.

Sus funciones en un principio, respecto al sector son:

- Conocer la realidad educativa del sector.

Detectar la población con necesidades educativas especiales en la edad infantil.

Identificar los recursos psicopedagógicos y sociales existentes en la zona y procurar su coordinación.

Respecto a la escuela infantil, sus funciones son:

Colaborar en la elaboración del Proyecto educativo.

Orientar al equipo docente en todos aquellos aspectos psicopedagógicos y organizativos que afecten al buen funcionamiento del centro y que favorezcan la integración.

Fomentar los cauces que potencien el acercamiento familia-escuela.

Respecto al niño con necesidades educativas especiales, los equipos de atención temprana tienen entre sus funciones:

Identificar y valorar la problemática especial de los alumnos.

Aplicar la parte del programa que suponga intervención individual.

Orientar y formar a la familia, para que los padres realicen programas educativos de adquisición de hábitos y habilidades.

Pero estas funciones van experimentando una evolución y así, en las Orientaciones del MEC PARA EL CURSO 1990-91 DE LA D.G.R.P. con fecha 14 de septiembre, se especifica algo muy importante:

"Los equipos que actualmente intervienen sobre todo en relación con necesidades educativas especiales, se verán llamados a una intervención educativa mas amplia en beneficio de todos los alumnos"...

...por otro lado, como consecuencia de la implantación de Departamentos de Orientación en muchos centros, los Equipos se ven parcialmente liberados de sus actuales funciones y pasan a realizar su intervención principalmente a través del equipo docente de cada centro y en particular, del profesorado especializado, del mismo profesor orientador, profesor de apoyo, etc.

Posteriormente en la O.M. de 9 de diciembre de 1992, se regula la estructura y funcionamiento de los equipos de O. Educativa y Psicopedagógica.

Aquí se nos manifiesta el sentido y las funciones de los equipos, en el contexto general de la reforma educativa, y en particular del nuevo curriculum establecido para los diferentes niveles de alumnos.

Las funciones generales de los equipos respecto al sector de su responsabilidad son entre otras:

Colaborar en el apoyo y asesoramiento a los profesores.  
Difundir materiales e instrumentos de orientación.  
Facilitar el acceso de los alumnos de E. Infantil a Primaria.  
Contribuir a la coordinación de los P.C- en los centros.  
Impulsar la colaboración entre los centros del sector. <  
Atender a las demandas de evaluación psicopedagógica,

LA LOCE (23 Diciembre 2002). En el Cap 11, sobre educación preescolar e infantil, art 10 y 11, dice entre otras cosas

"...corresponde a las CCAA la organización de la atención dirigida a los niños de esta etapa educativa y el establecimiento de las condiciones que habrán de reunir los centros donde se preste".

"...se atenderá al desarrollo del movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones de lenguaje.."

"...Las Administraciones educativas promoverán la escolarización en este nivel educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales."

En el cap VII, sobre la atención a los alumnos con n.e. específicas, nos dice:

*"el Estado podrá impulsar, mediante convenios con las Comunidades Autónomas, actuaciones preferentemente orientadas al logro efectivo de sus metas y objetivos en materia de igualdad de oportunidades y de compensación en educación."*

En los R/D 828/2003 de desarrollo de la LOCE, dice...

*... "la educación preescolar debe garantizar el desarrollo emocional equilibrado y que a la vez, garantice la respuesta a sus necesidades fisiológicas, intelectuales y de socialización..."*

"... Los alumnos con necesidades educativas especiales, transitorias o permanentes, precisan, en este periodo básico de su vida, por cuanto determinarán su desarrollo futuro, de una atención temprana contando con una respuesta apropiada y adaptada de carácter preventivo y compensador por las distintas Administraciones"

## 2.2 La organización en el centro escolar

¿Cómo se realiza la A. Temprana en el centro?

Es una parte de la atención psicológica/pedagógica que debe prestarse en general a toda la infancia y con la que designamos la atención concreta a los niños con necesidades educativas especiales.

Cuando nos referimos a centros de educación infantil, concebimos la atención Temprana dentro de un marco más amplio de apoyo psicopedagógico global a las instituciones educativas de las que forman parte el conjunto de padres, niños y educadores. Esto es en definitiva mejorar la calidad educativa.

Estos apoyos deben ser llevados a cabo por el equipo de profesionales del centro ayudados por los equipos especialistas.

¿Cuáles son las dificultades de planificación de la atención temprana en los centros?

Podemos destacar la existencia de tres dificultades que condicionan de manera importante la organización y la eficacia de la atención temprana.

1. La falta de realidad en cuanto a la unidad de la etapa (0-6), pues los niños permanecen en la escuela infantil de Oa 3 ó de Oa 4 años y después pasan a los centros de Primaria.
2. La permanencia de dos titulaciones distintas en la educación Infantil, que dificulta a veces gravemente la constitución de equipos estables y el trabajo con los educadores por parte de los equipos de Atención Temprana.
3. La propia reorganización de los equipos.

Para soslayar estas dificultades sería conveniente tener en cuenta en la planificación estos aspectos:

La creación de más equipos psicopedagógicos básicos de atención temprana por cada sector.

La asignación de maestros de apoyo a la integración especializados en técnicas de atención personalizada en edades tempranas formando parte del propio equipo, o de la escuela, según realicen su trabajo en uno o varios centros.

La ampliación progresiva de estos servicios con otros especialistas en distintas técnicas de tratamiento, o en su defecto, la conclusión de acuerdos con servicios de estas características dependientes de otras administraciones o entidades.

La previsión de necesidades en cuanto a eliminación de barreras y aportación de ayudas técnicas para niños con minusvalías específicas.

La distribución de tareas entre todos los profesionales de cada equipo, y el ritmo de asistencia a los diferentes centros transcribiéndolo en su plan de trabajo anual.

¿A quien se dirige?

Los alumnos de Atención Temprana

Todos los niños/as de edades comprendidas entre el nacimiento y los 6 años, es decir, hasta el inicio de su escolaridad en la etapa obligatoria, que presenten una problemática definida en su desarrollo psicomotor, en su capacidad de relación y comunicación o alteraciones de la conducta que dificulten o interfieran sus posibilidades de desarrollo.

Igualmente, se atienden a los niños que, en función de sus condiciones socio-ambientales, se asocian a condiciones personales de alteración, vean dificultadas las posibilidades actuales de mantener un ritmo adecuado de desarrollo o puedan estar restringidas las posibilidades de integración y progresión futuras en el ámbito familiar, educativo y social.

Finalmente se consideran sujetos de atención, desde el ámbito de la prevención, los niños que son portadores de condiciones de riesgo para su futuro desarrollo personal, tanto si se definen desde un nivel de riesgo biológico, psicológico como de tipo ambiental.

También, las propias familias, que desde un enfoque global de tratamiento, se verán implicados en la colaboración directa y activa, de las sesiones de tratamiento, así como, de todas las actividades propuestas desde el Centro.

¿Quiénes la llevan a cabo?

Los profesionales:

- Para realizar Atención Temprana, se requieren, además del tutor de aula ayuda de otros profesionales, de los Equipos de Atención Temprana, que inciden en el centro o con sesiones externas al centro. Estos profesionales son los que permiten realizar los tratamientos adecuados a las citadas problemáticas. La intervención en Atención Temprana implica a profesionales con distintos itinerarios formativos que deben trabajar en un ámbito interdisciplinar. Es necesaria una formación específica y común, a la que se llega a través de cursos de especialización y postgrado.

Trabajador Social: El cometido de esta figura será: Primer contacto, entrevista (social). Apoyo e intervención socio-familiar, información, orientación y derivación sobre los recursos existentes para la familia.

Psicólogo/Pedagogo: Este profesional tendrá entre sus cometidos: Entrevista (Psicológica). Diagnóstico y evaluación, lectura informes previos, pruebas psicométricas, observación en sala de exploración, pruebas complementarias, elaboración juicio diagnóstico, entrevista de devolución inicial a padres, orientación de la intervención, orientación e información sobre recursos para el tratamiento, diseño del programa individual de intervención e intervención terapéutica.

Logopeda: Es el profesional que trabaja la estimulación del lenguaje comprensivo y expresivo. Ayudará a iniciar a los niños en la masticación y en la facilitación de todas las vías que van a posibilitar una correcta expresión de lenguaje, mejorando su respiración.

Psicomotricista: Trabaja el movimiento, a través del cuerpo y la relación.

Fisioterapeuta: Este profesional trabaja esencialmente en técnicas metodológicas de rehabilitación, se suele utilizar es el método BÜBATH. El concepto del tratamiento esta basado en la importancia de 2 factores:

1. La interferencia de la lesión en la maduración normal del cerebro, que conduce al retraso o interrupción del desarrollo motor.
2. La presencia de patrones anormales de postura y movimiento debido a la liberación de la actividad refleja postural anormal.

Es un tratamiento neuroevolutivo, puesto que tiene en cuenta 2 aspectos fundamentales: déficit evolutivo y déficit neurológico. Determinar que es lo que impide el tono y el movimiento normal.

Estimulador: Trabaja directamente con el niño cumpliendo unos objetivos concretos del programa de desarrollo.

Neurólogo Infantil: Aporta su criterio diagnóstico así como la posible evolución del tratamiento. No tiene dedicación exclusiva al equipo, pero sí de forma periódica.

Estos profesionales realizan los distintos tratamientos: estimulación, logopedia, fisioterapia, psicomotricidad, evaluación psicológica, psicoterapia, atención a familias, asistencia social y revisiones neurológicas.

*2.2.1 Los principios básicos de la Atención temprana*: Según el Libro Blanco de la Atención Temprana podemos enumerar:

1. Diálogo, integración y participación: La atención temprana debe tener en cuenta el conocimiento social del niño, la colaboración con la familia, el respeto a su cultura, valores y creencias.
2. Gratuidad, universalidad e igualdad de oportunidades : La atención temprana actúa para la prevención y, en su caso, evitación. de riesgos facilitando la igualdad de oportunidades.
3. Interdisciplinariedad y alta cualificación profesional:  
Se deben identificar al menos estas áreas: desarrollo motriz. Psicología de la dinámica familiar, el conocimiento de la realidad legislativa, la formación sobre el trabajo en equipo.
4. Coordinación: la coordinación de los trabajos locales debe estar asentada sobre protocolos y registros de información.
5. Descentralización: Esto se refiere a un sistema organizado en torno a las necesidades de la familia incluyendo las redes de Atención primaria de Salud y las Escuelas Infantiles.
6. Sectorización: La sectorización hace referencia a la necesidad de limitar el campo de actuación de los servicios.
7. La coordinación interdisciplinar.

Dado que el niño tiene una entidad biológica, psicológica y social, la intervención ha de fluir de los diversos sectores.

### 3. INTERVENCIÓN DIDACTICA

#### 3.1 Factores que influyen en el desarrollo del niño y consecuencias educativas

##### a) Factores físicos

En un desarrollo normal, se sabe, que el niño heredará factores físicos de sus progenitores, pero la herencia determina totalmente sus posibilidades, y será la educación quien asuma el reto de mejorar la herencia y los factores endocrinológicos

Por otro lado, también la educación ayudará a mejorar el ambiente, la familia, la nutrición.

Si el desarrollo de este niño ofrece problemas, la escuela será un agente decisivo para esa mejora en todos los factores.

En un primer momento contemplamos la herencia y los factores endocrinológicos como factores internos.

La nutrición y el metabolismo como factores externos.

##### Consecuencias educativas

Del estudio de estos factores, podemos concluir diciendo que el niño español, en general, es un niño bien alimentado, pero los factores ambientales y de herencia, tan peculiares en cada uno, van a determinar un tipo de desarrollo en cada bebé que beneficiará en mayor o menor grado su aprendizaje.

No hay que olvidar, según Pérez Quesada, que existen factores de riesgo en niños aparentemente bien alimentados, con un alto nivel de colesterol, debido al consumo de productos saturados de ácidos grasos.

El ambiente familiar sano permitirá al niño rodearse de experiencias positivas que le sirvan para su peculiar aprendizaje. Cuanto más enriquecido sea el ambiente mejores posibilidades tendrá de aprender.

La herencia no va a determinar las posibilidades del niño y será la educación quien asuma el reto de mejorarla. La escuela infantil debe promover la educación para la salud, desarrollando actitudes y hábitos de comportamiento positivos y valiosos para la sociedad.

##### b) Factores neurológicos

La educación no puede influir en el código genético pero sí en la aportación de estímulos sensoriales, mayores y mejores.

Para ello es necesario que el profesional conozca el papel tan importante del sistema nervioso central, la importancia de su patrimonio neuronal, la maduración del propio sistema nervioso, la función del cerebro en cada una de sus divisiones.

El patrimonio neuronal: Sabemos que hay tres elementos esenciales para el desarrollo apropiado de las neuronas: La herencia con sus códigos, el soporte alimenticio, las recepciones sensoriales.

La maduración del sistema Nervioso central.

El S.N.C, madura por medio de la MIELINIZACIÓN.

Antes de nacer comienza la mielinización en el Sistema Nervioso Periférico.

Al nacer, se produce la mielinización en los sistema sensoriales.

Después de nacer, la mielinización se realiza dentro de los hemisferios cerebrales.

El fin de la mielinización se calcula que se produce hacia los dos años de vida.

El desarrollo del S.N.C, nos ayuda a saber como se va adquiriendo y desarrollando las capacidades en el niño.

El niño nace con una serie de circuitos, pierde algunos de los cuales cuando no los usa y por otra parte va generando más a medida que los va necesitando.

Usar un circuito es lo que hace que este se genere y lo mantenga vivo. Al nacer las posibilidades de formar conexiones ente los circuitos son ilimitadas y esto se conserva hasta los diez años, donde las posibilidades de crear nuevos circuitos es prácticamente nula.

El reto educativo es desarrollar, mantener y usar todos estos circuitos.

Se debe empezar a estimular desde que el niño nace pues desde este momento todos los órganos sensoriales son accesibles.

El educador debe aplicar en cada momento el estímulo que, por una parte, pueda comprender y asumir, y por otra aquel estímulo que sea más útil.

La función del cerebro en cada una de sus divisiones:

El lóbulo frontal, es donde se realizan los movimientos voluntarios y el lenguaje expresivo y de comunicación; el lóbulo parietal donde se realizan la recepción de las sensaciones somáticas y el aprendizaje y desempeño de la organización espacial; el lóbulo occipital donde se realizan las funciones viso-motoras; el lóbulo temporal donde se realizan las funciones de escuchar, el lóbulo Límbico donde se reflejan las conductas del individuo respecto al medio externo, como resultado de recibir una información a través de todas las modalidades sensoriales.

La función educativa, consiste en conocer si existe alguna dificultad por la que el niño no pueda desarrollar cada una de estos aspectos de manera normal.

#### e) Factores psicopedagógicos

En este aspectos nos fijaremos en conocer el desarrollo temprano de conductas y capacidades en el bebe.

Las conductas: Respecto a las conductas adaptativas, motriz gruesa y fina, de lenguaje, sociales, la tarea del educador es observar el comportamiento del niño .El



diagnóstico consiste en una observación discriminada de las formas de conducta y de la apreciación de estas en comparación con las manifestaciones normales.

Las conductas se han tipificado con un criterio de madurez, definido mediante estudios sistemáticos que permiten determinar las tendencias medias de su desarrollo conductual.

Los modos de conducta típicos nos permiten comparar el comportamiento total del niño en términos de niveles de maduración.

Las capacidades: Existen al menos, desde el punto de vista del aprendizaje, cinco grandes capacidades para desarrollar en el Niño: La capacidad psicomotora, la capacidad cognitiva, la capacidad de comunicación, la capacidad de inserción social, la capacidad afectiva.

La educación debe propulsar programas que desarrollen cada una de ellas.

#### d) Factores didácticos

Creemos que es la Escuela Infantil quien puede y debe facilitar los aprendizajes que posteriormente realizará el niño, sentando las bases de desarrollo y procurando el aprovechamiento máximo de todas sus capacidades. A esto le podemos llamar intervención temprana.

Estimular desde el punto de vista didáctico, es abrir un mayor número de canales sensoriales que contribuyan a aportar información sobre el mundo que rodea al niño.

Por tanto es imprescindible ofrecer múltiples experiencias al niño que le sirvan como introductorias y desencadenantes de situaciones que conlleven aprendizajes-

Esencialmente los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de un sujeto son: la inteligencia del sujeto y su motivación para aprender,

La motivación va a depender del estímulo, y la capacidad de aprender va a depender del desarrollo cerebral y la actitud mental para el aprendizaje donde influyen esencialmente: la atención, la memoria y la formación del concepto.

### 3.2 Intervención temprana

La intervención Temprana dentro del centro escolar tiene un doble carácter:

Preventivo y terapéutico.

El aspecto preventivo supone que el educador será quien observe las dificultades del alumno y el aspecto terapéutico hace referencia a que se atiende a los niños con una patología instaurada para potenciar al máximo sus habilidades y facilitar una mejor adaptación al medio.

Esta intervención se basa en dos pilares esenciales, el diagnóstico y el tratamiento.

**3.2.1 Valoración, evaluación y diagnóstico:** Se trata de determinar los procedimientos que permiten realizar la recogida de información, evaluación y valoración de las problemáticas planteadas.

Recogida de información sobre aspectos evolutivos, médicos, conductuales y ambientales  
Valoración y diagnóstico  
Propuesta de atención  
Elaboración y emisión de informes  
Orientación Familiar  
Revisiones periódicas de los niños  
Participación en las revisiones clínicas

Proceso de valoración inicial: supone un estudio global y en profundidad del desarrollo del niño, de su historia individual y familiar y de su entorno. Son Objetivos de la evaluación: desarrollar unos objetivos individuales y familiares con el fin de dirigir el desarrollo de la programación individual.

En la valoración inicial podemos distinguir varios momentos:

1. Recogida de información: Constituye el elemento más importante del proceso diagnóstico. Obtenemos la información a través de:

Primer contacto con la familia, constituye el momento de acogida, en el que el profesional, a través de una actitud de escucha, va a ir recogiendo las preocupaciones, los recuerdos, los proyectos, las expectativas, las dificultades... que los padres van a ir exponiendo con respecto a su hijo y a sí mismos, así como los antecedentes familiares y personales del niño  
Recogida sistemática de información: se recogen de forma sistemática aquellos datos que la familia no ha aportado espontáneamente, pero que son necesarios para una adecuada comprensión del desarrollo del niño y de su momento evolutivo, así como de sus posibles causas de alteración en el proceso

2. La evaluación del niño y su entorno: se utilizan distintos instrumentos, que utilizaremos de forma discriminada en cada niño, a partir de las primeras hipótesis establecidas en base a la historia. La evaluación de la conducta infantil presenta n° problemas, que se ven acrecentados en el caso de los niños más pequeños y en los que, además presentan algún tipo de déficit o alteración. La situación de test al ser muy artificial puede no sacar a flote el verdadero potencial del niño en un momento determinado.

### Pruebas más utilizadas

Escala para la evaluación de la conducta del recién nacido de Brazelton  
Escalas Bayley de Desarrollo Infantil  
Escala para medir el desarrollo psicomotor de la primera infancia de Brunet-Lézine  
Inventario de desarrollo Battelle  
Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad para niños  
WPPSI  
WISC-R  
Batería Kaffman para niños (K-ABe)  
(PEDI) Programa de Estimulación del Desarrollo Infantil de 0-4 años.  
Escala de Madurez de Columbia  
Test de vocabulario en imágenes PEABODY  
J.K.REYNELL  
PLON:Prueba de lenguaje oral Navarra.  
Pata Negra ,CAT

3. La evaluación en las áreas: La mayoría de los programas de AT centran sus evaluaciones en las áreas cognitiva, de lenguaje y motora, al dar por hecho que la estimulación en estas áreas constituye el objetivo prioritario de la intervención. No deben faltar otros aspectos de enorme importancia como los psicosociales, los afectivo-emocionales o los familiares.  
En resumen: Para comprender mejor la competencia del niño y su relación con su entorno socio-familiar hay que ampliar el abanico de la exploración, buscando información en estas tres dimensiones:

- La organización evolutiva del niño: habilidades comunicativas, desarrollo socio-emocional, procesos cognitivos, estilo de aprendizaje, capacidad de respuesta al medio, habilidades de juego.
- Las características de su entorno familiar y social.
- La relación entre el niño y su entorno: interacción padres-niño.

Se debe prestar mucha atención a los aspectos de interacción entre el niño y su medio ambiente y examinar las conductas funcionales y las habilidades de solución de problemas que sirvan al niño para su adaptación a las situaciones reales de cada día.

Se trata de prestar más atención a los aspectos cualitativos de la evaluación, no poniendo tanto énfasis en los que el niño hace (resultado) sino más bien en como lo hace.

Observamos el nivel de conexión con el medio físico y social, tipo de relación o interacción, nivel de motivación, atención a los estímulos y a las actividades respuestas de evitación, gustos y preferencias hacia actividades o materiales, estilo de conducta ( planificador, impulsivo, atento, disperso, constante, inhibido, activo, espontáneo...)

También nos interesa registrar aspectos socio-cognitivos del niño, como contacto ocular, habilidades de comunicación, características del juego, capacidad de influir sobre el ambiente, habilidad de solución de problemas.

Es importante hacer observación del comportamiento del niño cuando está solo, acompañado de los padres o en grupo...

Centrarnos en cuales son las posibilidades, las potencialidades, las características del niño que tenemos entre manos.

En la evaluación es importante las conductas del niño en respuesta a unos estímulos determinados y registrar conductas que van surgiendo de forma espontánea.

### *3.2.2 El tratamiento educativo y rehabilitador*

El tipo de tratamiento y la modalidad de intervención se establecerán en función de la edad, características y necesidades del niño, del tipo y grado de trastorno y de la familia.

La intervención se planificará y programará de forma global e individual, planteando pautas específicas adaptadas a las necesidades de cada niño y cada familia en cada una de las áreas del desarrollo. Cada niño, una vez finalizada la valoración, tendrá un programa de atención global e individualizada

El PROGRAMA deberá incluir la temporalización de los objetivos así como los modos de consecución de los mismos. Para una mejor toma de datos y análisis, así como para la evaluación del progreso, dividimos el programa en 4 áreas fundamentales:

Área motora: para facilitar el desarrollo motor, así como la coordinación y el equilibrio estático y dinámico

Área perceptivo-cognitiva: para mejorar el área sensorial, la prensión, la coordinación óculo-manual, la cognición y el juego simbólico.

Área socio-comunicativa: el objetivo prioritario será la comunicación. Para ello se facilitará desde el principio la aparición de un vínculo seguro entre la familia y su hijo. Transmitimos a la familia la posibilidad de identificar e interpretar las señales comunicativas de su hijo y como consecuencia darles la respuesta adecuada y contingente.

Área de autonomía personal: para mejorar la autonomía en alimentación, vestido, sueño, autocuidado...

### 3.3 Otros Programas específicos

Existen diversos programas diseñados para la atención a los alumnos en edad infantil. Podemos destacar dos grandes grupos:

- A) Programas de escolarización temprana: Preescolar por correspondencia (Alemania); Preescolar na casa (España), etc...
- B) Programas de estimulación precoz  
Proyecto Andras Peto (Budapest; Proyecto de educación conductiva de los disminuidos psíquicos (Doman y Delacato (USA); Proyecto kepahrt de adiestramiento de funciones sensomotrices; Método de desarrollo intelectual temprana de (Breslavisky y Zoltvit); Programa de desarrollo de la visión (Dra Barraga); Programa de desarrollo motriz (Bobath. Inglaterra); Programa de desarrollo auditivo (Peter Guberina ), I. Bustos.
- C) Programas de estimulación de aprendizajes  
Programa de estimulación de aprendizajes de Aranda Redruello, R. (1996) diseñado alrededor de cinco áreas: motricidad, amplia y fina, Estimulación del lenguaje, estimulación auditiva, estimulación visual.
- D) Programas de atención a diferentes discapacidades  
Programas en español:
  - Carmen Gayarre. "(1977) Para la mejora de los niños con mongolismo"
  - Villa Elizaga (1992). Niños con síndrome de Down.
  - Guía Portage de Shearer y Shearer (1969) de Winsconsin para niños de 0-5 años."Método Zulueta y Mollla (1982). Para niños con síndrome de Down.
- E) Programas de estimulación de capacidades y habilidades

#### 1. Programas para el desarrollo de habilidades sociales.

Ejemplos: PPC (1990) de M. a. Verdugo. Destinado a deficientes mentales.  
Tiene varios programas: Para infantil solo utilizamos  
Programa de habilidades sociales (PHS)

#### 2. programas para el desarrollo de habilidades psicomotoras.

Aquí nos fijamos en dos escuelas:

##### a) Modelos psicopedagógicos (escuela francesa)

- Picq y Pierre Vayer: Proviene del campo de la Educación física. Introducen la psicomotricidad en la escuela.

Aspectos a trabajar:

Percepción del propio cuerpo. Equilibrio postural.

Identidad definida y afirmada. Independencia de los diferentes segmentos.

Dominio de la pulsión.

- Boucher: Programas de tipo terapia relacional por medio de la exploración motriz.
- Bemard Aucouturier y A. Lapierre.

Programa:

Reapropiación del placer sensoriomotor.

Tratamiento de las producciones agresivas.

Tratamiento de las producciones fantásticas que afectan a la comunicación del niño.

**b) Modelos psicopedagógicos (ámbito anglosajón)**

Programas perceptivos motores que tienen como objetivo aliviar o remediar las incapacidades para el aprendizaje.

- Kephart: Técnicas para la exploración de las funciones motoras. La reeducación de los procesos perceptivo-motores como preparatorios para la lectura.
- Bryant, J. Carthy: Proponer un modelo integrado del comportamiento perceptivo motor, basado en los resultados de los distintos análisis realizados sobre modelos de otros autores.
- Marina Frostig: Elaboró los Tes. de percepción visual porque considera que unas adecuadas habilidades visual-perceptivas son imprescindibles para la lecto-escritura.

**3. Programas de desarrollo lingüístico**

- El programa Bender y Vallett (1976). Son técnicas conductuales de (reforzamiento, imitación, modelado). Tiene dos secciones: verbal y no verbal.
- Programa de Berreiter y Engelman (1977). Programas de entrenamiento lingüístico. Dos partes: Inicial, superior con tareas jerarquizadas. Hay un método de enseñanza.
- Modelo Cooper (1982), para favorecer el desarrollo del lenguaje. Un método de desarrollo para niños con una problemática del lenguaje en edades tempranas.
- Programa INNEE Instituto de educación especial) Programa sin jerarquizar objetivos, sin profundizar en metodología y evaluación.
- Programa DISTAR (1981). Utiliza los principios de aprendizaje junto con estrategias avanzadas de programas educativos. Engloba programas de lenguaje, lectura y aritmética.
- \*PROGRAMA PAPEL (De adquisición del lenguaje (1984). Tiene tres fases: Preverbal. Receptivo verbal. Productivo verbal.
- PROGRAMA DE BUSH y GILES (1974). Se desarrolla a partir de las pruebas de diagnóstico de Kirt y Kirt.

Está integrado por tres subprogramas: Recepción auditiva. Recepción visual. Expresión verbal. Expresión manual. Cierre gramatical. Memoria secuencial (auditiva y visual). Actividades perceptivo-motoras. Actividades recreativas e integración intermodal.

#### 4. Programas de desarrollo cognitivo

- a) programas centrados en operaciones o procesos: Clasificación, inferencia, comparación (programas de operaciones cognitivas)
  - PEI. Enriquecimiento trumental de Feuerstein.
  - ARPA (actividades para el refuerzo potencial de aprendizajes.
  - APDI (aprendo a pensar desarrollando mi inteligencia.
  - PAI. Proyecto de activacion de la inteligencia
- b) Programa heurísticos: (procedimiento de resolución de problemas.)
  - la enseñanza heurística.-Schoeufeld en la solución de problemas matemáticos.
  - Estudios cognitivos-Whimbey y Lochhead
  - El pensamiento productivo-Covington.
  - P.I.H.-son 99 lecciones vinculadas a un área cognitiva (razonamiento, lenguaje, razonamiento oral, solución de problemas, toma de decisiones, pensamiento inventivo.

Otros Programas cognitivos elaborados por autores españoles:

- Programas para el desarrollo de estrategias básicas de aprendizaje (Molina 1993).
- Programas de adiestramiento y maduración mental elaborado por Glez Mas (1978).
- Aprendo a pensar-Pascal (para final de infantil y final de primaria). Tienen un manual del profesor. Son actividades que abarcan todas las áreas curriculares.

#### 5. Programas de modificación de conductas

Técnicas de modificación de conductas

#### 6. Programas de intervención a través de la Música

- Programa Orff\_ ritmo, lenguaje. Música, movimiento y palabra.
- Programa Dalcroze.-Canciones con mimo ( el ritmo musical).
- Programa Kodaly (hungaro). Une el canto, la audición, la lectura, la escritura musical.

Utiliza el lenguaje gestual-manual.

- programa de Willen.-Movimiento y voz. Pretende vivenciar la música y crear movimientos vitales donde todas las facultades puedan ser expresadas, compartidas y armonizadas.

## **7. Programas de nuevas tecnologías**

Para alumnos ciegos: Telulupa. Vieuscan. Optacon. El thermoform.

Para alumnos motóricos: Blis. SPC. Máquinas de escribir. Comunicadore

Para deficientes auditivos: Audífonos. Amplificadores. F.M. SUVAG.

Articulador vibráti

Espirometros (capacidad respiratoria

Informática:

Adaptaciones Hardware (Dispositivos de entrada, carcasas...).

Aplicaciones Software:

Programas de ayuda a la comunicación.

Para el desarrollo de procesos. Cognitivos de aprendizaje. Programas para el desarrollo del lenguaje. Programas para el desarrollo del habla. Sistemas de ayuda a la lectura labial.

Programas para mejorar la competencia lingüística.

## **4. BIBLIOGRAFIA**

Aller y Aller (1991). "Juegos y actividades del lenguaje oral". Procesos didácticos. Marfil. Alicante.

Allen, M. C. (1993). "El lactante de alto riesgo". Clin. Pediat. N.A. 3, 505-516.

Alonso Seco (1997). "Atención temprana". En realizaciones sobre discapacidad en España. Real patronato de prevención y Atención a personas con Minusvalías. Madrid.

Anónimas y Colectivas (1986). Bibliografía sobre estimulación precoz. Serv. Int. Info sobre Subnor. S. Sebastián.

Aranda, R. E. (2002). Educación Especial: Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Pentice Hall. Pearson. Madrid.

Aranda Rosalia, E. (1996). Estimulación de aprendizajes en la etapa infantil. Escuela Española. Praxis. Madrid.

Aranda Rosalia, E. (1998). Investigación-Acción en la escuela infantil Dto de Didáctica y Teoría de la Educación. (Universidad Autónoma de Madrid).

Aranda Rosalia, E. (19984). Cuentos por imágenes. Colección jardín de papel. S. M. Madrid.

Arizcun, J. y Valle, M. (1999). "Prevención De deficiencias en el periodo perinatal". En curso sobre prevención de deficiencias (3º edición) Real patronato de prevención y Atención a personas con Minusvalías. Colección Documentos 33/99.

Baghban, M. (1990). La adquisición precoz de la lectura y la escritura (0-3) Visor, Madrid.

Brítez y Muller (1991). Manual para la estimulación temprana, Bonum. Argentina.

Brazelton, T. B. Y Cramer, B. G. (1993). La relación más temprana, padres, bebés y el drama del apego inicial. Paidós. Barcelona.

Bueno, J. J. (1991). El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales. Aguilar. Madrid



- Bugie, C. (1998). "Atención precoz" Revista de Ciencias Sociales de la Diputación de Barcelona, 1372-77-
- Cabrera, M. C. y Sánchez Palacios, C. (1987). La estimulación precoz :un enfoque práctico. Siglo I. Madrid.
- Castellanos, P., García Sánchez, F. A. Y Mendieta, P. (2000). "La estimulación sensoriomotriz desde el modelo integral de intervención en Atención temprana". Siglo cero 31.
- Chohen Solal, J. (1986). Los dos primeros años de vida. Granica.
- Coral, J., Marsegosa, A. y Mostazo, A. (1992). Actividades psicomotrices en la escuela infantil CEAC. Barcelona.
- Coriat, H. L. (1997). "Estimulación Temprana. La construcción de una disciplina en el campo de los problemas del desarrollo infantil". Escritos de la infancia, 8, 29. Fundación para el Estudio de Problemas de la infancia. Buenos Aires.
- Escorihuela, R. M., Tobeña, A. y Fernández, A. (1993). L'estimulació infantil: efectes de l'ambient primerenc i l'herència sobre le motiuitat i laprenentatge. Servicio de Publicacions de la Universitat Autònoma, Bellaterra. Barcelona.
- Egan, K. (2000). Mentes educadas. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión. Barcelona. Paidós.
- Florez, J. y Troncoso, M. V. (1991). Síndrome De Down. Avances en acción familiar. Fundación síndrome de Down de Cantabria .Santander.
- Foster, Rochana, Guidan, J. (1991). Método visual. Estimulación lenguaje. Guía para la aplicación. Tea. Madrid.
- Fuertes, J., Sánchez, A. L. Y Pérez, I. (1992). Programa de estimulación precoz. Dirección General de Servicios Sociales. I.D.L. Valladolid.
- Gandulffo, M. A. Y Otros (1992). Juego En el proceso de aprendizaje. Humanitas. Argentina.
- García Sánchez, F. A. (2002). Atención Temprana: elementos para el desarrollo de un modelo integral de intervención. Bordón, 54 (11),39-52
- García Sánchez, F. A. (1998). Manual guía de la ficha individual de Seguimiento para Atención Temprana. FEAPS. Murcia.
- García SÁNCHEZ, F. A. Y Mendieta, P. (1998). "Análisis del tratamiento integral de Atención Temprana". Revista de Atención Temprana, 1 37-43.
- García Sánchez, F. A. Y Caballero, P. A. (1999). "Atención Temprana en parálisis cerebral y síndrome de Down; necesidad de intervención en Hospital desde el modelo integral" Siglo Cero (2). 5-15
- Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Barcelona. Paidós.
- Gerhard Hesse y Otros (1990). La estimulación Temprana en el bebé discapacitado. Panamericana. Buenos Aires.
- Gràcia, M. (2003). Comunicación y Lenguaje en primeras edades. Intervención con familias. Lérida. Milenio.
- Grupo EUFYAID (1991). Atención Precoz para niños que presentan trastornos del desarrollo. Manifiesto del Grupo Eurllyaid para una política futura de la Comunidad europea. Eisembom (Bélgica).
- Grupo PADI (1999). La atención precoz en la comunidad de Madrid. Situación actual. Genysi. Madrid.

- Heese, G. (1990). *La estimulación temprana en el niño discapacitado*. Medica Panamericana. Buenos Aires.
- Huerta, E. (1990). *Programa de estimulación de la comprensión*. Lectora. Cuadernos Visor. S.A.
- Jerusalinsky, A. "Bases neuropsicológicas de la estimulación Temprana". *Revista Escritos de la Infancia* 8, 65-70.
- Kamil, C. K. (1990). "¿Qué aprenden los niños con la manipulación de objetos?". *Infancia* N i.2 Julio-Agosto 1990. pp 7-10
- Leonhart, M. y Otros (1992). *El bebé ciego*. Masson. Barcelona.
- Libro Blanco de la Atención Temprana (2000). Ministerio de trabajo y Asuntos sociales. Real patronato de prevención y atención a personas con minusvalías
- Linaza, A. (1992). *Jugar y aprender*. Alhambra. Madrid.
- López Aranguren, J. L. (1990). "Teología, juegos e imaginación. Mayo-junio, pp 7-9.
- Ludington Hoe, S. (1990). *Como despertar la inteligencia de su bebé*. Publicaciones Madici. D.L. Barcelona.
- Mañez Moscardó, F. (1992). *Veo, veo: programa para la estimulación del lenguaje infantil*. Autor-Editor, Valencia.
- Martín del Buey, F. (1993). *Instrumentos De exploración e intervención en educación infantil*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Facultad de psicología, Escuela Universitaria de Magisterio. Oviedo.
- Mazer, P. y Stoleru, S. (1990). *Psicopatología de la primera infancia*. Masson, Barcelona.
- Mendieta, P. y García Sánchez, F. A. (1998). "Modelo integral de intervención en Atención Temprana: organización y coordinación de servicios". *siglo Cero* 29 11-22.
- Molina García, (1995). *Bases psicopedagógicas de la Educación especial*. Marfil. Alcoy.
- Motos, J., García Sánchez, F. A., Checa, F. J. Y Cols (1999). "Líneas de actuación y perspectivas de futuro de la Atención Temprana en la Región de Murcia". *Revista de Atención Temprana*, 2, 3-10
- Navarro, A. H. Y Otros (1990). "La lateralización hemisférica de funciones como proceso mediador del aprendizaje den el aula". *Revista de Investigación educativa*. 8-16 Pp 143-148.
- Pitluk, L. (1991). *Aula taller en jardín de infantes: metodología y cambio de actitudes en el jardín de infantes*. Troquel. Buenos Aires.
- Pérez-Mínguez, C. (1998). "Análisis de las relaciones interpersonales tempranas. Un modelo de observación y su aplicación terapéutica en un programa de intervención". *Infancia y aprendizaje*, 83, 3- 28.
- Ponte, J. (2003). "Legislación y Atención Temprana. Notas sobre aspectos socio sanitarios". *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*.
- Ramírez Cabañas (1992). *Cómo potenciar las capacidades de nuestro hijo, recién nacido*. Estimulación personalizada. CEPE. Madrid.
- Ramírez Camacho (1982). *Conocer al niño sordo*. Cepe .D.L. Colección educación especial. Madrid.
- Rosell Clari, V. (1993). *Programa de estimulación de lenguaje oral en educación infantil*. Col Teoría y práctica educativa Edi Aljibe. Málaga.

- Rodríguez, M. E. (2002). Estimulación temprana de la inteligencia. Madrid. Ed. La-berinto.
- Ruiz y Conesa (1992). Aprender a hablar. Cómo estimular y supervisar el aprendizaje del niño. B. Barcelona.
- Ruiz Extremera, A., Robles, C. y Ocete, E. (1997). "Atención y seguimiento a recién nacidos con problemas en el periodo neonatal". Guía De atención a la infancia con problemas en el periodo neonatal". Guía de atención a la infancia con problemas crónicos de salud, 91- 122. Consejería de Salud, Junta de Andalucía.
- Sánchez Ansín, A. (1997). Atención Temprana. Programa (0-3 años) Cedecs. Barcelona.
- Soriano, V. (Dir) (1999). Intervención Temprana en Eujropa. Tendencias en 17 países europeos. Agencia Europea para el Desarrollo y la Educación Especial. Real patronato de prevención y de Atención a personas con Minusvalías. Madrid.
- Tizón, J. L., San José, J. y Hadal, D. (1997). Protocolos y programas elementales para la atención primaria en Salud mental. Herder. Barcelona.
- Valle Trapero, M. (1992). Intervención Precoz en los niños de alto riesgo biológico. Editorial de la Universidad Complutense (colección Tesis doctorales). Madrid.
- Viala y Desplats (1992). El rincón de audición para el aprendizaje de la lengua. Narcea. Madrid.
- Vidal Lucena y Díaz Curiel, J. (1992). Atención temprana. Guía práctica para la estimulación del niño de Oa 3 años. CEPE.
- Villa Elizaga, I. (1984). Desarrollo y estimulación del niño desde su nacimiento a los dos años. Iamer. Madrid.
- VV.AA. (1999). Látenció precoz a Catalunya. Document del Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya.
- VV.AA. (1996). Guía regional de Atención Temprana de Murcia: prevención de las deficiencias en la población infantil de Oa 6 años. Dirección General del Binestar social de Murcia.
- AA.VV. (2000). Libro Blanco de la Atención Temprana. Madrid. Real Patronato de Atención a Personas con Discapacidad.
- AA.VV. (2002). Criterios de calidad estimular para la población infantil de 0-3 años. Revista de Atención Temprana, volúmen V (1),4-20.
- Willis, A. y Ricciuti, H. (1990). Orientaciones para la escuela infantil de cero a dos años. MEC -Morata. Madrid.
- Winnicott (1990). Los bebés y sus madres. Paidós. Barcelona.
- Woolfson, R. C. (2002). Mira cómo hablo. Guía de actividades para la estimulación de su hijo de Oa 3 años. Mens Sana. Barcelona.
- Woolfson, R. C. (2003). Hijo genial. Guía de actividades para la estimulación infantil de 2 y medio a 5 años. Mens Sana. Barcelona
- [www.w.oelddbank.org/children/crianca/invfutIbiblio.htm](http://www.w.oelddbank.org/children/crianca/invfutIbiblio.htm)
- Zuluaga, J. A. (2001). Neurodesarrollo y Estimulación. Médica Panamericana, Buenos Aires.

# Un estudio sobre la organización del ocio y tiempo libre en las personas con síndrome de Down

Dolores IZUZQUIZA GASSET

Profesora del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación  
de la Facultad de Formación de Profesorado y de la Educación  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

El tiempo libre, al igual que el tiempo de trabajo, requiere una organización que responda de forma adecuada a las características individuales de cada persona, para que se puedan llevar a cabo las actividades de ocio de una forma gratificante y satisfactoria.

El trabajo que se presenta a continuación pretende analizar la organización del tiempo libre de una muestra de niños y jóvenes con síndrome de Down y las actividades que llevan a cabo.

El estudio realizado comienza circunscribiendo dos marcos teóricos referenciales: la persona con síndrome de Down y el ocio como dimensión de calidad de vida. Posteriormente, se describe el proceso llevado a cabo en el desarrollo de la investigación para identificar los perfiles de ocio de las personas con síndrome de Down y las variables que inciden en los mismos. Para ello, se identifican los objetivos planteados tras el proceso de documentación, se especifican las hipótesis y sus variables agrupadas por categorías, se describe a las personas que han sido objeto de la muestra y los entornos en los que se desenvuelven y se muestran los instrumentos de medida utilizados para la validación de cada una de las hipótesis.

Tras la exposición de las conclusiones, se proponen unos indicadores que orienten la organización de los tiempos de ocio y tiempo libre y el diseño de programas individualizados para los niños y jóvenes con síndrome de Down.

**DESCRIPTORES:** síndrome de Down, organización del tiempo libre, ocio, ocio autotélico, dimensiones del ocio (lúdica, deportiva, festiva, creativa, ecológica y solidaria).

## SUMMARY

Free time, the same as time of work, requires an organization that answers in an adapted way to the individual characteristics of each person. So leisure activities can be made in a great and satisfied way.

The work that we show starts circumscribing two theoretic fields: The Down Syndrome person and the leisure as a dimension of quality of life.

Afterwards, it has been described the process made in the development of the investigation to identify the leisure profiles of Down Syndrome people and the variables.

In this way, we identify the objectives after the documentation process, we specify the hypothesis and its variables grouped by categories we describe the persons that have been part of the sample and the surroundings in which they develop and we show the measurement instruments used by the validation of each hypothesis.

After the explication of the conclusions we propose some indicators that orientate the design of individualized programs for Down Syndrome children and youth.

**DESCRIPTORS:** Down Syndrome. Free time organization, leisure, leisure dimension (play, sporting, creative, festive, ecologic, and solidary).

## INTRODUCCIÓN

La educación del ocio es un proceso que se encuentra relacionado con el aprendizaje de habilidades y conocimientos, con el descubrimiento de diferentes alternativas, unido al desarrollo de actitudes y conductas que implican un mundo de valores y una capacidad de elección. Es un proceso continuo a lo largo de la vida, que tiene una importante incidencia axiológica y comparte fines educativos tales como la salud, la estabilidad emocional y el fortalecimiento de la personalidad (Cuenca, 2000b).

Las personas con síndrome de Down, debido a su funcionamiento intelectual significativamente por debajo de la media y a las limitaciones que manifiestan en las habilidades adaptativas, presentan una falta de habilidades para poder realizar, de forma gratificante, la mayoría de las actividades que implican un ocio de calidad. El objetivo del estudio es determinar las actividades de ocio que los niños y jóvenes con S.D. realizan en su tiempo libre, tomando como referencia las seis dimensiones del ocio autotélico: lúdica, deportiva, ecológica, creativa, festiva y solidaria, e identificar las variables que inciden en la realización de dichas actividades.

La muestra seleccionada está constituida por 185 personas con S.D y los resultados obtenidos, a través de test estandarizados y cuestionarios de prácticas de ocio, indican que el ocio autotélico de la muestra no es homogéneo en cuanto a sus seis dimensiones, puesto que existen diferentes perfiles en función, tanto de las características personales, como del nivel de desarrollo madurativo global.

### La persona con síndrome de Down

El síndrome de Down es una alteración cromosómica no ligada al sexo en el par 21 con tres tipos de variantes cromosómicas: trisomía 21, translocación y mosaico. Las personas que lo padecen manifiestan una sobreexpresión genética que repercute en un desequilibrio por exceso o por defecto en la producción de algunos materiales biológicos, imprescindibles para un correcto desarrollo de determinados órganos y sistemas del cuerpo humano, como el sistema nervioso central y, en concreto, el cerebro, cuya alteración produce la discapacidad intelectual o retraso mental (Flórez 1999).

Sin embargo, la contextualización de la investigación obliga a conceptualizar a la persona con síndrome de Down como una persona con un proyecto de vida. Proyecto en el que todos los que comparten vida con ella tienen la obligación de proporcionarle los apoyos necesarios para que reduzcan, en la medida de lo posible, las limitaciones que manifiestan en su conducta adaptativa expresada en términos de habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

Asimismo, estudios realizados por Carpio (1994), Burns (1995), Coll (1998), Sánchez Ruiz (1999), Kasari (1999), Beeghly (2000), Madariaga (1998) y Bierman (2000), Escribá (2002) y Allué (2003) entre otros, dejan de manifiesto las importantes dificultades que estas personas presentan para organizar su tiempo libre de forma satisfac-

toria y para poner en práctica destrezas y habilidades en un amplio repertorio de actividades de ocio.

## El ocio autotélico

El segundo marco teórico referencial en el que se ha basado el estudio ha sido el ocio como dimensión de calidad de vida, tal y como lo plantean los estudios realizados por Schalock (1999, 1999b, 1999c), O'Morrow (1999) y Brown (1998).

Tomando como referencia los principios de la Asociación Internacional de Ocio y Recreo, en su carta enviada a los gobiernos del mundo en su Consejo de 1994, se ha de asumir que el ocio es un derecho innegable de la persona para la igualdad.

En función del estudio sobre ocio y discapacidad verificado, tanto en ámbitos nacionales como internacionales, se puede afirmar que el ocio, entendido como el tiempo libre fuera de obligaciones y ocupaciones habituales, descansa en tres pilares esenciales (Cuenca 2000): percepción de libre elección en función de preferencias individuales, carácter gratificante y placentero y autotelismo.

El autotelismo es un término adoptado por la Cátedra de Ocio y Minusvalía de la Universidad de Deusto, primera Cátedra en Europa en su área que, tras los trabajos llevados a cabo por Cuenca (2000), Madariaga (2000), Gorbeña (1999) y Lázaro (1999) entre otros, caracterizan al ocio como un conjunto de actividades que tienen un fin en sí mismas y no como actividades utilitarias o terapéuticas.

El ocio autotélico, tal y como lo describen sus precursores, se manifiesta en seis dimensiones que se definen a continuación:

La dimensión *lúdica* hace referencia a las actividades relativas al juego. La *deportiva* se encuentra relacionada con la práctica de los deportes. La *festiva* posee un carácter comunitario en el que el individualismo se convierte en una actitud antagónica al propio concepto de fiesta. La *creativa* está relacionada con las artes en general, como la música, la pintura, la literatura y posee un carácter formativo. La dimensión *ecológica* proporciona el encuentro con la naturaleza desde una perspectiva de gozo y disfrute. Y, por último, la dimensión *solidaria* se refiere a todas aquellas actividades realizadas de forma desinteresada.

Estas seis dimensiones del ocio autotélico, no contempladas hasta el momento en ninguna investigación relativa al síndrome de Down, se han convertido en el núcleo central del presente trabajo que plantea los siguientes objetivos:

- Conocer las variables que inciden en la organización del tiempo libre de los niños y jóvenes con síndrome de Down, a través de la identificación de las actividades de ocio, tomando como referencia las seis dimensiones del ocio autotélico: lúdica, ambiental- ecológica, creativa, festiva, solidaria y deportiva.
- Proponer indicadores que sirvan de base para organizar el tiempo libre de las personas con síndrome de Down y ofrecer orientaciones para el diseño de programas específicos de ocio de carácter individualizado.

## **HIPÓTESIS**

Se parte de una hipótesis general: existen variables que inciden en el ocio autotélico de las personas con síndrome de Down. En concreto, se afirma que:

Existe relación entre la participación en actividades de ocio (lúdicas, deportivas, festivas, creativas, ecológicas y solidarias) de los sujetos con síndrome de Down y aspectos como las características personales (edad, sexo, causa del retraso mental, trastornos asociados), el desarrollo madurativo (grado de discapacidad intelectual, nivel de lenguaje comprensivo, nivel de expresión oral, lecto-escritura, autonomía en el manejo del dinero, autonomía en los desplazamientos), las características familiares (nivel de estudios de los padres, número de hermanos, edad de los padres), la asistencia a un club de ocio y tiempo libre, la participación en clases particulares fuera del horario escolar y la modalidad educativa.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra seleccionada está formada por alumnos con síndrome de Down, con edades comprendidas entre los 6 y 20 años, que asisten a un Centro de educación especial de la Comunidad de Madrid. Del total de alumnos de este Centro, se han seleccionado 148 sujetos de ambos sexos siguiendo un muestreo intencional.

Para realizar el estudio de algunas de las hipótesis planteadas, ha sido preciso comparar la muestra de sujetos con síndrome de Down del Centro con otros grupos.

Así, para comprobar la relación entre la participación en actividades de ocio de los sujetos con síndrome de Down y el tipo de deficiencia causante del retraso mental, la muestra se ha comparado con 52 sujetos con retraso mental, no causado por el síndrome de Down.

Para comprobar la relación entre la participación en actividades de ocio de los sujetos con síndrome de Down y la modalidad educativa en la que están escolarizados, la muestra se ha comparado con 37 sujetos con síndrome de Down escolarizados en la modalidad educativa de integración en diferentes centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid.

### **Instrumentos**

Dado que uno de los objetivos del estudio era la identificación de las variables que inciden en el ocio de las personas con síndrome de Down, se adaptaron los cuestionarios existentes a las características de los sujetos a evaluar, de acuerdo con los instrumentos ya editados a tal fin por Gorbeña y Madariaga (1998), Sever Cereceda (1996), Larrinaga Rodríguez (1994), Yuste Hernanz (1991).



El cuestionario consiste en un repertorio de preguntas de uno o varios tipos (respuesta abierta o cerrada) para responder por escrito. Se pretendió que los rasgos y dimensiones fueran explorados analíticamente y su resultado final, cuantificable.

En su confección se han tenido en cuenta aspectos tales como el contenido de las preguntas, las posibles respuestas y la forma de recoger la información, Para su redacción se clasificaron las preguntas atendiendo a los siguientes criterios:

1. Datos personales ( identificación, características personales, desarrollo madurativo, modalidad educativa).
2. Datos familiares.
3. Descripción del tiempo libre de los sujetos (actividades de ocio según sus dimensiones, satisfacción, comunicación de preferencias y clases particulares que reciben).

Para determinar la validez de contenido, y con objeto de reducir al máximo las posibles fuentes de error y obtener una mayor precisión en los resultados, se recogió información a través de diferentes fuentes, lo que permitió contrastar los resultados y efectuar el proceso de triangulación. De este modo, se llevó a cabo un control cruzado entre las diferentes fuentes de datos.

Junto con el cuestionario sobre actividades de ocio, se utilizó la prueba estandarizada de inteligencia *K-BIT, Test Breve de Inteligencia de Kaufman* (1994) para medir el grado de discapacidad intelectual y la prueba estandarizada Test Peabody de Dunn (1965). para identificar el nivel de lenguaje comprensivo.

### Tratamiento estadístico

En el presente estudio, el tratamiento estadístico se deriva del análisis de varianza ANOVA. Para realizar el contraste de las hipótesis planteadas se utilizó el paquete de programas estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).

Las variables dependientes son indicadores de la participación en las actividades de ocio agrupadas en tomo a las categorías referidas (lúdicas, deportivas, festivas, creativas, ecológicas y solidarias).

Las variables independientes hacen referencia a las características personales, el desarrollo madurativo, las características familiares, la asistencia a un club de ocio, la participación en clases particulares, la modalidad educativa y el hecho de manifestar o no retraso mental.

## RESULTADOS

### Variables relacionadas con las características personales

En cuanto a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y la *edad* (Tabla 1), la participación en actividades crea-

tivas es la única variable que ofrece resultados significativos (la significación 0,0026 asociada al estadístico F 4,9711 es menor que 0,05). A un nivel de significación del 0,05 hay diferencia estadísticamente significativa en la participación en las actividades creativas entre los distintos grupos de edad (Tabla 2), siendo el grupo de 17 a 20 años los que más actividades creativas realizan, con una media de 4; seguidos del grupo de 13 a 16 con una media de 3,2833; el grupo de 9 a 12 con una media de 2,1765; y por último el grupo de 6 a 8 años, con una media de 1,9444.

Tabla 1.-Participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio en función de la edad.

TIPO DE ACTIVIDAD	SIGNIFICACIÓN ENTRE LOS GRUPOS DE EDAD (6-8, 9-12, 13-16, 17-20)
Lúdicas	0,5668
Deportivas	0,3257
Festivas	0,2966
Creativas	0,0026
Ecológicas	0,2055
Solidarias	0,0509

Tabla 2.-Medias de participación por grupos de edad en actividades de ocio

6-8	9-12	13-16	17-20
1º Lúdicas (6,1111)	1º Lúdicas (6,7059)	1º Lúdicas (6,1111)	1º Lúdicas (6,1111)
2º Ecológicas (4,3333)	2º Ecológicas (5,2059)	2º Ecológicas (4,8833)	2º Festivas (5,0833)
3º Festivas (3,8333)	3º Festivas (4,8529)	3º Festivas (4,5333)	3º Ecológicas (4,1389)
4º Solidarias (2,3333)	4º Solidarias (2,9412)	4º Creativas (3,2833)	4º Creativas (4,000)
5º Creativas (1,9444)	5º Creativas (2,1765)	5º Solidarias (3,0833)	5º Solidarias (3,8056)
6º Deportivas (2,3333)	6º Deportivas (0,8235)	6º Deportivas (1,3333)	6º Deportivas (0,7500).

En lo que respecta a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y el sexo (Tabla 3), no se encontraron diferencias

significativas para ninguna de las dimensiones del ocio autotélico, por lo que se puede afirmar que no existe relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y el sexo.

Tabla 3.-*Participación de los sujetos con síndrome de Doum en actividades de ocio en función del sexo.*

TIPO DE ACTIVIDAD	SIGNIFICACIÓN ASOCIADA AL SEXO
Lúdicas	0,0805
Deportivas	0,3424
Festivas	0,6613
Creativas	0,6819
Ecológicas	0,0722
Solidarias	0,4294

Sin embargo, en función de los datos obtenidos, se puede observar que los sujetos del sexo masculino (Tabla 4) obtienen medias de participación superiores en todas las actividades menos en las creativas, frente a las obtenidas por el sexo femenino.

Tabla 4.-*Medias de participación por sexo en las actividades de ocio.*

TIPO DE ACTIVIDAD	SEXO	MEDIAS
Lúdica	Varón	6,8462
	Mujer	6,2083
Deportiva	Varón	1,1923
	Mujer	0,8958
Festiva	Varón	4,5385
	Mujer	4,7188
Creativa	Varón	3,1538
	Mujer	2,9792
Ecológica	Varón	5,1731
	Mujer	4,4583
Solidaria	Varón	3,3077
	Mujer	3,0417

Asimismo, tampoco se encontraron diferencias significativas en las prácticas de ocio de los sujetos de la muestra en función de la causa del retraso mental (Tabla 5), por lo que se puede afirmar que aparentemente no existe una relación entre esta va-

riable y la participación en las distintas actividades de ocio y sus dimensiones (Tabla 6. Figura 1).

Tabla *de ocio en función de la causa del retraso mental*

ACTIVIDADES	SIGNIFICACIÓN EN FUNCIÓN DEL TIPO DE DEFICIENCIA
Lúdicas	0,2104
Deportivas	0,2817
Festivas	0,7617
Creativas	0,6796
Ecológicas	0,6966
Solidarias	0,5815

Tabla 6.- *Medias de participación por tipo de deficiencia en las actividades de ocio*

TIPO DE ACTIVIDAD	MEDIAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE DEFICIENCIA
Lúdicas	S. de Down: 6,4324 Otras deficiencias: 6,0000
Deportivas	S. de Down: 1,0000 Otras deficiencias: 0,6923
Festivas	S. de Down: 4,6554 Otras deficiencias: 4,5385
Creativas	S. de Down: 3,0405 Otras deficiencias: 3,2115
Ecológicas	S. de Down: 4,7095 Otras deficiencias: 4,5577
Solidarias	S. de Down: 3,1351 Otras deficiencias: 3,3077

En cuanto a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y los *trastornos asociados* que manifiestan (Tabla 7), la participación en actividades deportivas es la única variable que ofrece resultados significativos. En concreto, se encontró una diferencia significativa en la participación en las actividades deportivas entre los grupos que padecen un trastorno cardiológico ( $F= 5,0955$ ,  $p= 0,0255$ ), con una media de 0,4167, frente a los que no lo padecen que obtienen una media de participación, en las actividades deportivas, de 1,1875 (Tabla 8).

Tabla 7.-Participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio en función de los trastornos asociados

TIPO DE ACTIVIDAD	GRADO DE SIGNIFICACIÓN DE LOS TRASTORNOS ASOCIADOS
Lúdicas	T. Visuales: 0,4661 T. Auditivos: 0,3137 T. Cardiológicos: 0,4405 Otros: 0,6420
Deportivas	T. Visuales: 0,4671 T. Auditivos: 0,8730 T. Cardiológicos: 0,0255 Otros: 0,9216
Festivas	T. Visuales: 0,6014 T. Auditivos: 0,6724 T. Cardiológicos: 0,1346 Otros: 0,1063
	T. Visuales: 0,4534 T. Auditivos: 0,6836 T. Cardiológicos: 0,4177 Otros: 0,6043
Ecológicas	T. Visuales: 0,9571 T. Auditivos: 0,1764 T. Cardiológicos: 0,2291 Otros: 0,6400
Solidarias	T. Visuales: 0,6618 T. Auditivos: 0,4361 T. Cardiológicos: 0,7051 Otros: 0,9941

Tabla B.-Medias de participación en actividades de ocio obtenidas por los sujetos según los trastornos asociados.

ACTIVIDADES	MEDIAS							
	T. VISUALES		T. AUDITIVOS		T.CARDIOL.		OTROS	
	SI Tienen	NO Tienen	SI Tienen	NO Tienen	SI Tienen	NO Tienen	SI Tienen	NO Tienen
Lúdicas	6,5500	6,2941	7,0000	6,3778	6,1944	6,5089	6,5556	6,3786
Deportivas	0,9000	1,1176	1,0769	0,9926	0,4167	1,1875	1,0222	0,9903
Festivas	4,7500	4,5441	4,9231	4,6296	4,1389	4,8214	5,1333	4,4466
Creativas	2,9000	3,2059	3,3077	3,0148	2,7500	3,1339	3,2000	2,9709
Ecológicas	4,7000	4,7206	5,5385	4,6296	4,3056	4,8393	4,8444	4,6505
Solidarias	3,2000	3,0588	3,5385	3,0963	3,0278	3,1696	3,1333	3,1359

VARIABLES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO MADURATIVO

Con respecto a la relación entre la participación en actividades de ocio y el grado de discapacidad intelectual que manifiestan, aparecen diferencias significativas en las actividades creativas ( $F= 3,8640, p= 0,0232$ ) Y solidarias ( $F=3,0685, p= 0,0495$ ) (Tabla 9).

Tabla 9.- Participación en actividades de ocio en función del grado de discapacidad intelectual.

ACTIVIDADES	MEDIAS DEL GRADO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	Ligero: 6,7241 Moderado: 6,2667 Severo: 6,6552	0,4947
Deportivas	Ligero: 0,6552 Moderado: 1,1111 Severo: 1,0000	0,5006
Festivas	Ligero: 4,8966 Moderado: 4,6444 Severo: 4,4483	0,7734
Creativas	Ligero: 3,4483 Moderado: 3,2667 Severo: 1,9310	0,0232
Ecológicas	Ligero: 5,3448 Moderado: 4,5667 Severo: 4,5172	0,2558
Solidarias	Ligero: 3,3793 Moderado: 3,3111 Severo: 2,3448	0,0495

También se encontraron diferencias significativas entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y el *nivel de lenguaje comprensivo*, en concreto, para las actividades festivas ( $F=3,3592$ ,  $p= 0,0375$ ), creativas ( $F= 17,8045$ ,  $p= 0,0000$ ) y solidarias ( $F= 3,0990$ ,  $p= 0,0481$ ) (Tabla 10). Podemos, por tanto, afirmar que existe relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en las actividades festivas, creativas y solidarias en función del nivel de lenguaje comprensivo.

Tabla 10.-Participación en actividades de ocio en función del nivel de lenguaje comprensivo.

ACTIVIDADES	EDAD de LENGUAJE	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	4 o menos años	6,1667	0,6561
	5-6 años	6,5152	
	Más de 7 años	6,5385	
Deportivas	4 o menos años	0,8095	0,6612
	5-6 años	1,1364	
	Más de 7 años	1,0000	
Festivas	4 o menos años	4,3095	0,0375
	5-6 años	4,3788	
	Más de 7 años	5,4872	
Creativas	4 o menos años	1,7619	0,0000
	5-6 años	2,8788	
	Más de 7 años	4,6923	
Ecológicas	4 o menos años	4,5000	0,7692
	5-6 años	4,7121	
	Más de 7 años	4,8718	
Solidarias	4 o menos años	2,5714	0,0481
	5-6 años	3,2727	
	Más de 7 años	3,5897	

En cuanto a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y el *nivel de expresión oral*, no se han encontrado diferencias significativas (Tabla 11). Por tanto, no existe relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en las actividades lúdicas, deportivas, festivas, creativas, ecológicas y solidarias y el nivel de expresión oral. Sin embargo, a pesar de que los datos obtenidos no son estadísticamente significativos, el análisis de las medias nos permite observar un aumento en las actividades de ocio en aquellos sujetos que manifiestan una expresión oral adecuada a las exigencias de su entorno en las actividades lúdicas, creativas y solidarias.

Tabla 11.-Participación en actividades de ocio en función del nivel de expresión oral.

ACTIVIDADES	NIVEL DE EXPRESIÓN ORAL	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	Pobre: Reducido: Adecuado:	5,8000 6,4762 6,6154	0,5057
Deportivas	Pobre: Reducido: Adecuado:	0,7000 1,2222 0,9077	0,5304
Festivas	Pobre: Reducido: Adecuado:	3,2000 4,9365 4,7385	0,1007
Creativas	Pobre: Reducido: Adecuado:	1,7000 3,1429 3,1538	0,2077
Ecológicas	Pobre: Reducido: Adecuado:	3,6000 4,8889 4,80000	0,2613
Solidarias	Pobre: Reducido: Adecuado:	1,8000 3,1429 3,3692	0,0663



En lo que respecta a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y el *nivel de lecto-escritura* (Tabla 12), existe relación entre la participación en actividades creativas y la lectura ( $F=8,9670$ ,  $p=0,0032$ ). La media de participación en actividades creativas es superior en los sujetos que leen (3,4946) que en los que no leen (2,2727). Existe (Tabla 13), asimismo, relación entre la frecuencia de participación en actividades creativas y la escritura ( $F=8,9670$ ,  $p=0,0032$ ). La media de participación en actividades creativas es superior en los sujetos que escriben (3,4316) que en los que no escriben (2,3396).

Tabla 12.-Participación en actividades de ocio en función del nivel de lectura.

Lectura

ACTIVIDADES	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	Si lee: 6,3226 No lee: 6,6182	0,4141
Deportivas	Si lee: 1,1505 No lee: 0,7455	0,1885
Festivas	Si lee: 4,7097 No lee: 4,5636	0,7194
Creativas	Si lee: 3,4946 No lee: 2,2727	0,0032
Ecológicas	Si lee: 4,5699 No lee: 4,9455	0,3409
Solidarias	Si lee: 3,1828 No lee: 3,0545	0,7000

Tabla 13.-Participación en actividades de ocio en función del nivel de escritura.

Escritura

ACTIVIDADES	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	Si escribe: 6,2947 No escribe: 6,6792	0,2915
Deportivas	Si escribe: 1,0947 No escribe: 0,8302	0,3950
Festivas	Si escribe: 4,7053 No escribe: 4,5660	0,7340
Creativas	Si escribe: 3,4316 No escribe: 2,3396	0,0092
Ecológicas	Si escribe: 4,5789 No escribe: 4,9434	0,3593
Solidarias	Si escribe: 3,3053 No escribe: 2,8302	0,1554

En cuanto a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y la *autonomía en el manejo del dinero*, existe relación entre la participación en actividades creativas (F: 3,8890,  $p=0,0228$ ) y solidarias (F: 6,8793,  $p= 0,0014$ ) Y el nivel de autonomía en la utilización del dinero (Tabla 14). La media de participación en actividades creativas es superior en los sujetos que manejan autónomamente el dinero (3,9231) que en los que no (2,4853) o que realizan compras con el importe exacto (3,5345).

Asimismo, la media de participación en actividades solidarias es superior en los sujetos que manejan autónomamente el dinero (3,7692) que en los que no (2,4853) o que realizan compras con el importe exacto (3,5862).

Tabla 14.-Participación en actividades de ocio en función de la autonomía en el manejo del dinero.

ACTIVIDADES	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	No lo utiliza: 6,4118 Con importe exacto: 6,3966 Si: 6,2308	0,9595
Deportivas	No lo utiliza: 0,8382 Con importe exacto: 1,2069 Si: 0,7692	0,4900
Festivas	No lo utiliza: 4,2059 Con importe exacto: 4,8966 Si: 5,5385	0,0768
Creativas	No lo utiliza: 2,4853 Con importe exacto: 3,5345 Si: 3,9231	0,0228
Ecológicas	No lo utiliza: 4,6471 Con importe exacto: 4,8276 Si: 4,2308	0,6815
Solidarias	No lo utiliza: 2,4853 Con importe exacto: 3,5862 Si: 3,7692	0,0014

Por otro lado, también se encontraron diferencias significativas entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y la *autonomía en los desplazamientos* (Tabla 15), en concreto, para las actividades creativas ( $F= 5,0536$ ,  $p= 0,0261$ ) Y solidarias ( $F= 10,0667$ ,  $p= 0,0018$ ). La media de frecuencia de realización de las actividades creativas es superior en los sujetos que se desplazan autónomamente (3,7333) que en los que no (2,7549). La media de frecuencia de realización de las actividades solidarias es superior en los sujetos que se desplazan autónomamente (3,8889) que en los que no (2,8137).

Tabla 15.-Participación en actividades de ocio en función de la autonomía en los desplazamientos.

ACTIVIDADES	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	Si se desplaza: 6,3556 No se desplaza: 6,4804	0,7437
Deportivas	Si se desplaza: 1,0444 No se desplaza: 0,9804	0,8443
Festivas	Si se desplaza: 5,0000 No se desplaza: 4,5000	0,2430
Creativas	Si se desplaza: 3,7333 No se desplaza: 2,7549	0,0261
Ecológicas	Si se desplaza: 4,5333 No se desplaza: 4,7745	0,5624
Solidarias	Si se desplaza: 3,8889 No se desplaza: 2,8137	0,0018

Variables relacionadas con las características familiares

En cuanto a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y el *nivel de estudios de los padres*, no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de ocio (Tabla 16). Por tanto, no existe relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y el nivel de estudios de los padres.

Tabla 16.-Participación en actividades de ocio en función del nivel de estudios de los padres.

ACTIVIDADES	NIVEL DE ESTUDIOS	MEDIAS DEL PADRE	MEDIAS DE LA MADRE	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	Elementales:	6,1471	6,5926	Padre: 0,2176 Madre: 0,8339
	Bachillerato:	7,1034	6,4474	
	F.P.:	6,722	6,3333	
	Universitarios:	6,2069	6,1667	
Deportivas	Elementales:	0,8235	1,0000	Padre: 0,6181 Madre: 0,9537
	Bachillerato:	1,3793	0,9474	
	F.P.:	1,0000	1,2667	
	Universitarios:	0,8793	1,0278	
Festivas	Elementales:	4,7647	5,0370	Padre: 0,7383 Madre: 0,4088
	Bachillerato:	4,9310	4,6842	
	F.P.:	4,3333	4,4667	
	Universitarios:	4,4138	4,1667	
Creativas	Elementales:	2,7941	3,0185	Padre: 0,9813 Madre: 0,1140
	Bachillerato:	3,0345	3,2368	
	F.P.:	2,9444	4,1333	
	Universitarios:	2,9828	2,3611	
Solidarias	Elementales:	4,5588	4,7593	Padre: 0,9956 Madre: 0,2791
	Bachillerato:	4,6897	4,6842	
	F.P.:	4,6111	5,5333	
	Universitarios:	4,6724	4,1667	
Ecológicas	Elementales:	3,0882	3,4815	Padre: 0,8136 Madre: 0,2258
	Bachillerato:	2,7586	2,8947	
	F.P.:	3,2778	3,4000	
	Universitarios:	3,0862	2,6944	

En cuanto a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y el *número de hermanos* (Tabla 17), se han encontrado diferencias significativas en las actividades creativas ( $F=2,9488, p= 0,0349$ ).

Tabla 17.-Participación en actividades de ocio en función del número de hermanos.

ACTIVIDADES	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	Sin hermanos: 6,8947 1: 6,3971 2-3: 6,0444 4 o más hermanos: 7,1250	0,2480
Deportivas	Sin hermanos: 1,4737 1: 1,0000 2-3: 0,9333 4 o más hermanos: 0,6250	0,5651
Festivas	Sin hermanos: 4,8421 1: 4,9265 2-3: 3,9556 4 o más hermanos: 5,2500	0,1157
Creativas	Sin hermanos: 4,4737 1: 2,7206 2-3: 2,7778 4 o más hermanos: 3,4375	0,0349
Ecológicas	Sin hermanos: 5,6316 1: 4,7206 2-3: 4,4444 4 o más hermanos: 4,3125	0,2529
Solidarias	Sin hermanos: 3,7368 1: 2,8088 2-3: 3,0667 4 o más hermanos: 4,0000	0,0724

Sin embargo, sí se encontró una relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y la *edad de los padres* para las actividades creativas y solidarias. En concreto, existe relación con la variable edad del padre (Tabla 18) en la dimensión creativa ( $F=2,9091$ ,  $p= 0,0369$ ) Y solidaria ( $F= 3,3504$ ,  $p= 0,0210$ ) Y con la de la madre (Tabla 19) también, en las dimensiones creativa ( $F= 2,5846$ ,  $p=0,0397$ ) y solidaria ( $F= 2,9119$ ,  $p= 0,0237$ ).

Tabla 18.-Participación en actividades de ocio en función de la edad del padre.

ACTIVIDADES	EDAD DEL PADRE	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	6,8421 6,2121 6,2500 7,6000	0,1947
Deportivas	31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	0,7368 0,9394 0,9545 0,9000	0,9685
Festivas	31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	4,5789 4,6364 4,1364 5,90000	0,1943
Creativas	31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	2,5263 2,4545 3,2955 4,3000	0,0369
Ecológicas	31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	4,8421 4,5152 4,4545 5,3000	0,7126
Solidarias	31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	2,8421 2,5909 3,2955 4,3000	0,0210

Tabla 19.-Participación en actividades de ocio en función de la edad de la madre.

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>EDAD DE LA MADRE</b>	<b>MEDIAS</b>	<b>SIGNIFICACIÓN</b>
Lúdicas	20-30: 31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	7,5000 6,8333 6,1429 6,3600 7,8000	0,3345
Deportivas	20-30: 31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	0,0000 1,1250 0,6190 1,3600 0,6000	0,1544
Festivas	20-30: 31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	3,5000 4,6250 4,4762 4,6800 6,4000	0,4769
Creativas	20-30: 31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	4,0000 2,3750 2,4921 3,6000 4,0000	0,0397
Ecológicas	20-30: 31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	6,5000 4,7917 4,4444 4,7800 4,8000	0,7236
Solidarias	20-30: 31-40: 41-50: 51-60: Más de 60:	2,0000 2,7500 2,6825 3,6400 4,4000	0,0237

Otras variables

Existe relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y la asistencia a un club de ocio (Tabla 20), para las actividades lúdicas ( $F= 4,5100$ ,  $p= 0,0354$ ), festivas ( $F=6,8469$ ,  $p= 0,0098$ ) y creativas ( $F= 7,7975$ ,  $p=0,0059$ ).

Tabla 20.-Participación en actividades de ocio en función de la asistencia a un club de ocio.

ACTIVIDADES	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	Si asiste: 6,8571 No asiste: 6,1176	0,0354
Deportivas	Si asiste: 1,1270 No asiste: 0,9059	0,4636
Festivas	Si asiste: 5,2381 No asiste: 4,2235	0,0098
Creativas	Si asiste: 3,6825 No asiste: 2,5647	0,0059
Ecológicas	Si asiste: 4,9365 No asiste: 4,5412	0,3049
Solidarias	Si asiste: 3,3333 No asiste: 2,9882	0,2879



En cuanto a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y la *asistencia a clases particulares* (Tabla 21), se han encontrado diferencias significativas para las actividades festivas ( $F= 4,2629$ ,  $p= 0,0407$ ) Y solidarias ( $F=3,9268$ ,  $p=0,04994$ ). En concreto, se puede afirmar que existe relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en las actividades festivas y solidarias y la asistencia a clases particulares de logopedia.

Tabla 21.-Participación en actividades de ocio en función de la asistencia a clases particulares.

ACTIVIDADES	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	Si asiste: 5,8667 No asiste: 6,4962	0,2769
Deportivas	Si asiste: 0,8667 No asiste: 1,0150	0,7642
Festivas	Si asiste: 3,4667 No asiste: 4,7895	0,0407
Creativas	Si asiste: 2,6667 No asiste: 3,0827	0,5370
Ecológicas	Si asiste: 4,3333 No asiste: 4,7519	0,5078
Solidarias	Si asiste: 2,2000 No asiste: 3,2406	0,0494

Por último, y con respecto a la relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y la *modalidad educativa* (Tabla 22), no se han encontrado diferencias significativas en ninguna de las actividades de tipo lúdico, deportivo, festivo, creativo, ecológico y solidario. Se afirma, por tanto, que no existe relación entre la participación de los sujetos con síndrome de Down en actividades de ocio y la modalidad educativa en la que están escolarizados.

Tabla 22.-*Participación en actividades de ocio en función de la modalidad educativa.*

ACTIVIDADES	MEDIAS	SIGNIFICACIÓN
Lúdicas	E. Especial: 6,4324 Integración: 6,6486	0,5692
Deportivas	E. Especial: 1,0000 Integración: 1,0000	1,0000
Festivas	E. Especial: 4,6554 Integración: 4,0811	0,1899
Creativas	E. Especial: 3,0405 Integración: 2,5676	0,2806
Ecológicas	E. Especial: 4,7095 Integración: 4,0811	0,1507
Solidarias	E. Especial: 3,1351 Integración: 2,8919	0,4871

## CONCLUSIONES

En función de los resultados obtenidos, se puede afirmar que existe una relación entre la participación en actividades de ocio de los niños y jóvenes con síndrome de Down de la muestra estudiada y algunas características personales, el nivel de desarrollo madurativo, ciertas características familiares, las clases particulares en horario extraescolar y la participación en clubes de ocio y tiempo libre. En concreto, las variables que inciden en las prácticas de ocio autotético de los sujetos con síndrome de Down de la muestra estudiada son las siguientes:

Tabla 23.-Variables que inciden en las prácticas de ocio autotético de los sujetos con síndrome de Down.

del ocio autotético	Variables relacionadas
• <u>Dimensión lúdica</u>	• Asistencia a un club de ocio
• Dimensión deportiva	• Retraso mental • Trastornos cardiológicos
• Dimensión festiva	• Retraso mental • Nivel de lenguaje • Asistencia a un club de ocio • <u>Asistencia a clases particulares</u>
• Dimensión creativa	• Edad • Retraso mental • Grado de discapacidad intelectual • Nivel de lenguaje • Habilidades lecto-escritoras • Nivel de autonomía en el manejo del dinero • Nivel de autonomía en los desplazamientos • Edad de los padres • Número de hermanos • Asistencia a un club de ocio y tiempo libre
• Dimensión ecológica	• Retraso mental
• Dimensión solidaria	• Retraso mental • Grado de discapacidad intelectual • Edad de la madre • Nivel de lenguaje • Nivel de autonomía en el manejo del dinero • Nivel de autonomía en los desplazamientos • Asistencia a clases particulares

Respecto a las variables asociadas a determinadas características personales de las personas con síndrome de Down, al analizar la relación entre la edad y las activi-

dades de ocio (Tabla 1), se encontró una relación significativa entre esta variable y la dimensión creativa, comprobándose un incremento en los índices de participación en esta dimensión al aumentar la edad. No se observó, sin embargo, una relación tan marcada entre la edad y otras dimensiones del ocio autotélico.

La dimensión lúdica es la más practicada por los sujetos de la muestra en todos los intervalos de edad observados. Uno de los factores que puede condicionar la participación tan elevada en esta dimensión, es la asistencia a un club de ocio y tiempo libre, ya que los sujetos que acuden a estos servicios obtienen una media superior en las actividades lúdicas (Tabla 20). Otro factor podría ser que un alto porcentaje de la muestra estudiada ve programas de televisión o vídeos casi todos los días.

Sin embargo, la participación en actividades deportivas de los niños y jóvenes con síndrome de Down de la muestra, es significativamente inferior en todos los grupos de edad en relación con las otras cinco dimensiones (Tabla 1). Parece necesario, por tanto, potenciar la práctica del deporte en función de las preferencias de cada uno de los sujetos en horario extraescolar. El deporte más practicado por sujetos de la muestra es la natación y los que tienen un índice de participación muy escaso o nulo son el voleibol, el tenis, la equitación, el golf, el esquí y la vela. La dimensión deportiva es en la que expresan menos sus preferencias y obtienen una media de disfrute más baja. La escasa participación en las actividades deportivas se podría relacionar con alguno de los perfiles de desarrollo motor identificados por Ferrándiz Vindel (1999).

En general, dada la heterogeneidad de los perfiles identificados en cada uno de los intervalos de edad estudiados, es necesario organizar programas educativos con el fin de proporcionar diversas habilidades y destrezas que permitan participar en experiencias de ocio para cada una de sus dimensiones, logrando de esta forma un ocio más enriquecedor. Las habilidades referidas a la comunicación, lecto-escritura y autonomía, podrían ayudar a aumentar la participación en determinadas dimensiones del ocio autotélico.

En cuanto a la relación entre el sexo y las actividades de ocio (Tablas 3 y 4), no se han encontrado diferencias significativas en esta variable.

La causa del retraso mental no ha sido identificada como una variable específica relacionada con el ocio de los sujetos con síndrome de Down de la muestra (Tablas 5 y 6). En consecuencia, se podría pensar que, para este grupo, el planteamiento de un ocio específico en función de sus características sindrómicas es irrelevante.

En cuanto a otras características personales relevantes en el estudio, se han identificado los trastornos cardiológicos (Tablas 7 y 8) como una variable relacionada con las actividades deportivas. Los sujetos del estudio que presentan dichos trastornos, participan en menos actividades relacionadas con el deporte.

En lo que respecta a las variables referidas al desarrollo madurativo (Tabla 9), se comprueba que, conforme el grado de discapacidad intelectual o de retraso mental es mayor, la práctica de actividades de ocio, por parte de los sujetos con síndrome de Down de la muestra, disminuye en las dimensiones creativa y solidaria.

En las variables relacionadas con el desarrollo madurativo, se confirman los resultados de Harris, Kasari y Sigman (1996), en los que se demostraba la relación

existente entre el lenguaje comprensivo y las actividades de carácter lúdico en los niños con síndrome de Down, especificando que cuando la comprensión del niño es inferior a su edad cronológica, presenta mayores dificultades para mantener la atención en los juegos propuestos. Los resultados obtenidos indican que a mayor nivel de lenguaje comprensivo el nivel de participación aumenta en las dimensiones festiva, creativa y solidaria (Tabla 10).

Los trastornos presentes en las emisiones orales de las personas con síndrome de Down causan dificultades muy importantes para la transmisión de sus ideas, deseos, sentimientos y emociones.

Los datos obtenidos a través de la prueba estandarizada K-BIT, ponen de manifiesto que los sujetos que alcanzan mayor puntuación en los aspectos relacionados con el vocabulario expresivo participan en más actividades de ocio de tipo lúdico, deportivo, festivo y ecológico (Tabla 11).

Hay una relación significativa entre las habilidades de lecto-escritura y la participación en las actividades de la dimensión creativa (Tablas 12 y 13). Los resultados se encuentran en la línea de los estudios realizados por Coll (1997), en los que propone la lecto-escritura como uno de los indicadores para identificar los determinantes de la participación en actividades de ocio de las personas con discapacidad intelectual. Se apoyan los planteamientos de Brown (1989) y Buckley (2000), en los que proponen la lecto-escritura como una destreza necesaria para incorporar en un currículo de ocio. Por ello, se podría plantear la enseñanza de la lecto-escritura desde las primeras edades, para lograr unos eficaces niveles de comunicación y alfabetización que permitiesen acceder a los niños y jóvenes con síndrome de Down a la literatura, la cual podría convertirse en una alternativa muy enriquecedora para su ocio de carácter creativo.

La utilización autónoma del dinero es una habilidad que proporciona un índice superior de independencia y ofrece más recursos para realizar determinadas actividades de ocio. Los resultados del estudio demuestran que la autonomía en el manejo del dinero es una variable que influye en la participación de actividades relacionadas con las dimensiones creativa y solidaria (Tabla 14). Las habilidades relacionadas con el cálculo y el aprendizaje del nuevo sistema monetario, ayudarán a que los niños y jóvenes con síndrome de Down puedan adquirir cotas más elevadas de autonomía personal y, a la vez, participar en un mayor número de entornos de ocio.

Asimismo, la autonomía en los desplazamientos se encuentra relacionada con la participación en las actividades de ocio en un grado de significación elevado. Si se analiza el nivel de autonomía, se puede comprobar que los sujetos con síndrome de Down de la muestra que se desplazan solos, participan con una frecuencia más alta en las actividades creativas y solidarias, por lo que será necesario incluir la enseñanza de habilidades y destrezas para los desplazamientos en el currículo de ocio (Tabla 15).

Con respecto a las características familiares, la edad de los padres y el número de hermanos se encuentran relacionadas con la participación en las actividades de tipo creativo y solidario. Los hijos que tienen padres mayores de 50 años, realizan un número superior de actividades creativas (Tabla 18 y 19) y, además, los que son hijos únicos, también presentan un índice mayor de participación en dichas activi-

dades (Tabla 17). Igualmente, las actividades de tipo solidario se encuentran relacionadas con la edad de los padres, produciéndose un aumento en la participación si son mayores de 50 años (Tablas 18 y 19). Sin embargo, no se ha encontrado relación estadísticamente significativa con la variable estudios de los padres (Tabla 16).

Por otro lado, no se han encontrado diferencias significativas entre la participación en actividades de ocio de los sujetos con síndrome de Down escolarizados en un centro específico de educación especial y un centro de integración (Tabla 22). Por lo tanto, la modalidad educativa, en este caso, parece no influir en las prácticas de ocio de los sujetos de la muestra.

También se puede afirmar que la participación en actividades lúdicas, festivas y creativas aumenta si los sujetos acuden a un club de ocio y tiempo libre (Tabla 20), lo que confirma las aportaciones de Coll, Ponce y Vega (1998) y Sánchez Ruiz (1999) sobre las variadas alternativas que ofrecen los centros de ocio en función de las capacidades e intereses de los sujetos que acuden a ellos.

La asistencia a un club de ocio es menor de un 50% en la población estudiada, por lo que sería positivo motivar tanto a las familias como a los niños y jóvenes con síndrome de Down para que acudiesen a los mismos.

Por último, el hecho de que las personas que asisten a un club de ocio y tiempo libre mantengan una elevada participación en actividades lúdicas, festivas y creativas, lleva a proponer que dichos centros se planteen la posibilidad de promover con mayor intensidad actividades relacionadas con las dimensiones deportivas, ecológicas y solidarias, contribuyendo de esta forma a que los niños y jóvenes con síndrome de Down, experimenten un ocio lo más enriquecedor posible en todas sus dimensiones.

El enfoque educativo de algunos padres con hijos con síndrome de Down orientado al rendimiento, tal y como lo afirma Spiker y Hopmann (1997), ha sido identificado en el estudio, mediante la comprobación del número de niños que recibe clases particulares de refuerzo educativo fuera del horario escolar (Tabla 21) y, en consecuencia, se puede pensar que dicha práctica podría reducir la participación en alguna de las dimensiones del ocio. El estudio confirma que aquellas personas con síndrome de Down que asisten a clases de apoyo extraescolar, participan en un grado significativamente menor en actividades festivas y solidarias.

Se comprueba, por tanto, que el ocio autotélico de las personas con síndrome de Down del estudio no es homogéneo en cuanto a sus seis dimensiones, puesto que existen diferentes perfiles en función tanto, de las características personales como del nivel de desarrollo madurativo global, por lo que será preciso organizar y diseñar intervenciones educativas diferenciadas. La relación demostrada en este estudio entre las variables anteriormente citadas y la participación en actividades de ocio, hace que se piense en la elaboración de programas basados en modelos ecológicos de intervención, como los propuestos por Brown (1989), Boutin y Duming (1997) y Mundy (1998).

## REFERENCIAS

- Allué, M. (2003). *Discapacitados: la reivindicación de la igualdad en la diferencia*. Barcelona: Bellaterra.
- American Association on Mental Retardation (2002). *Mental Retardation: Definitions, Classifications and Systems of Support*. Washington D.C.: A.A.M.R.
- Amaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Hacia una educación de calidad para todos*. Málaga: Aljibe.
- Beeghly, M. (2000). El Temperamento en los niños con Síndrome de Down. En: J. Rondal, J. Perera, y L. Nadel (Eds.) *El síndrome de Down: Revisión de los últimos conocimientos* (168-178). Madrid: Espasa.
- Bierman, J. (2000) Lenguaje y comunicación: La clave está en la eficacia. *Síndrome de Down*, 17 (1), 25-29.
- Boutin, G. Durning, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Brown, L. (1989). *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Milán.
- Brown, L. (1998). *Quality of life for handicapped people*. London: Croom Helm.
- Buckley, S. (2000). *El desarrollo cognitivo de los niños con síndrome de Down: consecuencias prácticas de las recientes investigaciones psicológicas*. En: J. Rondal, J. Perera y L. Nadel. (coords.) *Síndrome de Down. Revisión de los últimos conocimientos (151-166)*. Madrid: Espasa.
- Burns, C. y Gunn, P. (1995). *El Síndrome de Down: Estimulación y actividad motora*. Barcelona: Herder.
- Carpio, C. (1994). AUTOC: Programas de Autonomía para el Ocio. En: I Jornadas sobre el Síndrome de Down de Madrid. Madrid: Asociación para el síndrome de Down de Madrid.
- Coll, C. (1997). Determinantes en la participación en actividades de ocio de las personas con discapacidad psíquica. En: M. Cuenca (coord.). *Legislación y política social sobre ocio y discapacidad* (169-174). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Coll, C. Ponce, A. y Vega, B. (1998). *Ocio y personas con retraso mental*. Madrid: CCS.
- Costa, M. (2001). *El juego para todos en los parques infantiles*. Alicante: AIJU.
- Cuenca, M. (1999b). *Ocio y Formación. Hacia la Equiparación de oportunidades mediante la Educación del Ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2000a). *Ocio humanista: Dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*. Instituto de Estudios de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cuenca, M. (2000b). *Ideas prácticas para la educación del ocio: fiestas y clubes*. Instituto de Estudios de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dunn, L. M. (1965) *The Peabody picture vocabulary test*. American Guidance Service. Madrid: MEPSA.
- Escribá Fernández-Marcote, A. (2002) *Síndrome de Down: propuestas de intervención*. Madrid: Gymnos.
- Ferrándiz Vindel, I. (1999). *Perfiles de desarrollo motory deficiencia mental*. Tesis Doctoral. Madrid: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Complutense.

- Flórez, J. (1999). El síndrome de Down: bases neurobiológicas del aprendizaje. *Siglo Cero*. 183, 9 - 27.
- Goibeña, S. (1998). Las actitudes hacia la integración de las personas con discapacidad en contextos de ocio. *Afin*. 50, 27-29.
- Goibeña, S. (1999). Prácticas de ocio de las personas con discapacidad: resultados preliminares ¿hasta dónde llega la equiparación de oportunidades? En: M. Cuenca. *Ocio y equiparación de oportunidades* (35-52). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Kasari, C. y Hodapp, R. (1999). ¿Es diferente el Síndrome de Down? Datos de estudios sociales y familiares. *Siglo Cero*, 30 (4) n° 184: 27-35.
- Kaufman, A. y Kaufman, N. (1994). *K-BIT. Kaufman Brief Intelligence Test*. American Guidance Service, Inc. Circle Pines, MN.
- Harris, S. Kasari, C. y Sigman, M. D. (1996). Joint attention and language gains in children with Down syndrome. *American journal on mental retardation*, 100. 608-619.
- Izuzquiza Gasset, D. (2003). *Tratamiento educativo de necesidades especiales de tipo intelectual*. Madrid: Sanz Torres.
- Izuzquiza Gasset, D. (2000). La educación del ocio y el tiempo libre de las personas con síndrome de Down: orientaciones para la elaboración de programas individualizados. *Síndrome de Down* 17 (4), 67.113-121.
- Larrinaga Rodríguez, L (1994). *Escala de ocio. Estudio de validez y Fiabilidad*. Investigación Doctorado. Programa Ocio y Potencial Human. Instituto de Estudios de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Lázaro, Y. (1999). La formación de los profesionales que trabajan en las asociaciones. En: M. Cuenca. *Ocio y equiparación de oportunidades*. (53-60). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Luckasson, R. Coulter, D. L. Polloway, E. A. et al. (1992). *Mental retardation: Definition, classification, and sueiems of supports*. Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation.
- Madariaga Ortuzar, A. (2000). *Protocolo de evaluación del grado de inclusión de las personas con discapacidad en las zonas de uso público de los espacios naturales protegidos: Descripción de la herramienta y metodolcgia para su administración*. En: M" L. Setien (coord.). *Ocio, calidad de vida y discapacidad* (143-152). Instituto de Estudios de Ocio. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Mundy, J. (1998). *Leisure education theory and practice*. Illinois: Sagamore Publishing.
- O'Morrow, G. (1999). Importancia de las experiencias de Ocio en las personas con síndrome de Down. *Actas de las VII Jornadas Internacionales sobre el Síndrome de Down*. Barcelona: F.S.D.C.
- Paciorek, M. y Jones, J. (2001). *Disability sport and recreaaiion resources*. Traverse City, MI: Coopero
- Ruiz Rivas, L. (2002). Animación y discapacidad: la integración en el tiempo libre. Salamanca: Amarú.
- Sanchiz Ruiz, M" L. (1999). Investigación etnográfica sobre un club de Ocio para personas con deficiencia mental. En: G. Pérez Serrano (Coord.) (1999). *Modelos de Investigación Cualitativa*. Madrid: Narcea.



- Schalok, R. L. (1999a). Hacia una nueva concepción de la discapacidad. *Siglo Cero*, 181, 5-20.
- Schalock, R. L. (1999b). *Próximos pasos: definición, aplicación y proyectos conjuntos de investigación*. En: M. Verdugo, F. Borja y Jordán de Urríes (coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. (111- 128) Salamanca: Amaru,
- Schalock, R. L. (1999c). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. En: M. Verdugo, F. Borja, y Jordán de Urríes (coord.). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. (80- 108) Salamanca: Amaru.
- Sever Cereceda (1996). *Instrumentos para la evaluación en ocio de la persona con discapacidad motórica y/o sensorial*. Investigación Fin de Master. Especialidad en Educación del Ocio. Bilbao: Instituto de Estudios de Ocio. Universidad de Deusto.
- Spiker, D y Hopmann, M. R. (1997). The effectiveness of early intervention for children with Down syndrome. En: M. Guralnick. (ed.) *The effectiveness of early intervention*. (271-305). Baltimore, MD: Brookes.
- Yuste Hemanz (1991). *EDAO. Actividades preferenciales*. Madrid: CEPE.

# Organización escolar del centro: plan de prevención de madurez del desarrollo educativo infantil

Juan Antonio ARROYO DÍAZ  
Universidad Autónoma de Madrid

## RESUMEN

El trabajo se inicia con la valoración de la salud mental durante los primeros seis años de la vida. Se explican los momentos claves de la evolución psíquica en las tres primeras infancias, es decir desde el nacimiento hasta la época racional. Se valoran las diferentes fases evolutivas del vínculo materno, del afianzamiento social y de la idealización de los deseos. Se exponen las cinco grandes capacidades humanas del desarrollo psíquico: cognitivas, psicomotoras, afectivas, comunicativas y las de inserción social. Se expone el modelo de prueba y se explica su valoración de acuerdo con la evaluación de las cinco capacidades definidas. Una de las mismas, la comunicativa, debido a su importancia, se ha diversificado en dos variables complementarias, es decir la de tipo "expresivo-oral" y la de valoración "gráfico-cromática". Por último se exponen de forma gráfica y anónima los resultados normalizados de la aplicación de la prueba en cuatro centros diferentes de la Comunidad de Madrid, realizada recientemente, cuando los alumnos se encuentran en su último curso de la etapa de educación infantil.

## PALABRAS CLAVE

Evolución, infantil, prueba, prevención, desarrollo, capacidades.

## ABSTRACT

This article starts evaluating mental health during the first six years of life. It explains the most important moments of the psychological evolution in the first three stages of childhood, from birth to the rational stage. It considers the different evolutive phases: the maternal link, the social development and the idealization of wishes. It presents the five human capacities of psychological development: cognitive, psychomotive, affective, communicative and social. It presents a proof-model, and explains its value according to the evaluation of the capacities already mentioned.

One of them, the communicative one, due to its importance, is subdivided into two complementary variables: the "oral-expressive" and the "graphic-chromatic". Finally, it shows graphically and anonymously the standard results of the test used recently in four schools of the Comunidad de Madrid. The students were in the last year of Primary School.

**KEYWORDS**

Evolution, childhood, test, prevention, development, capacities.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Preocuparnos por la salud mental desde la edad temprana, suscita una mirada instantánea en todos los aspectos humanos del desarrollo psíquico, que tienen entonces una relevancia muy significativa.

Conocer la enfermedad mental es algo tan lleno de interés, que tal vez la oportunidad excelente para ello se nos ofrece en el marco de la infancia.

Como profesional de la educación parece que sea normal pensar en la salud mental, pero desde el lado preventivo y en la edad infantil, que es sin duda la parte del desarrollo humano que en el futuro va a complicarse mucho más, en la medida que no se tuvo la mirada y la intervención sobre las disfunciones mentales transitorias en el tiempo idóneo por el equipo educativo.

La enfermedad mental desde la imagen social, parece encontrarse aún dentro de un concepto reducido como si fuera algoapestado y marginal, cuando al contrario se trata de una situación de tránsito humano por lo que ser diferente es una identidad que en vez de estancarse, se integra y crece de acuerdo con los potenciales de la/las personas afectadas.

En la referencia a los estudios sobre las enfermedades mentales, no hay duda que se hace necesario y perentorio cuidar la salud mental, para que los diferentes campos sanitario, social, laboral y/o legal, entiendan y asuman las disfunciones de la mente, que afectan evidentemente en todos ellos, causando disfunciones así como intervenciones marginales, por el mero hecho de obviar un problema tan importante y que a todos nos afecta.

Es propósito de este trabajo introducir por tanto el concepto de salud mental preventiva, estableciendo la evidente relación citada anteriormente.

Dentro del desarrollo educativo por tanto, aunque nos encontramos con patologías mentales instaladas, ello es algo muy puntual, respecto a la casuística de riesgo de salud mental, que sí puede considerarse relevante, al menos en los grupos que se analizan en este trabajo.

La ventaja, que es la detección precoz, consiste en reconvertir el riesgo de enfermedad mental, ( en un momento de la evolución psíquica-emocional y a su vez en un tramo de la educación), en una integración de los sujetos proporcionando una intervención sobre sus carencias en las grandes capacidades, que se han detectado afectadas de deterioro en el medio social del grupo.

Si consideramos que el aprendizaje debe ser capaz de construir la personalidad, en todas sus vertientes, junto a las graduales adquisiciones curriculares, no hay duda que la salud mental es un contenido de aquella cuajado de situaciones complejas, que todo sujeto humano, siendo niño y niña ya conocen desde su intimidad y de los demás, se enfrentan a ella y deben aprender a conquistar.

Por tanto concluiría indicando, de acuerdo con el párrafo anterior, que la salud mental preventiva es a la vez individual y social.

## 2. LA EDAD INFANTIL

Situamos la citada edad entre el tiempo del nacimiento y la llamada edad de la razón, que viene a instalarse hacia el séptimo año, es decir cuando los niños comienzan la Enseñanza Primaria. Clásicamente se decía las tres primeras infancias desde el nacimiento hasta el momento de "los dientes de leche".

En los años primeros, sucede que los niños y niñas, viven paulatinamente situaciones de crecimiento que globalmente consideradas suponen como estratos diferentes en una dinámica progresiva de posesión y separación.

La relación esencial primera es la del vínculo con la madre, que hacia el final del primer año supone un cambio radical, en cuanto ya se diferencia de ella de una manera plena. Es la adquisición de la individualidad. En una próxima investigación propondremos un artículo científico sobre la relación que ocurre en este período, la próxima prehiperactividad y los posteriores desarrollos hiperactivos.

Después aparece la masticación y la deambulación, primero a gatas y posteriormente de manera erguida. El habla también aparece rudimentaria, pero es la base de posesión de los objetos, que antes solo se reclamaban con manifestaciones corporales.

Los niños y las niñas pronto se van a distinguir anatómicamente y es entonces cuando cerca de la edad de tres años, la llamada edad de terquedad, van a afianzar sus impulsos de aprendizaje social, aprendiendo a poseer y a donar, es decir a introducirse en un juego socializado.

Posteriormente, en la etapa llamada mágico-simbólica, aparece el modelo ideal de amor que ha introducido la figura del padre como ser amado y percibido como segundo objeto de amor respecto a la materna, proporcionando en sus fantasías la diferenciación de género, hacia los que vive un idilio de posesión, sintiendo en su maduración su identidad afianzada, al final de la edad infantil. Los niños de ambos sexos, tiene entonces, sobre el quinto año de vida, los modelos definidos de género con su inversión afectiva. Entonces ya es capaz de dibujar con una clara diferenciación a ambos sexos. Podíamos decir que es en ese momento, cuando ya son capaces de socializar su identidad masculina/ femenina.

Al finalizar esta maduración infantil, supone que se produce una separación, que podríamos llamar duelo, entre el padre/ la madre deseados de la época simbólica y los que aparecen de forma concreta en su nueva etapa de la razón.

En la etapa racional, por tanto si han quedado las fases anteriores suficientemente elaboradas, los niños y las niñas, van a sentir a los adultos, tanto padres como profesores, como guías de los saberes y protectores de sus necesidades, pero el riesgo de salud mental es mínimo, si los componentes afectivos de la diferenciación sexual, que proporcionaron la pareja parental, dieron éxito a la separación del padre/ madre deseado, accediendo en su mente a la aceptación objetiva de los padres reales.

Mas son las normas junto a los afectos de los padres, los que crean un campo personal a su hijo / a, para que accedan al mundo de sus iguales, con la salud mental necesaria para construir de nuevo el mundo con todo lo que van a aprender. Si los

deseos citados se han quedado congelados, es decir, no se ha establecido una frontera de desarrollo individual, el niño y/o la niña, no son capaces de socializarse en la escuela posteriormente, de aprender los contenidos curriculares, aunque tengan capacidad suficiente para lo que se les exige, de formar su personalidad y lo que es más trágico: de desarrollar una construcción psíquica sin salud mental y proclive a la violencia, tanto como agresor, o como víctima.

### **3. LA PREVENCIÓN DE LAS ENFERMEDADES MENTALES**

No parece poder aislarse la enfermedad mental por tanto a la individualidad, ya que es nuestra naturaleza una colaboración social.

Pero, ¿puede entenderse que cuando un niño presenta riesgos en sus distintas capacidades, es factible entender que va a desarrollar posteriormente una enfermedad mental...?

El problema más asombroso es la capacidad de camuflaje que tienen los trastornos mentales, que parecen como "guadianas", que sorprenden en el crecimiento y a veces cuando se está en el proyecto de la vida adulta, hacen ir a la deriva sin saber cómo pueden ser resueltos por su protagonista...

Por tanto de acuerdo con las fases definidas en el párrafo anterior, deberíamos distinguir entre los rasgos que diferencian a los educandos de acuerdo con su momento evolutivo infantil.

El problema de mayor gravedad, por los evidentes riesgos de desorganización de la personalidad es la fijación emocional de vínculo al primer objeto de amor, es decir hacia la madre. En este caso el bebé, permanece unido sin una separación efectiva del pecho materno, al que siente todopoderoso y omnipotente. Su salida natural, que sería vivir la situación depresiva no se realiza y por tanto el crecimiento psíquico-emocional se fija en la persona del primer vínculo afectivo, predisponiendo una personalidad dependiente y necesitada de ser continuamente ayudada y protegida.

Si la situación de conflicto mental se produce en la fase siguiente, de afianzamiento social, coincidente con la de los intereses de control y uso de los esfínteres, el niño o la niña no sentirá su personalidad afirmada en el medio que le rodea, debido a que sus deposiciones no han tenido la acogida y el premio esperado. Entonces el infante tratará de guardar para sí y no soltar sus posesiones, es decir queda mediatizado para compartir los productos de su intimidad, bloqueando sus energías. No podrá entonces manifestar su agresividad constructiva de asertividad social, sino reconvertirla en una energía compulsiva contra él mismo y contra el medio.

Cuando la problemática se centra en la etapa mágico-simbólica, en la que se produce la idealización de las figuras de los padres, como modelos deseados de conquista corporal, afectiva y emocional en la referencia de la pareja de padres, el riesgo mental sucede en cuanto a que si la diferencia sexual no se incorpora y por tanto no se realiza el idilio esperado, los modelos quedan fijados y no se produce el acceso de los padres deseados a los padres protectores y concretos. Por tanto la situación afectiva y emocional produce una personalidad que centrada en los confí-

nuos deseos hacia sus padres, impide a los niños y a las niñas construir juegos concretos de realización e inserción social con sus iguales. En el adulto puede entenderse como enfermedad mental, la fijación aludida, con los riesgos de violencia que puede generar un crecimiento en el que es primordial las relaciones sujetas al imperio de los deseos, que no fueron resueltos satisfactoriamente en esta época, que se sitúa entre el quinto y el sexto año de la vida.

Por tanto volviendo a la pregunta que nos hacíamos, de si se detectan en la evaluación estas situaciones y no se corrigen en su momento, puede llegarse a la enfermedad mental, tendré que indicar afirmativamente que sí, y además limitándose las distintas capacidades, durante el precioso período de la etapa de educación Primaria.

El momento crucial que se produce en la crisis de la adolescencia, (y ya nos situamos en la Etapa educativa de Secundaria), que se extiende entre los doce-trece años hasta los dieciséis, cuando no existe la salud psíquica que se realiza en el crecimiento normal, se produce inevitablemente una eclosión de las fases referidas, a modo de "puesta a punto", aumentándose los riesgos de enfermedad mental y de instalación de la violencia social y afectiva.

Pero también cabe preguntarse cómo puede ayudarse a resolver tales situaciones de forma temprana y en ello puede decirse que en tales casos los familiares tienen gran importancia que reciban las orientaciones pertinentes en combinación con las intervenciones socio-escolares, es decir a partir de las intervenciones tutoriales. Por tanto el problema de la salud preventiva, ya no es algo separado y de corte individualista, sino un proceso en interacción entre los padres-el niño/la niña- y el profesorado.

#### 4. LAS CAPACIDADES EN LOS DESARROLLOS EDUCATIVOS

La ya derogada Normativa vigente en Educación, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, (L.O.G.S.E.), de 3 de octubre de 1990, contemplaba las grandes capacidades humanas insertadas en el Currículo Básico, por tanto a partir de esa disposición se puede contar con una magnífica autopista de desarrollo humano desde el nacimiento hasta la edad adulta.

Puede entonces entenderse, que ningún ciudadano debe quedar marginado o sometido **sólamete** a recibir su formación curricular y de acuerdo con lo que es capaz, sino además, en el tema que desarrollamos, el derecho a disolver y superar las eventualidades que proporcionan las enfermedades mentales, pues de forma preventiva se pueden y deben someterse a los aprendizajes que eviten su desarrollo.

Por tanto en la educación se contemplan las siguientes cinco grandes capacidades a desarrollar:

**COGNITIVAS:** Se trata de movilizar todos los procesos mentales que llevan al sujeto a comprender, observar, sintetizar, crear, razonar, conceptualizar, criticar y clasificar.

**PSICOMOTORAS:** Se trata de aprender desde la niñez a orientarse, expresarse y disfrutar con el cuerpo, organizarse espacio-temporalmente, coordinar, experimentar y manipular.

**AFFECTIVAS:** Se trata de cuidar los procesos volitivos, de autoestima, de valoración, de aceptación de sí mismo, de contemplar, vivenciar, disfrutar y respetar.

**COMUNICATIVAS:** Se trata de afianzar los aprendizajes para expresarse de múltiples maneras, (oral, gráfica, escrita y artística), así como dialogar y escuchar.

**DE INSERCIÓN SOCIAL:** Se trata de aprender a integrarse en el medio, a relacionarse, a colaborar, a participar, a aceptar críticamente los valores, normas y estilos de vida, así como a compartir.

Para concluir indicaré que la enfermedad mental, siempre afectará, al menos a alguna capacidad y muy específicamente a las de tipo afectivo, pero sin afán de priorizar ninguna, puede afirmarse que cuando se da deterioro mental, vienen a afectarse todas ellas.

## 5. PRUEBA DE EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PREVENTIVA EN LA EDAD INFANTIL DE CINCO AÑOS

La utilización de esta prueba, original del autor de este trabajo, se origina a partir de la propuesta de chequear el estado global de las capacidades de los niños y niñas de la edad aludida en el epígrafe.

El objetivo es la realización posterior en caso de necesidad, de intervenciones sistematizadas., tutoriales y de orientación, con el fin de equilibrar y/o ajustar las necesidades detectadas en el momento de la prueba.

Bajo el concepto de salud mental preventiva, se constata la virtud del instrumento de ubicar el conjunto poblacional del grupo-clase según la normalidad de la campana de Gauss, de acuerdo con los criterios evaluadores de los que consta la prueba, que se detallan posteriormente.

Puede señalarse, que las intervenciones correctoras, se orientan hacia una recuperación de la discapacidad detectada, desde una concepción integradora en la que se ubican los tres ejes alumnado-padres-tutoría en interacción, tanto desde los planos individual como colectivo. No olvidemos que estamos en la "antesala" de la educación obligatoria del periodo primario, la edad de la razón y de los intereses concretos, en el que la maduración de la etapa infantil resulta esencial, tanto desde el punto de vista de los aprendizajes del currículo que el centro propone para la etapa posterior, sino además, en la línea de nuestro trabajo, en la prevención de las posibles disfunciones mentales por desarrollos desequilibrados en las capacidades de cada niño/a de la promoción.

La experiencia consta de su aplicación en los cursos 1998/99, 1999/2000 y el 2000/2001 en cuatro diferentes centros educativos públicos de educación infantil y primaria de Madrid.



En el presente curso escolar 2003-04, la prueba se ha enriquecido con un sociograma grupal, así como con unas instrucciones renovadas desde el EüEP, con el fin de generalizar el instrumento, iniciado experimentalmente el curso 98/99.

La prueba se detalla seguidamente en el formato esencial de la experimentación y posteriormente se complementa con las nuevas aportaciones dispuestas desde el actual curso curso:

(Versión 1998)

E.O.E.P.

Propuesta de Orientación Educativa

PLAN DE PREVENCIÓN DEL DESARROLLO EDUCATIVO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CINCO AÑOS. Primer trimestre escolar

Colegio:

Prof/ra. Tutor/a:

Curso:

	1	2	3	4	5	6	b-m-a (6-12-18)
ALUM- NADO	CAPAC. COGNIT	CAPAC. PSICOM	CAPAC. E.ORAL	C.GRAF CROMA	CAPAC. SOCIAL	CAPAC. AFECT.	PUNTe NIVEL
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							

(\*) b-m-a: representan los tramos Bajo: (6-9), Medio: (10-14) Y Alto: ( 15-18 )

## PRUEBA DE PREVENCIÓN INFANTIL-CINCO AÑOS

Se pretende medir seis variables tratando de recoger las cinco grandes capacidades, dedicando dos de ellas a Comunicación, ( números 3 y 4 ).

La PROPUESTA-BASE se realiza en forma GRUPAL, con una prueba de PAPEL, LAPICERO Y PINTURAS.

Posteriormente, se realiza una ENTREVISTA INDIVIDUAL CON LAS PRUEBAS, para evaluar los diferentes aspectos de las mismas.

La puntuación de la prueba se realiza en base a tres valores: 1= bajo, 2= medio y 3= alto. De esta forma resulta una prueba objetiva con un Máximo de 18, un Medio de 12 y un Bajo de 6 puntos.

La prevención apuntará esencialmente a la atención de los alumnos de nivel inferior, ( entre 6 y 12 puntos ).

## DESARROLLO DE LA PRUEBA

Se les propone a los niños y niñas la tarea, INDICÁNDOLES QUE DEBEN HACERLA LO MEJOR POSIBLE PARA TENER UN RECUERDO BONITO.

Disponiendo de UN FOLIO, LAPICERO, BORRADOR Y PINTURAS, se les dice muy despacio la siguiente consigna:

"VAMOS A HACER DOS DIBUJOS, UNO POR UNA CARA y OTRO POR DETRÁS. EN EL PRIMERO SE VE UNA ESCUELA, EL PATIO DE RECREO, UN ÁRBOL PEQUEÑO Y VARIOS NIÑOS Y NIÑAS, SÓLO TÚ SABES LO QUE PASA ENTRE ELLOS.

CUANDO ACABÉIS, DAD LA VUELTA AL PAPEL Y DIBUJÁIS A UN NIÑO O NIÑA CON SU PAPÁ O SU MAMÁ, ESTÁ CONTANDO LO QUE HA PASADO EN EL COLEGIO, y ESTÁN EN UNA HABITACIÓN, SE VE UN JARRÓN CON FLORES Y UN CUADRO.

CUANDO TERMINES TUS DOS DIBUJOS, PUEDES COLOREAR UNA PARTE PEQUEÑA, LA QUE MÁS TE GUSTE DE UNO DE ELLOS."

## BAREMO CORRECTOR:

### Variable 1: Capacidades COGNITIVAS:

Se valora individualmente DE ACUERDO CON LA PERCEPCIÓN DE LA CONSIGNA, ES DECIR, AL TENER OCHO ESTÍMULOS

Puntuación: Alto	Consigna de 6, 7 u 8	= 3 puntos
Medio	Consigna de 3, 4 o 5	= 2 puntos
Bajo	Consigna de 0, 1 o 2	= 1 punto

**Variable 2: Capacidades PSICOMOTORAS:**

Se valora individualmente LA INTERIORIZACIÓN DE LOS SIGUIENTES PARES DE CONCEPTOS BÁSICOS:

antes-después// izquierda-derecha// delante-detrás// arriba-abajo

Puntuación: Alto	Conoce 3 o 4 conceptos	= 3 puntos
Medio	Conoce 2 conceptos	= 2 puntos
Bajo	Conoce 0 o 1 concepto	= 1 punto

**Variable 3: CAPACIDADES COMUNICATIVAS (Expresión Oral):**

Se valora individualmente LA EXPRESIVIDAD DE HABLA y RIQUEZA LÉXICA:

Puntuación: Alto	Corrección y riqueza expresiva	= 3 puntos
Medio	Titubeos, dudas, leves dislalias ..	= 2 puntos
Bajo	Bloqueos y distorsiones expres	= 1 punto

**Variable 4: CAPACIDADES COMUNICATIVAS (Gráfico-cromáticas):**

Se valora individualmente LA CALIDAD DE GRAFÍA y EL ORDEN y DISTRIBUCIÓN CROMÁTICA:

Puntuación: Alto	Equilibrio, soltura, policromía limpia ..	= 3 puntos
Medio	Amputaciones, titubeos, deficiencia poligráfica ..	= 2 puntos
Bajo	Distorsiones, esquematismo, monocromía ..	= 1 punto

**Variable 5: CAPACIDADES DE INSERCIÓN SOCIAL:**

Se valora individualmente LA INTERRELACIÓN DE LOS NIÑOS/AS DEL DIBUJO PROPUESTO.

Puntuación: Alto	Relación asociada, constructiva y positiva ....	= 3 puntos
Medio	Relación de adyacentes de escasa grupalidad	= 2 puntos
Bajo	Relación individualista, agresiva o aislada ..	= 1 punto

**Variable 6: CAPACIDADES AFECTIVAS:**

Se valora individualmente EL GRADO DE COMUNICACIÓN EN LAS RELACIONES PARENTALES.

Puntuación: Alto	Relación fluida y con desenlace feliz	= 3 puntos
Medio	Relación con ciertas tensiones y temores	= 2 puntos
Bajo	Relación tensa, temerosa y punitiva	= 1 punto

## PLAN DE PREVENCIÓN DEL DESARROLLO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL 5 AÑOS

*(Versión actualizada por el E.O.E.P. de 2003-04)*

### Instrucciones de aplicación:

Se aplica a todo el grupo y cada niño trabaja individualmente.

Encima de la mesa sólo han de tener los siguientes materiales:

folio en blanco.

lapicero, goma y sacapuntas.

lápices de colores, ceras, rotuladores.

La consigna que se les da, desde la intervención tutorial es la siguiente:

"Vamos a realizar en este folio dos dibujos que después colorearemos y cada uno lo hará como más le guste sin fijarse en el del compañero",

1. Por una cara pintaremos: "El colegio con el patio de recreo. Se ven algunos compañeros, niños y niñas jugando y sólo tú sabes lo que pasa entre ellos."

(Una vez todos hayan tenido tiempo suficiente de terminarlo se pasa al siguiente dibujo, con un periodo de descanso, de forma distendida, sin tiempo limitado).

2. Por la otra cara vamos a dibujar "Una familia" (si algún niño pregunta que si tiene que ser la suya se les dice que la que ellos quieran, 110 necesariamente la suya).

Al finalizar entregan su trabajo con su nombre.

En días sucesivos, el Orientador/a tendrá las entrevistas individualizadas con todo el alumnado con el fin de realizar las distintas pruebas, a partir del trabajo realizado.

El tiempo aproximado de aplicación para la entrevista es de unos diez minutos.

## PLAN DE PREVENCIÓN DEL DESARROLLO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL 5 AÑOS

Curso: Colegio:

Grupo: Tutor/a:

Orientador/a

Fecha de la Evaluación:

Nombre y apellidos \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Edad	Primer semestre	
	Segundo semestre	

### 1. PSICOMOTRICIDAD

#### - ORIENTACIÓN DERECHA-IZQUIERDA

	A	E
Levanta tu mano derecha		
Señala algo en el dibujo que esté a la izquierda		
Señala un objeto en la habitación que esté a la derecha		

#### - PSICOMOTRICIDAD GRUESA

	A	E
Se mantiene a la pata coja durante 10 segundos		
Camina en línea recta		
Coge y lanza una pelota		
Bota una pelota / nº de botes		

#### - GRAFOMOTRICIDAD

	A	E
Tiene buena presión del lápiz		
Escribe su nombre		
Preferencia manual	D	1

## VALORACIÓN

8-9 items

positivos

**U**

Menos de 6

--	--

Aspectos a mejorar

### 2. COMPETENCIA ORAL

- Descríbeme el dibujo que has hecho (patio del colegio)

---

---

---

---

---

- ¿Qué está sucediendo entre los niños?

---

---

---

---

---

## VALORACIÓN

	A	E
Vocabulario adecuado		
Adecuada estructuración morfosintáctica		
Dislalias		

TOTAL

Tres aspectos positivos

Dos aspectos positivos

Uno o ninguno

### 3. COMPETENCIAS SOCIALES

¿Quiénes son tus mejores amigos/as? o ¿con qué niños/as te gusta más jugar? ¿Por qué?

---



---



---

- ¿Quiénes son los niños/as con los que menos te gusta jugar? ¿Por qué?

---



---



---

### SOCIOGRAMA

<u>Líder o elecciones altas</u>	Equilibrio elecciones-rechazos	Alumno rechazado o ignorado	
---------------------------------	--------------------------------	-----------------------------	--

### BAREMO DE VALORACIÓN COMPLEMENTARIA CUALITATIVA

<u>! Nivel alto</u>	<u>    Nivel medio</u>	<u>:0 Nivel bajo</u>	<u>!J</u>
---------------------	------------------------	----------------------	-----------

Desajuste de puntuaciones entre ambas valoraciones:	
DIFERENCIA DE DOS PUNTOS	(PUNTÚA SOCIOGRAMA )
DIFERENCIA DE UNO O NINGUNO	(PUNTÚA LA VALORACION PROYECTIVA DEL BAREMO)

### 4. COMPETENCIA GRÁFICO-CROMÁTICA

Equilibrio, policromía	Adecuado pero con poca riqueza	Pobreza de trazo y cromática
------------------------	--------------------------------	------------------------------



## 5. COMPETENCIA AFECTIVA y EMOCIONAL

(Test de la familia)

+feliz \_\_\_\_\_ -

-feliz \_\_\_\_\_

+bueno/a \_\_\_\_\_ -

-bueno/a \_\_\_\_\_

premios y castigos \_\_\_\_\_

Adecuado autocon- cepto, buenas relacio- nes familiares	Situación no problemá- tica pero Mejorable	Se observan problemas de autoconcepto o de relación
---	---	---

## 6. VALORACIÓN GENERAL DEL ALUMNO

INDICADOR DE COMPETENCIA GENERAL (ICG)	
Bajo (de 5 a 7)	--
Medio (8-12)	
Alto (de 13 a 15)	

ORIENTACIONES \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 6. CUATRO CENTROS DIFERENCIADOS CON ANÁLISIS DE RIESGO EN LA SALUD MENTAL DE LAS POBLACIONES

A continuación se muestran los resultados informados de cuatro Centros diferentes de los cursos citados 98/99 y 99/2000, de forma anónima, en los que se localizan los sujetos con iniciales.

Se muestran los resultados del conjunto grupal, la curva de distribución de las capacidades en seis columnas diferenciadas, la curva de frecuencias globales por puntuación total y por último las orientaciones preventivas individuales y las analítico-grupales correspondientes.

CENTRO 1

PLAN DE PREVENCIÓN DEL DESARROLLO EDUCATIVO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CINCO AÑOS. Primer trimestre escolar

Centro: C.E.I.P. : CENTRO 1

Prof/ra. Tutor/a: N

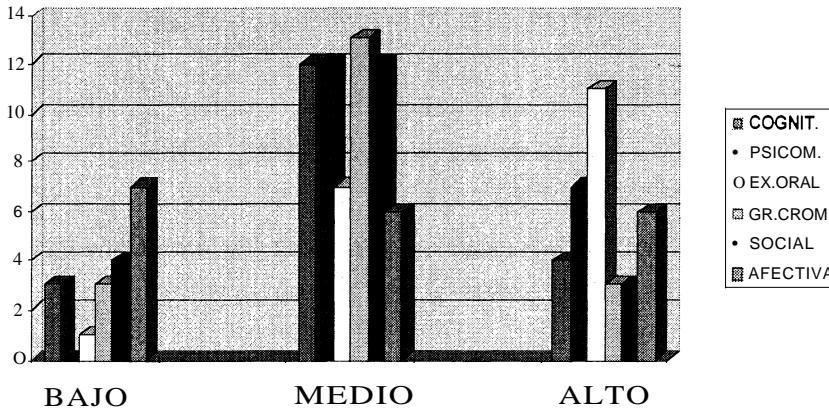
Grupo: INF.-5 AÑOS „A“. Fecha de la evaluación: 10 DIC. 1998

Orientador/a: Juan Antonio ARROYO DÍAZ

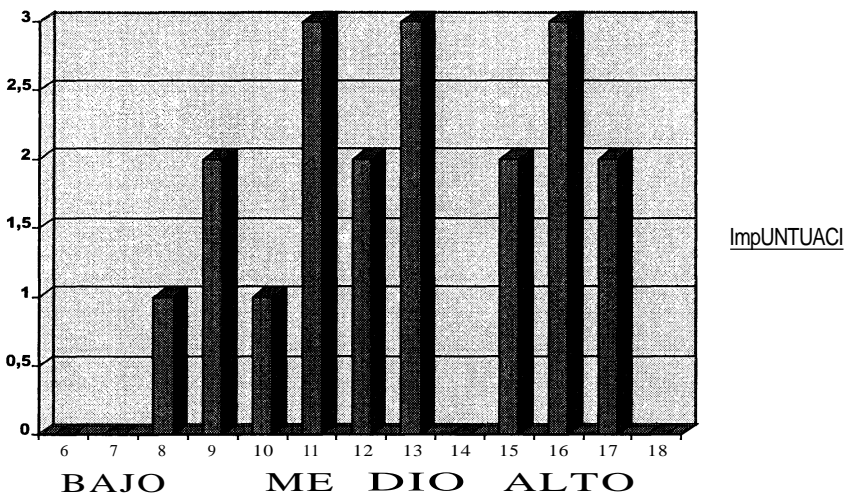
1. RELACIÓN ORDENADA DEL GRUPO CON ANALÍTICA Y SUMA TOTAL DE LA EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES:

	1	2	3	4	5	6	b-m-a (6-12-18)
ALUM- NADO	CAPAC. COGNIT	CAPAC. PSICOM	CAPAC. E.ORAL	C.GRAF CROMA	CAPAC. SOCIAL	CAPAC. AFECT.	PUNTo NIVEL
1A	2	2	3	2	1	1	11
2J	1	2	2	2	1	1	9
3P	2	2	3	2	2	2	13
4M	-	-	-	-	-	-	-
5D	2	3	2	2	2	2	13
6A	2	2	2	1	2	2	11
7AI	2	3	3	3	2	3	16
8An	2	2	2	1	2	1	10
9Mi	-	-	-	-	-	-	-
10Ma	2	2	2	2	2	2	12
11Pau	2	2	3	2	2	2	12
12Jo	3	3	3	2	2	3	16
13SeG	-	-	-	-	-	-	-
14V	2	2	3	3	3	2	15
15SeL	3	3	3	2	2	3	16
16Pat	-	-	-	-	-	-	-
17Mir	3	2	3	3	3	3	17
18N	3	3	3	2	3	3	17
19ÁI	1	3	2	1	1	1	9
20I	2	2	2	2	2	1	11
21L	2	2	3	2	2	1	12
22C	-	-	-	-	-	-	-
23Mr	1	2	1	2	1	1	8
24I5	2	3	3	2	2	3	15

2. CURVA NORMAL DE DISTRIBUCIÓN DE LAS CAPACIDADES POR NIVELES EN EL GRUPO (Alto-Medio-Bajo):



3. CURVA NORMAL DE DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN LA GLOBALIDAD DE LAS CAPACIDADES (6-9: bajo), (10-14 : medio) y (15-18: alto):



4. ORIENTACIONES GLOBALES DEL GRUPO

El grupo evaluado en sus capacidades globales, tiene estas características:

1. Desarrollos equilibrados, destacándose en las capacidades psicomotrices y en las de expresión oral.
2. Son mejores los desarrollos de las capacidades comunicativo-gráficas y sociales.
3. Normalidad grupal.
4. Atención preventiva a los alumnos J, Ál YMr.

CENTRO 2

PLAN DE PREVENCIÓN DEL DESARROLLO EDUCATIVO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CINCO AÑOS. Primer trimestre escolar

Colegio: CENTRO 2

Prof/ra. Tutor/a: P

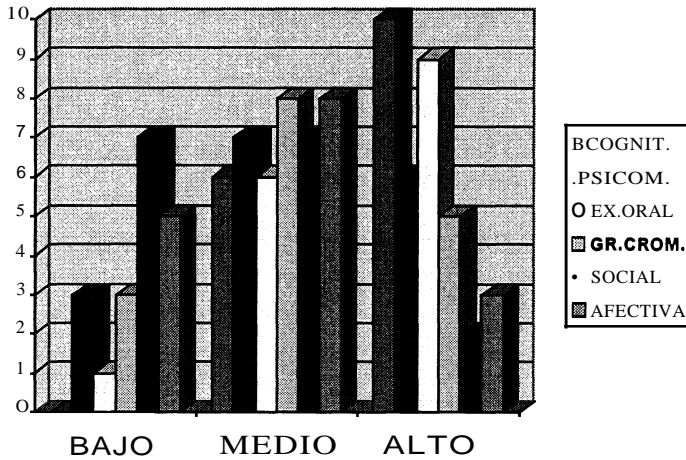
Grupo: INFANTIL-5 AÑOS. Fecha de la evaluación: 13 DIC. 1999

Orientador/a: Juan Antonio ARROYO DÍAZ

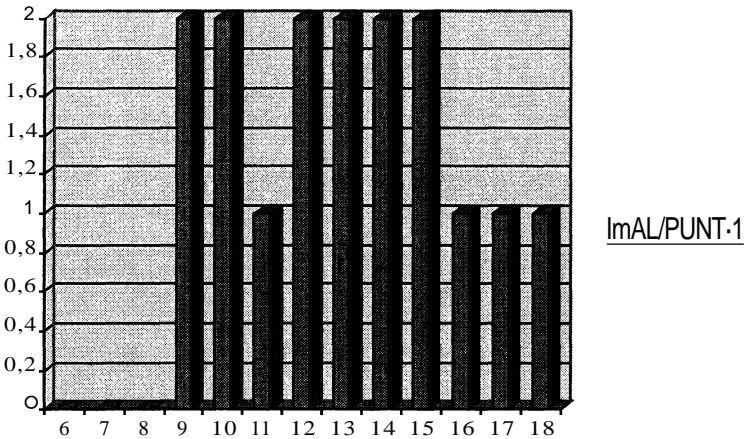
1. RELACIÓN ORDENADA DEL GRUPO CON ANALÍTICA Y SUMA TOTAL DE LA EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES:

	1	2	3	4	5	6	b-m-a (6-12-18)
ALUM- NADO	CAPAC. COGNIT	CAPAC. PSICOM	CAPAC. E. ORAL	C.GRAF CROMA	CAPAC. SOCIAL	CAPAC. AFECT.	PUNTO NIVEL
1PL	2	2	2	3	1	2	12
2D	3	3	3	3	2	2	16
3C	3	2	1	1	1	1	9
4Je	2	2	2	2	2	1	10
5 Iv	2	2	2	2	2	1	11
6Jo	2	1	3	1	1	1	9
7Pt	3	2	3	3	3	3	17
8Dn	3	2	3	2	2	2	14
9Ja	3	3	3	2	2	2	15
10lz	3	3	2	2	2	2	14
11M	2	2	2	2	2	1	10
125	3	3	3	3	3	3	18
13lvG	3	3	3	2	2	2	15
14AI	3	1	2	3	2	2	13
15Án	3	3	3	1	1	2	13
16Ar	2	1	3	2	1	3	12

2. CURVA NORMAL DE DISTRIBUCIÓN DE LAS CAPACIDADES POR NIVELES EN EL GRUPO (Alto-Medio-Bajo):



3. CURVA NORMAL DE DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN LA GLOBALIDAD DE LAS CAPACIDADES (6-9: bajo), (10-14: medio) y (15-18: alto):



4. ORIENTACIONES GLOBALES DEL GRUPO

El grupo evaluado en sus capacidades, tiene estas características:

1. Tiene desarrollos equilibrados, en curva normal-plana, destacándose en los desarrollos cognitivos y comunicativos.
2. Son mejorables los desarrollos de las capacidades sociales y afectivas.
3. Normalidad grupal.
4. Atención preventivas a los alumnos e y Jo.

CENTRO 3

PLAN DE PREVENCIÓN DEL DESARROLLO EDUCATIVO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CINCO AÑOS. Primer trimestre escolar

Colegio: CENTRO 3

Prof/ra. Tutor/a: M S

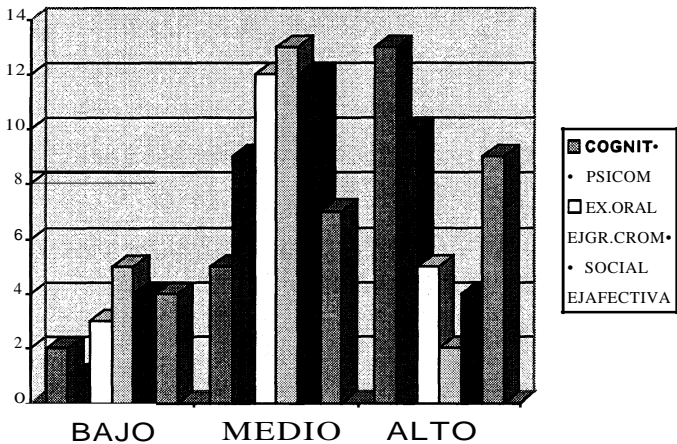
Grupo: INFANTIL-S AÑOS „A". Fecha de la evaluación: 24 NOVBRE. 1999

Orientador/a: Juan Antonio ARROYO DÍAZ

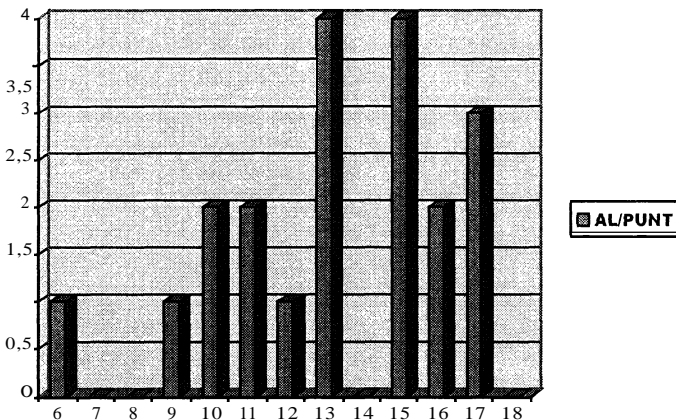
1. RELACIÓN ORDENADA DEL GRUPO CONANALÍTICA y SUMA TOTAL DE LA EVALUACIÓN DE LAS CAPACIDADES:

	1	2	3	4	5	6	b-m-a (6-12-18)
ALUM- NADO	CAPAC. COGNIT	CAPAC. PSICOM	CAPAC. E. ORAL	C.GRAF CROMA	CAPAC. SOCIAL	CAPAC. AFECT.	PUNTO NIVEL
15	2	2	2	1	2	1	10
2 Z	3	3	2	1	2	2	13
3 P	3	3	2	2	2	3	15
4M	1	1	1	1	1	1	6
5B	2	2	2	2	2	2	12
6A	3	3	2	2	2	3	15
7M	3	3	3	2	2	3	16
8G	2	3	2	2	1	1	11
9 Jo	2	2	2	1	1	2	10
laja	3	3	2	2	2	3	15
11Y	1	2	1	1	2	2	9
12 Js	3	2	2	2	1	1	11
13Jv	3	2	2	2	2	2	13
14D	3	2	2	2	3	3	15
15R	3	3	1	2	2	2	13
165d	2	3	2	2	2	2	13
17Bl	3	3	3	2	3	3	17
18Pa	3	2	3	3	3	3	17
19l	3	3	3	3	2	3	17
20L	3	2	3	2	3	3	16

2. CURVA NORMAL DE DISTRIBUCIÓN DE LAS CAPACIDADES POR NIVELES EN EL GRUPO (Alto-Medio y Bajo):



3. CURVA NORMAL DE DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN LA GLOBALIDAD DE LAS CAPACIDADES (6-9: bajo), (10-14: medio) y (15-18: alto):



4. ORIENTACIONES GLOBALES DEL GRUPO

El grupo evaluado en sus capacidades globales, tiene estas características:

1. Tiene desarrollos equilibrados, en curva normal, destacándose los desarrollos de las capacidades cognitivas y psicomotoras.
2. Son mejorables los desarrollos comunicativo-cromáticos y los de tipo social.
3. Normalidad grupal.
4. Atención preventiva a los alumnos M y a Y, si bien en este último deben considerarse las actuales dificultades normales del habla, por su reciente ubicación en España.

CENTRO4

**PLAN DE PREVENCIÓN DEL DESARROLLO EDUCATIVO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL DE CINCO AÑOS. Primer trimestre escolar**

Colegio: CENTRO 4

Prof/ra. Tutor/a: G

Grupo: INFANTIL-S AÑOS. Fecha de la evaluación: 9 DICIEMBRE 1999

Orientador/a: Juan Antonio ARROYO DÍAZ

**1. RELACIÓN ORDENADA DEL GRUPO CON ANALÍTICA Y SUMA TOTAL DE LA EVALIACIÓN DE LAS CAPACIDADES:**

	1	2	3	4	5	6	b-m-a (6-12-18)
ALUM- NADO	CAPAC. COGNIT	CAPAC. PSICOM	CAPAC. E. ORAL	C.GRAF CROMA	CAPAC. SOCIAL	CAPAC. AFECT.	PUNTO NIVEL
1JB	3	2	2	2	2	3	14
2JC	3	2	2	2	2	3	14
3R	3	3	3	3	2	1	15
4D	3	2	2	2	1	3	13
5O	3	3	3	3	3	3	18
6E	3	2	3	3	3	3	17
7Vi	3	3	3	2	2	1	14
8E	3	2	3	2	3	2	15
9H	3	3	3	2	3	3	17
10JC	2	2	2	2	2	2	12
11JM	3	1	2	2	2	1	11
12I	3	2	2	2	1	1	11
13D	2	1	2	1	1	1	8
14L	2	1	2	2	2	3	12
15P	3	3	3	2	3	3	17
16JZ	2	1	1	2	1	1	8
17Rs	2	1	1	2	2	1	9
IBM	3	3	3	2	2	2	15
19Es	3	3	3	2	3	2	16
20Ha	2	1	3	2	1	3	12
21C (*)	2	2	2	2	2	2	12
22Y	3	1	2	3	2	3	14

(0,6,15)    (7,7,7)    (2,9,10)    (1,16,4)    (5,10,6)    (7,4,10)

\*21 e : Evaluada posteriormente, con fecha 27 de enero de 2000