



Número 3
Octubre 2000

Educación y Futuro

REVISTA DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

EDUCACIÓN SOCIAL Y ESCUELA

La formación profesional y las transformaciones socio-culturales

La formación de profesores en educación intercultural

Prevención de la violencia desde la institución escolar

Diversidad de la clase, incertidumbre del profesorado

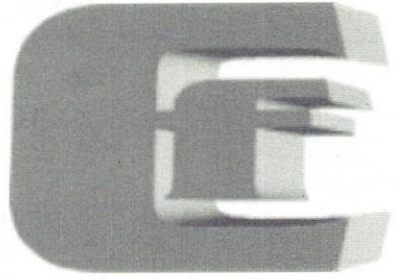
Taller de habilidades sociales

Una experiencia humana, social y educativa llamada "Pan Bendito"

El trabajo educativo en la Comunidad Terapéutica de Barajas

Una experiencia de pedagogía desde el sistema reglado

CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR DON BOSCO



Educación Social y Escuela

C educación

y

f uturo

REVISTA SEMESTRAL

E-mail: efuturo@cesdonbosco.com
futuro@olemail.com

Equipo Directivo

Director: Manuel Riesco González
Redactora Jefe: Marian García-Rivera

Consejo de Redacción

Goyi Martín Martín
Ángel Martín Pérez
Antonio Sánchez Romo

Consejo Asesor

Dra. D^a. M^a Pilar Andrés Vela
Directora del C.E.S. Don Bosco

Dr. D. José Manuel Prellezo García
Universidad Pontificia Salesiana. Roma

Dr. D. José Luis Carbonell Fernández
Ministerio Educación y Cultura

Dr. D. Sergio Rábade Romeo
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Benjamín Fernández Ruiz
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Enrica Rosanna
Pontificia Facultad de Educación. Roma

Dr. D. José Luis García Garrido
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Secretario: Rafael Pablos Martín

Maquetación y diseño: Felipe Bandera de la Riva

Corrección lingüística: M^a Isabel Fernández Blanco

Traducción: Xavier Frías Conde

EDITA: CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN "DON BOSCO"

SUSCRIPCIONES: CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR "DON BOSCO"

Dos números al año

España: 3.000 pts

Extranjero: 27 Euros

DIRECCIÓN: Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco". C/ María Auxiliadora, 9. 28040 - Madrid
Tfn: 91 450 04 72. FAX: 91 450 04 19.

E-mail: direccion@cesdonbosco.com **http:** www.cesdonbosco.com

Depósito legal. B. 4384-99 **ISSN:** 1576 - 5199

Impresión: Edebé. Paseo San Juan Bosco, 62. 08017- Barcelona



ESTUDIOS Y ARTÍCULOS

■ LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA ESCUELA	José Ortega	7
■ LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LAS TRANSFORMACIONES SOCIO- CULTURALES	Guglielmo Malizia	25
■ LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL	Antonio Muñoz	37
■ ¿QUÉ PIENSAN LOS JÓVENES CON DIFICULTADES ACADÉMICAS SOBRE SU INTEGRACIÓN SOCIO-LABORAL?	Mercedes Reglero	49
■ PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DESDE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	José Luis Carbonell y Ana Isabel Peña	59
■ PEDAGOGÍA SOCIAL E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA ADOLESCENCIA	Valentín Martínez-Otero	75
■ DIVERSIDAD EN LA CLASE, INCERTIDUMBRE DEL PROFESORADO ...	Ana M ^a del Barrio	83
■ LOS CPRs Y LA EDUCACIÓN SOCIAL	Santiago Ortigosa	91
■ NOTA: EDUCACIÓN SOCIAL	Gragorio Pérez	96

MATERIALES

■ TALLER DE HABILIDADES SOCIALES	Teresa Espinosa y Eva M ^a Castillo	97
--	---	----

EXPERIENCIAS

■ UNA EXPERIENCIA HUMANA, SOCIAL Y EDUCATIVA LLAMADA "PAN BENDITO"	Julio Yagüe	121
■ EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD TERAPÉUTICA BARAJAS	Álvaro Olivar	131
■ C.E.S. SALESIANS - ST. VICENÇ DELS HORTS: UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGÍA DESDE EL SISTEMA REGLADO	Jordi Longás	137

VENTANA ABIERTA

■ AL MUNDO	146
■ AL COMPROMISO SOCIAL EN EL AÑO INTERNACIONAL DE LA PAZ	151
■ AL INTERCAMBIO EDUCATIVO	155
■ A LA COMUNIDAD EDUCATIVA	157

LIBROS

■ RECENSIONES	159
■ LIBROS RECIBIDOS	164

PRESENTACIÓN

Es evidente que la educación no se reduce a la actividad escolar. También hay que reconocer que la escuela sigue siendo uno de los pilares básicos que fundamentan las culturas y los pueblos. Desde una perspectiva histórica, la escuela ha cumplido funciones primordialmente transmisoras y de adaptación a las necesidades y demandas que desde ámbitos como la economía, la política, las ideologías se le han exigido; algo que ya observó agudamente Sadler: lo que ocurre fuera de las escuelas tiene más valor que lo que ocurre dentro y gobierna los factores internos. Pero seguramente algunos protestarán, y hacen bien, contra esta visión pragmática y servicial de la escuela y entenderán a ésta como una organización crítica que propicia el cambio y la construcción de una realidad social más justa y humana. Entre estos dos polos, la realidad y la utopía, se desarrolla la tensión cotidiana de la actividad socio-educativa en el ámbito escolar.

Las nuevas condiciones de un *mundo globalizado* y en permanente cambio, la irrupción de las *nuevas tecnologías de la información y la comunicación* han creado un nuevo escenario de relaciones, de conflictos interculturales, de convivencia y violencia, de valores, de gestión del conocimiento que afectan directamente a la educación. En el presente número se trata de conjugar de forma amplia, aunque no exhaustiva, la relación entre escuela y educación social. Un tema nada nuevo, aunque debido a su naturaleza, al nuevo contexto donde se desarrolla y a la decreciente influencia de la familia actual como agente socializador, se ha convertido en urgente e importante.

¿En qué consiste la educación social? ¿Cuáles son los principios pedagógicos en que se fundamenta? ¿Qué objetivos pretende alcanzar? ¿Qué retos presentes y futuros tiene planteados la escuela en este campo? ¿Con qué recursos y programas cuenta? ¿Quién es el educador social y cuáles son sus ámbitos de actuación? ¿Cuáles son los problemas y perspectivas de la *formación profesional* en la Unión Europea? ¿Cómo trabajar juntos la escuela, la universidad y los servicios sociales para fomentar la competencia social de las personas? Una sociedad plural y culturalmente diferenciada hace necesaria la formación intercultural de los profesores. Un alumnado heterogéneo demanda intervenciones integradoras y diferenciadoras; también crea incertidumbre en el profesorado. La violencia escolar es un problema que requiere respuestas preventivas y de contención, con un enfoque sistémico e interdisciplinar que contemple la adquisición del conocimiento, la formación de la voluntad, la educación en la disciplina, la crítica, las emociones. Estas son algunas cuestiones que planteamos, tejidas e ilustradas con “materiales” y experiencias de hondo calado humano, social y educativo.

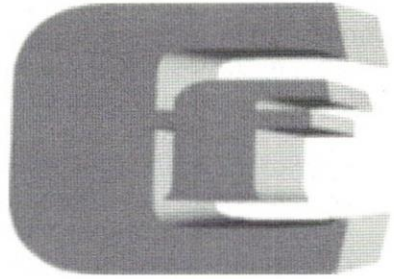
Finalmente, desde **Educación y Futuro** arrojamos un lanza comprometida en el Año Internacional de la Paz. La experiencia y complejidad de la naturaleza humana nos dicen que la paz no significa ausencia de conflictos, sino una gestión y resolución justa de los mismos. Todos queremos la paz. Construyámosla.

Manuel Riesco González

NORMAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

Se podrán presentar a las revista Educación y Futuro colaboraciones de cinco tipos: Estudios, artículos, experiencias educativas, resecciones y materiales de trabajo.

1. La extensión de los **estudios** estará entre las 15-20 páginas, mientras que los **artículos** no deben superar las 10 páginas. Las **experiencias educativas** serán trabajos surgidos de la práctica que no excedan las 6 páginas y que cuenten de forma sistematizada y clara las realidades educativas cotidianas. Las resecciones de libros tendrán una extensión máxima de 30 líneas. No se admitirán originales que sobrepasen la extensión recomendada. El carácter propio de los **materiales de trabajo** se distingue por su aplicabilidad y adecuación a las necesidades de los diferentes ámbitos formativos. Su objetivo primordial es servir de herramienta de trabajo en los centros, aulas, talleres, casas de oficios y todo tipo de realidades educativas.
2. Los trabajos deberán ser inéditos. Y se remitirán a la Redacción de *Educación y Futuro* C/ M^a Auxiliadora, 9. 28040 MADRID. Tlf.: (91)- 450.04.72; Fax: (91)-450.04.19 E-mail: efuturo@cesdonbosco.com y también a futuro@olemail.com
3. Todos los trabajos deberán ser presentados a ordenador en soporte papel (DIN-A4) y diskette de 3,5 en WORD 97 o inferior (preferentemente Word 6.0) con un interlineado de 1,5 y páginas numeradas; fuente de letra, si es posible, Bookman 10 puntos.
4. Al principio de cada trabajo figurarán un resumen en español e inglés que no deberán exceder en ningún caso de las 100 palabras cada uno.
5. Toda colaboración estará subdividida por el autor en secciones y, si es pertinente, con los correspondientes títulos numerados. El consejo de redacción se reserva la posibilidad de retocar títulos, ladillos,... por motivos de diseño y maquetación.
6. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas por orden alfabético de autores. En ambos casos se seguirán las indicaciones de la American Psychological Association (A.P.A.):
 - a) **Libros**: Apellido del autor en mayúsculas (coma) inicial/es del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título en cursiva (punto), lugar de edición (dos puntos), editorial (punto). Ej.: HYMAN, H. (1974). *Diseño elemental de encuesta*. México: Trillas.
 - b) **Artículos**: Apellidos del autor en mayúsculas (coma), iniciales del nombre (punto), año de edición entre paréntesis (punto), título del trabajo entrecomillado (punto), título de la revista en cursiva (coma), volumen (coma), número (coma) y página/s (punto). Ej.: MATEO, G. (1985). «Meta-análisis correlacional sobre estudios de rendimiento escolar en España». *Revista de investigación educativa*, III, 6, 236-251.
 - c) **Las referencias** bibliográficas insertadas en el texto pueden ir así: (GARCÍA, 1998: 174).
 - d) **Las citas** literales aparecerán a final de página. El texto citado irá entrecomillado y, a continuación, entre paréntesis, el apellido del autor (coma), año de publicación (coma) y páginas del texto.
 - e) **Las tablas y gráficos** irán numeradas correlativa y adecuadamente enunciadas. Ambos se presentarán en un archivo aparte, indicándose el lugar que ocupan en el texto, el título y numeración correspondiente. (Gráficos, archivos: JPG, TIF o EPS)
7. Las colaboraciones irán acompañadas, en una hoja aparte, de datos básicos y biográficos del autor/es :nombre y apellidos, dirección, teléfono, fax, e-mail, pequeño curriculum vitae, cargo y lugar de trabajo.
8. *Educación y Futuro* (EF) tiene carácter semestral. Los números se cierran el **15 de marzo** (número de octubre) y el **15 de diciembre** (número de abril) de cada año.
9. Las opiniones y afirmaciones que aparecen en la colaboración son responsabilidad exclusiva de los autores; no son representativas necesariamente de la línea de Educación y Futuro.
10. El equipo directivo junto con el consejo de redacción revisará los trabajos y se reserva el derecho de publicarlos. Una vez decidido, se comunicará a los autores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones.
11. Los autores cuyos trabajos se publiquen recibirán gratuitamente tres ejemplares de la revista donde aparezca su colaboración.



LA EDUCACIÓN SOCIAL Y LA ESCUELA

José Ortega Esteban*

RESUMEN

Partiendo del hecho de la violencia en las escuelas que parece exigir la necesidad de contemplar la educación social y sus profesionales en las mismas, el autor plantea una reconceptualización y resituación de la escuela en el marco de "la educación a lo largo de la vida" como condición para el desarrollo armonioso de la persona en relación convivencial con la comunidad que le rodea. De esta forma la escuela sirve para integrar grupos culturalmente diferenciados y colectivos infantiles y juveniles en conflicto. Una escuela así se preocupa también por la educación social para la convivencia, es abierta y global en el ámbito de la nueva sociedad de la comunicación y la información.

ABSTRACT

The starting point of this article is the violence present at schools, which seems to claim for a new analysis of the role of Social Education and its professionals. Therefore the author requires both a new conception and a new situation of schools according to the global principle of "education all over people's life" as a condition for the harmonious development of any fellow within the community he lives in. That is why schools are a perfect means for the integration of certain collectives, such as immigrants and conflictive children and youngsters. However this proposal needs to be interested not only in transmitting knowledge, but also social values focused on an open and global conviviality within this new society of communication and information

1 EDUCACIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

La violencia en la escuela, sobre todo en los institutos de enseñanzas medias de Francia y también de España, ha traído al escenario de las preocupaciones la necesidad de educación social del alumnado. Estamos ante el iceberg de un problema más profundo y complejo que aflora en esas manifestaciones circunstanciales, pero parece claro que, poco a poco, irá cobrando significación, si no se aborda con rigor estructural e institucional y, evidentemente, también educativo.

* Catedrático de Pedagogía Social en la Universidad Pontificia de Salamanca y Director del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE).

Por otra parte, y aunque sea un fenómeno diferente y, en principio, nada conexas con el anterior, la presencia cada vez más numerosa en la escuela en nuestro país de niños y jóvenes inmigrantes está aumentando también la complejidad del desarrollo educativo de los centros.

La violencia en la escuela ha traído al escenario de las preocupaciones la necesidad de educación social del alumnado. Estamos ante el iceberg de un problema más profundo y complejo que aflora en esas manifestaciones circunstanciales, aunque irá cobrando significación si no se aborda con rigor estructural, institucional y educativo.

Qué duda cabe que detrás de estas situaciones que se reflejan en la escuela están otras realidades sociales derivadas de la globalización de la economía y de la nueva sociedad de la información.

Sin perder estas perspectivas macroestructurales que, en todo caso, deben estar presentes en nuestras reflexiones, es obligado situarnos en el marco institucional de la escuela en su relación con la educación social.

Las respuestas que se han dado, por ejemplo en Francia, van desde la introducción de la policía en los recintos docentes hasta la contratación de educadores especializados que se ocupen de paliar o neutralizar estos problemas. En España han surgido propuestas en el mismo sentido y peticiones de los sindicatos para que se contrate a profesionales de la educación social que trabajen en los ámbitos de las escuelas y los institutos.

No creemos que introducir en un centro de enseñanza un departamento o cuartelillo de policía vaya a solucionar mucho en términos de disciplina, pasado el inicial efecto sorpresa. Ni siquiera la presencia del "policía de instituto", comparable a la de barrio, comportaría demasiados "beneficios" en términos de orden o conducta; lo que sí estoy seguro es que trastocaría todos los parámetros existentes en términos de educación. Aquello podría llegar a ser, en el mejor de los casos, un "enseñadero" de conocimientos instruccionales, con mayor o menor eficacia, pero dejaría de ser un centro educativo. Para este viaje, no se habrían necesitado las alforjas progresivas del pensamiento educativo y didáctico de toda la historia occidental, ni la evolución de los sistemas y organizaciones escolares y educativas, surgidas sobre todo a partir de la Ilustración. Es evidente que estamos ante medidas apresuradas y "políticas" y, esperemos, coyunturales.

En cuanto a la otra propuesta de introducir en los centros la figura del educador social o de otro profesional, psicólogo, pedagogo social, trabajador social con funciones específicas al respecto, está claro que es otra cuestión diferente, pero también tiene su historia, sus implicaciones e inferencias y, por supuesto, no por ello sólo se solucionaría el problema.

La figura del "educador" o *pedagogo* individualizado, encargado de acompañar, guiar y hacer al alumno guardar la disciplina y un comportamiento correcto en la casa del *grammatista* o del *citarista*, era frecuente, e incluso común, en las polis de la Grecia clásica. El pedagogo, que normalmente era un esclavo, a veces culto e instruido, se preocupaba de la disciplina de su tutelado, poniéndose a su lado, mientras el maestro enseñaba la gramática. Claro es, que *paidagogos* (el que lleva o conduce al niño) sólo tenían los hijos de los *eupátridas* o ciudadanos, más o

menos acomodados, que nunca pasaban de ser más de un tercio de la ciudad-estado. El resto eran *periecos*, *metecos*, esclavos... Más tarde, el pedagogo de las comunidades grecorromanas fue sustituido por el tutor-maestro en las comunidades del Antiguo Régimen, para hijos de príncipes y nobles.

Estamos seguros que más de algún maestro o profesor de nuestros días querría esa situación para sí. Él se dedicaría única y exclusivamente, y "ya estaría bien", a tratar de transmitir a sus discípulos los amplios conocimientos exigidos en los programas y los educadores sociales, uno por cada alumno, se ocuparía del orden y la disciplina. Perfecto, pero esto ni es Grecia clásica ni una sociedad esclavista, además de que generaría nuevos problemas en las estructuras de nuestras instituciones escolares sin solucionar el problema.

Nadie ha negado hasta ahora que la escuela no tuviera que ocuparse de la educación social general de sus alumnos. Así lo entendieron los pedagogos pioneros de los sistemas escolares desde la Ilustración. Por ejemplo Pestalozzi. Otra cosa es que la escuela como institución o como sistema haya cumplido siempre con este supuesto cometido.

Nadie puede decir que la escuela no sea un ámbito para la educación social, pero a la escuela en los últimos tiempos se le estaban encargando tantas obligaciones y competencias que está a punto de ser neutralizada. Se le pide tanto que no puede dar por tanto nada o casi nada.

Se ha venido partiendo del supuesto implícito de que la escuela era sobre todo el lugar específico y propio de la transmisión de conocimientos, de la instrucción, de la docencia del saber y, acaso, del saber hacer y menos de la formación integral que implica también la formación de la voluntad, de la identidad personal, de las emociones, las actitudes, los valores éticos y convivenciales.

Cada vez los currícula son más amplios y exigentes y no hay tiempo para otros menesteres. Se enseña lo que se puede en el tiempo que se tiene y se supone que simultáneamente se educa o se forma, como, en cierta parte y manera, así es. Nadie puede negar que la instrucción también eduque. Nadie puede evitar que la misma presencia cotidiana y sucesiva del maestro en el aula o en la institución docente no forme por sí misma transmitiendo su manera de entender la realidad y la vida, sus planteamientos sociales y políticos, sus actitudes y valores.

Esto no es suficiente, sobre todo cuando otras agencias fundamentales como la familia parecen haber abandonado sus obligaciones y menesteres en este campo o cuando otros agentes como los nuevos medios de comunicación parecen contribuir a crear nuevas disfuncionalidades y problemas entre la población infantil y juvenil.

Pero las cosas no quedan ahí, por si fuera poco a la escuela se le acusa de marginar y excluir al exigir en su seno sólo a aquellos alumnos que aceptan sus dictados y exigencias, desechando a aquellos que no aceptan la disciplina preceptiva, tienen problemas de conducta o son incapaces de alcanzar en el tiempo establecido los objetivos de aprendizaje propuestos. La escuela no está preparada para ocuparse de aquellos niños o jóvenes que están en situación de riesgo, tienen problemas conductuales o son infractores o delincuentes juveniles. La escuela no tie-

Nadie puede decir que la escuela no sea un ámbito para la educación social, pero a la escuela en los últimos tiempos se le estaban encargando tantas obligaciones y competencias que está a punto de ser neutralizada. Se le pide tanto que no puede dar, por tanto, nada o casi nada.

ne tiempo ni medios ni profesionales preparados para ocuparse de estos problemas especializados. La escuela tiene suficiente con cumplir con las exigencias curriculares establecidas por el sistema.

En resumidas cuentas, la escuela en el estado actual de exigencias, competencias y posibilidades no puede hacerse cargo de las disfuncionalidades que ni la familia, ni los media, ni la comunidad o el entorno asume o cumple.

Así las cosas, pretendemos en este trabajo analizar diversos perfiles de esta cuestión para tratar de ofrecer algunas propuestas de salida o reformulación, no sin antes

La escuela, en el estado actual de exigencias competencias y posibilidades, no está preparada o no puede ocuparse de aquellos niños o jóvenes que están en situación de riesgo, tienen problemas conductuales o son infractores o delincuentes juveniles; no puede hacerse cargo de las disfuncionalidades que ni la familia ni los media, ni la comunidad o el entorno cumple.

avanzar que pensamos que la escuela, con los cambios, replanteamientos y mejoras necesarias, es una institución en transformación en el marco de la progresiva sociedad de la información, pero, en cualquier caso, todavía debe seguir siendo, durante largo tiempo, también una agencia de educación social, incluso en relación con menores en dificultad y/o en conflicto social. O dicho de otro modo, no nos podemos permitir,

por ahora al menos, el lujo de prescindir de la escuela, por supuesto como lugar de instrucción, pero tampoco como ámbito de educación social.

La solución del problema, en principio y en todo caso, pediría previas y simultáneas actuaciones radicales y profundas de planteamientos políticos y sociales de la sociedad, del entorno, de la comunidad, que repercutirían en la misma transformación de la educación y de la escuela como concepto, sistema y organización.

Sin que dejemos de tener presentes esas necesarias transformaciones en la macroestructura social que nos supera, nos centraremos en nuestra microestructura educativa envuelta en el entorno medio que la circunda.

El marco global integrador de estas perspectivas lo situaríamos en el concepto espacio de "la educación-a-lo-largo-de-la-vida". Veamos.

2 LA ESCUELA Y LA EDUCACIÓN SOCIAL EN EL MARCO DE LA "EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA". HACIA LA "ALDEA EDUCATIVA GLOBAL".

La educación siempre se ha realizado "a lo largo de la vida", es decir, todo ser humano desde que nace hasta que muere se ha ido formando como individuo que vive en grupo y en comunidad para desarrollarse como persona y participar en la vida de la comunidad de la que forma parte.

Esto lo tenían muy claro los griegos cuando hablaban de "paideia", palabra con la que se referían a todo tipo de relaciones, influencias, enseñanzas, aprendizajes, etc. que recibían y tenían los ciudadanos en el ámbito de la "polis" desde que nacían hasta que morían. La ciudad era su mejor educador e instructor. La gente se educaba mientras vivía en la "polis" y a lo largo de la vida, en la familia, en las calles, en el "ágora", en las asambleas, en las palestras, en casa del "grammatis-

ta”, en la Academia, en el teatro, en clases particulares con los sofistas que pasaban por la ciudad, viviendo. No había un tiempo para la educación y otro para la vida. No existía un sistema nacional de educación, no se daba una separación entre la educación del sistema y la educación de la sociedad. La educación acontecía o devenía a lo largo de la vida y mientras se vivía en el marco del microcosmos comunitario de la vida de una ciudad-estado .

Claro es, que esto se daba en una organización social esclavista de la que escasamente se beneficiaban un tercio de ciudadanos, los “eupátridas”, los bien nacidos o ciudadanos libres. El resto, “metecos” y “periecos” y demás habitantes trabajaban en actividades manuales o paramanuales, tenidas como serviles, para que esa comunidad de formación y cultura de ciudadanos fuera posible.

Hechas estas salvedades y por tanto, más conceptualmente que como realidad histórica, el constructo de *paideia* nos puede interesar como referencia.

Mas acudir a Grecia es más que una simple referencia erudita o la necesidad de acudir a los orígenes de la cultura occidental en tiempos de cambio o convulsión puede ser obligado. Hay en la historia social grecorromana modelos de cambios socioculturales, educativos, “escolares”, políticos, sociales que nos pueden servir en la distancia de pantallas presentistas de reflexión.

Si la escritura, su reflejo en documentos escritos y su misma enseñanza, estuvo asociada a la conformación de la polis, a su desarrollo político y a la configuración de las ciudades-estado, no dejaría de ser un supuesto plausible pensar que los ordenadores, y el ámbito institucional o parainstitucional que conduzca a su conocimiento y control por los individuos, puedan estar muy relacionados con la nueva sociedad de la información y la nueva sociedad global que propician, condicionen o lleguen a condicionar la nueva “escuela” o lo quede de ella al final del proceso (García Carrasco, 1997; Alonso Maturana, 1997). La complejidad de las polis condujo a la apertura inicial a la Helade, a la Grecia peninsular, para pasar algún siglo después a una perspectiva política más amplia y global que fueron los imperios. Ya Alejandro Magno implementa inicialmente esta realidad desde el punto de vista político. Curiosamente crea museos y bibliotecas que acumulan información y saber, un saber enciclopédico, es la “enkikliospaideia”, algo así como la aldea educativa global posible con la escritura y los soportes de la misma en aquel momento. Pero los imperios no generaron por ello un sistema escolar específico que transportase formalmente esa nueva sociocultura global. Sólo en la caída ya degenerativa del Bajo Imperio Romano hubo un cierto intento de escuela oficial.

Permitásenos describir así de forma general y, evidentemente, ahistórica y parcial ese trasunto nuestro que es el mundo grecorromano.

Indiquemos otro apunte histórico para la reflexión.

Como sabemos, a partir de la Ilustración y de las revoluciones burguesas, por razones ideológicas, políticas y económicas, los gobiernos centrales en el poder fueron gestando unos sistemas nacionales de instrucción y formación que requerían la progresiva complejidad económica y social de los estados del nuevo régimen y la perpetuación de la ideología y del poder de la burguesía ascendente. Abierta la educación, una cierta educación, a más amplias capas sociales, burguesía alta y clases medias, se fue construyendo un sistema cerrado y en cierto modo enquistado en la misma sociedad en la que estaba.

Cuestionada la escuela por ideólogos, políticos y pedagogos, a partir de mediados del XIX y comienzos del XX, en las sociedades occidentales, en efecto, se amplió a más capas sociales, buscando su legitimación en su apertura a la sociedad, en las preocupaciones por la comunidad en la que se insertaba. Se dieron perfecta cuenta de las consecuencias perniciosas desde el punto de vista educativo del aislamiento de la escuela tratándola de abrir a la naturaleza, a la comunidad, a la sociedad. Pero estas aperturas, cuando se hicieron, siempre se gestaban desde la escuela, desde la referencia del aula y como un aspecto complementario y subsidiario, no como parte integrante de la vida de la comunidad.

Cuando los pedagogos pensaban en la educación pensaban en la escuela y en los sistemas y procesos de enseñanza como si no existiera otra formación.

Hoy sabemos que hay mucha más educación fuera que dentro de la escuela y del sistema escolar y que la escuela siempre debió estar en el marco de la “educación a lo largo de la vida” y así no hubiera tenido que abrirse a la comunidad ni a la vida para encontrar sentido y legitimación.

Con el concepto de “educación-a-lo-largo-de-la-vida”, se quiere dar un nuevo sesgo, orientación y dimensión a la comprensión y a la praxis de lo que la educación

Hoy sabemos que hay mucha más educación fuera que dentro de la escuela y que ésta siempre debió ubicarse en el marco de la “educación a lo largo de la vida” y así no hubiera tenido que abrirse a la comunidad ni a la vida para encontrar sentido y legitimación.

debe ser hoy día. La educación a lo largo de la vida, avanza sobre el concepto de “educación permanente”, que por muchos fue entendido como una progresiva adaptación al empleo, para ser concebida ahora “como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona” (Delors, 1996: 91). La educación-a-lo-largo-de-la-vida no se fija sólo en la instrucción, ni en el aprendizaje exclusivo de conocimientos, sino además y especialmente en lo formativo, en lo educativo. Estamos ante una reconceptualización de la educación que revaloriza los aspectos éticos y culturales de la educación, el conocimiento de sí mismo y de su ambiente para ser miembro de una familia, para ser ciudadano y también productor y colaborador con los demás. Todo ello, por supuesto, incluye una educación básica y fundamental de calidad, adquirible normalmente en las instituciones educativas escolares, pero entendida ésta en una perspectiva flexible, diversificada y accesible en el tiempo y en el espacio. Se trataría de que en el espacio y tiempo de la vida aprendamos a aprender y conocer, a hacer, a vivir juntos y aprendamos a ser nosotros mismos.

La educación-a-lo-largo-de-la-vida no se fija sólo en la instrucción ni en el aprendizaje exclusivo de conocimientos, sino además y especialmente en lo formativo, en lo educativo.

Que la educación, al margen de la escuela, comience a ser más importante que la difícilmente contenida en el marco de la educación del sistema, es todo un síntoma que comienza a invertir lo establecido.

Frente a la “crisis mundial de la educación” que se detecta en el informe de Unesco de 1968 elaborado por Coombs, crisis derivada fundamentalmente de la gran

explosión de la demanda educativa, se piden mayores esfuerzos económicos, innovaciones, nuevos medios, modernización de la administración y de los docentes y finalmente “un mayor énfasis de la educación informal“, hasta el punto de sugerir la reconsideración de “la división general que se hace entre enseñanza (sic) “formal” e “informal”, como parte de la táctica para superar la crisis de la educación” (Coombs, 1968, 1973:250/251).

En el informe de 1972, coordinado esta vez por Edgard Faure Aprender a ser (Faure, 1972, 1973), las cosas cambian cualitativamente. Se asume la revolución científicotécnica y la educación democrática, se cree en el futuro de los nuevos medios y perspectivas, pero ya no se ve como suficiente la mera expansión lineal de la educación, se habla ya de “globalidad“ de la educación, de concebir la educación “como una empresa que rebasa el cuadro de los establecimientos escolares y universitarios y desborda las instituciones que la integran” (Faure, 1973: 256/257). Se habla, en fin, de “educación permanente”. Pero, curiosa y sorpresivamente, ante la situación de la educación, transida por la revolución científico-técnica que nos impregnaba, se presenta como solución y perspectiva conceptual y estratégica la de la paideia griega de la polis ateniense del los siglos III-IV antes de nuestra Era: la “ciudad educativa“.

Si el Informe Faure de 1972 se hizo a partir de la preocupación por las repercusiones de la implementación de la revolución científicotécnica en el mundo de la educación con la preocupación de la democratización, en el Informe Delors de 1996 preocupan las inferencias de la interdependencia planetaria y de la mundialización propiciada por los modernos media, con la preocupación por la convivencia entre los pueblos y las personas que esos fenómenos pudieran generar; por eso, la educación deberá ayudar, en efecto, a comprender el mundo, pero también a comprender a los demás, para así comprenderse a sí mismo.

En “la educación a lo largo de la vida” mejor que “educación de por vida” de que habla Masuda (Masuda, 1980), que suena a una condena, el concepto de educación permanente se amplía no sólo por una necesidad de renovación cultural, sino, además y sobre todo, ante una exigencia nueva y capital de autonomía dinámica de los individuos en la sociedad de la información.

La educación a lo largo de la vida debe integrar a los niños y a los jóvenes en la sociedad, incluso en el sistema educativo, pero también y sobre todo en la familia y en la comunidad de base. La educación como enriquecimiento de los conocimientos y capacidades, pero también y sobre todo, como estructuración personal y de las relaciones entre los individuos y los pueblos .

En “la educación a lo largo de la vida”, el concepto de educación permanente se amplía no sólo por una necesidad de renovación cultural, sino, además y sobre todo, ante una exigencia nueva y capital de autonomía dinámica de los individuos en la sociedad de la información.

Aunque se está en la ambientación de la polis paideutica ya no se habla de “ciudad educativa”, sino, de algo más amplio, de “sociedad educativa”. Los nuevos medios de comunicación y relación entre los hombres, culturas y pueblos hacen que el término ciudad no sea ya el más pertinente. Hay que aprender a “vivir juntos” en la “aldea planetaria” (DELORS, 1996:16), en la aldea global, en la “aldea red”. Aunque, paradójicamente, puede existir el peligro de convertirla en una “caverna

red", o en una "caverna global", en la que un individuo estando solo, y como encadenado a una pantalla, se comunice y "acompañe" con un mundo casi infinito de mensajes o personajes más o menos simbólicos.

Hay que aprender a vivir juntos en la "aldea planetaria", en la aldea global, en la "aldea red.

La educación, en cualquier caso, hay que entenderla como un todo en el espacio y en el tiempo de la vida de los individuos en comunidad.

A nuestro entender, es aquí, en ese ámbito espacio-temporal de tan amplios horizontes donde la educación y la escuela deben encontrar su más renovado lugar y sentido. En esta amplia perspectiva se deben mover las reflexiones y las acciones (Ortega, J., 1998).

3 FUNCIONALIDAD SOCIOEDUCATIVA DE UNA ESCUELA TRANSFORMADA

Se ha supuesto que la escuela entre otras funciones ha de servir a la "inserción de los sujetos en la sociedad y suplir a la familia, durante el tiempo de permanencia en la misma, en el control conductual y disciplinar (Gimeno, 1999, 21).

En realidad y, como no podía ser por menos las funciones y fines de la escolarización coinciden en general con los fines atribuibles a la educación social (Ibidem, 22) como veremos más adelante. Lo que pasa es que la escuela se ha especificado e insistido en la difusión e incremento del conocimiento y en la búsqueda de la "apropiación de la cultura" por parte de los sujetos, especialización y prioridad que se ha impuesto al resto de las posibles funciones, fines y tareas, relativas a la socialización, desarrollo de la personalidad o identidad de los sujetos, hasta casi anular la identidad de los mismos. La escuela es una especie de sinécdoque etiológica, ha venido a asumir como única y exclusiva la que era sólo una parte de sus funciones, ser "agencia" distribuidora de conocimiento" (Gimeno, 1999, 107).

Bien es verdad que el objetivo de difusión y "apropiación de la cultura" conlleva como efecto colateral, aunque sea no institucional, o por sí mismo, efectos de creación de identidad y la socialización de los sujetos, pero a su vez también ha tenido repercusiones en el fracaso escolar y en la exclusión de los sujetos.

Ha sido siempre aceptada la importancia concedida a la escuela como agente socializador, como experiencia decisiva en la vida de un niño, junto a la familia y los medios de comunicación social convencionales, sobre todo la televisión (Hamburg, 1992; Sarto, P., 1999).

Esta funcionalidad socioeducativa es atribuible a cualquier escuela, pero sobre todo a aquellas escuelas de carácter comprensivo, inclusivo y democrático (Pearpoint y Forest, 1992; Arnaiz 1996; Stainback; Stainback, 1999), que asumiendo en su seno la heterogeneidad, la mejora y transformación de las situaciones sociales de sus alumnos (Carr, 1997), viven internamente en democracia, defienden la pluralidad de opiniones e ideas, la búsqueda del bien común y el bienestar de todos, la defensa de las minorías, el aprendizaje interactivo y participativo de las familias y el entorno comunitario. Siendo así, estas escuelas están dentro de la "educación a lo largo de la vida", no se han enquistado en la sociedad que les rodea, participan de la vida del entorno, son un aspecto más de ese *continuum* vital de los individuos desde que nacen hasta que mueren, no son algo al margen de la comunidad.

Nadie, ni antes ni ahora, puede negar a la escuela su función preventiva ante las situaciones de riesgo y conflicto social infantil y juvenil.

Hay quien admite que la escuela puede transformar contextos o entornos sociales, si por transformar entendemos modificar, innovar, mejorar ... (Sarto, 1999; Saez; Campillo; Escarbajal, 1998). Se puede pensar incluso que tiene potencia para compensar desigualdades sociales a través de la promoción de los individuos y todo ello por medio de una nueva concepción del profesorado y del desarrollo curricular y organizativo de las escuelas, abandonando su exclusiva función reproductora de conocimientos estáticos y establecidos (Brown, 1997 Giroux, 1989; McLaren, P. 1997. Por otro lado, fomenta un nuevo modelo curricular asentado en los principios de justicia curricular y escolarización comunitaria, huyendo de posiciones curriculares hegemónicas que excluyen a los menos favorecidos socialmente, estableciendo prácticas no jerarquizadas sino cooperativas que atiendan a la diversidad. (Alonso Maturana, R. 1997, 160-164). En fin, procura la igualdad entrando también en el fondo de la misma estructura organizativa de la escuela en su totalidad, ya que tanto la organización actual de la escuela, sus *curricula*, su *curriculum* común, su funcionamiento, como sus idearios etc. viene apuntalando el sistema vigente que responde a la diferenciación social (≠Gimeno; Pérez, 1994).

En esta escuela transformada, se aboga también por modelos curriculares de grupos heterogéneos innovadores, de apoyo mutuo y trabajo junto entre iguales (Wang, 1995; Slavin, 1985).

La escuela transformada sería una escuela integradora y socializadora, no marginadora y excluyente. Mas, este tipo de escuela, salvo casos particulares breves en el tiempo, ha estado y está más en la mente y escritos de los teóricos de la escuela que en la realidad cotidiana de los sistemas escolares.

Es evidente que este tipo de escuela no es un oasis - santuario de la vida de la sociedad, no es un paréntesis de esa educación de la vida, sino que será una instancia permeable y entrelazada del devenir de los individuos en su desarrollo vital y social. Esta sería una escuela integradora y socializadora, no marginadora y excluyente. Mas, este tipo de escuela, salvo casos particulares breves en el tiempo, ha estado y está más en la mente y escritos de los teóricos de la escuela que en la realidad cotidiana de los sistemas escolares. Hasta el presente la escuela ha sido poco satisfactoria en estos aspectos y el futuro, por cierto, parece confuso y poco prometedor, en cualquier caso, diferente.

4 LA ESCUELA COMO PLATAFORMA DE INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL DE LA INFANCIA DE LA INMIGRACIÓN

Entendemos que la escuela puede y debe tener un lugar importante en el cambio de mentalidades y actitudes interculturales, además de servir de plataforma de integración cultural y social, no sólo para los niños inmigrantes sino también para sus padres. De aquí la importancia que debe tener el desarrollo de programas, proyectos y acciones culturales y curriculares de orientación intercultural que anulen orientaciones establecidas y faciliten la incorporación intercultural de los inmigrantes.

No dejan de ser ya insuficientes y obsoletos los programas oficiales de carácter nacional como el "Programa de Lengua y Cultura Portuguesa", que se orienta en el marco de las orientaciones y recomendaciones de la Unión Europea (Directiva 486/77) o el de "Cooperación Educativa Hispano Marroquí" (Convenio de Cooperación Cultural"/Rabat 14 de Octubre de 1980, BOE de 10 de Octubre de 1985), por lo que dice relación a los colectivos más significativos de inmigración en nuestro país.

La escuela puede y debe tener un lugar importante en el cambio de mentalidades y actitudes interculturales, además de servir de plataforma de integración cultural y social, no sólo para los niños inmigrantes sino también para sus padres.

Hay que progresar cuantitativa y cualitativamente sobre estos programas, orientándolos hacia otras perspectivas más amplias de tipo cultural y de apoyos psicopedagógicos y sociales y, por supuesto, establecer también programas y proyectos específicos para otras minorías culturales.

La promoción de la igualdad de oportunidades, la facilitación de la incorporación e integración social, educativa del alumnado y el principio de normalización, exigen no solo mantener y difundir la lengua y la cultura propia de los grupos minoritarios, sino también lograr su participación en la comunidad educativa y en la sociedad cercana de las familias de los niños.

En este sentido, la escuela debe ser considerada como un ámbito importante de conexión, relación, comunicación, incorporación e integración no sólo de los niños sino también de sus familias y, no sólo por las bondades específicas de esta posibilidad, sino porque, integrándose los padres de los niños, habremos logrado una mayor inserción de sus hijos en la educación y en la sociedad, mejorando a resultas de ello incluso la misma eficacia docente.

Cobertura legal suficiente para el desarrollo de estas orientaciones la tenemos en el Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero sobre "Compensación de desigualdades en educación", cuyo despliegue y desarrollo está por hacer. La potenciación y despliegue, como allí se dice (Art. 11,3) de programas de mediación que garanticen el acercamiento de las familias a los centros, de programas de orientación y formación familiar, de seguimiento de la escolarización y del absentismo escolar de los niños inmigrantes o de programas socio-educativos de educación "no formal", que complementaron la enseñanza reglada de los centros, son todas ellas iniciativas demandadas y necesarias.

Faltan directrices, asesoramiento del profesorado, y preparación específica del mismo, que debe ser además apoyado por profesionales de orientación educativa y psicopedagógica y por educadores sociales, profesionales que, sobre todo en agrupaciones concentradas de niños inmigrantes, deben ser imprescindibles. Hay que evitar la distribución concentrada o exclusiva de alumnos en escuelas públicas y exigir la recepción de los mismos en escuelas concertadas o sólo privadas y en cualquier caso darles los medios materiales, organizativos y profesionales que puedan hacer viable su trabajo.

Faltan directrices, asesoramiento del profesorado, y preparación específica del mismo, que debe ser además apoyado por profesionales de orientación educativa y psicopedagógica y por educadores sociales.

La presencia de profesionales especializados de la educación social, que se preocupen de la "integración" social de los mismos y sus familias resulta imprescindible al menos en esta coyuntura de cambio profundo de la escuela en la nueva sociedad de la información.

Las migraciones humanas, sobre todo hacia el mundo occidental, y sus repercusiones culturales en la escuela no dejan de ser un aspecto más de la globalización social y cultural en la que estamos inmersos y participa o debe participar en la conformación de esa "aldea educativa global", en su perspectiva más precaria y paradójica, en cualquier caso en escuela global y plural.

5 LA ESCUELA Y EDUCACIÓN SOCIAL DE MENORES EN CONFLICTO SOCIAL

Otro de los colectivos infantiles y juveniles que aportan complejidad y disfuncionalidad a la escuela actual es el de los menores en dificultad y sobre todo el de los menores conflictivos.

Las Administraciones Públicas intervienen en relación con los "menores en conflicto social" o menores infractores, que han cometido un hecho tipificado como falta o delito por las leyes.

Qué competencias son asignables a la escuela en la educación social de menores en dificultad social y en conflicto social, en su aspecto más específico que aquí indicamos.

Veamos qué nos dicen las leyes al respecto.

- Podríamos decir que no falta en nuestro país ordenamiento jurídico con el que podría guiarse y orientarse la práctica escolar en relación con los menores en dificultad y en conflicto social, aunque en menor grado en este último aspecto.
- No dejan de tener interés para la educación social algunos artículos de la "Ley Orgánica 9/1995 de noviembre, "de la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes", sobre todo en los que se habla de las "actividades escolares complementarias y extraescolares" (Art. 3), y de la escolarización de los "alumnos con necesidades educativas especiales", entre los que incluye a los que manifiestan "trastornos graves de conducta o están en situaciones sociales o culturales desfavorecidas" (Disposición adicional segunda).
- Mayor interés y amplitud tiene el "Real Decreto 732/1995 de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros", donde se habla entre otras cosas "de la compensación de las desigualdades en educación", "de las medidas compensatorias que garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades" o de "realización de políticas educativas de integración y de educación especial", además de desarrollar "las iniciativas que eviten la discriminación de los alumnos", poniendo especial atención en el respeto a las normas de convivencia y al establecimiento de planes de acción positiva para garantizar la plena integración de todos los alumnos del centro (Art. 12). Incluso se habla de los centros docentes como garantes de la protección de los menores comunicando a la autoridad compe-

tente "malos tratos o incumplimientos de deberes establecidos por las leyes de protección de los menores" (Art. 18) .

- Trata también de las correcciones que tendrán "carácter educativo y recuperador" (art. 43), de las medidas correctoras (Cap. II,) etc. Todo lo cual pretenden conseguirlo y administrarlo con personal docente de plantilla y en el marco académico de los centros de enseñanza. Decisión poco consistente que, a decir de algunos, se debe a la inexistencia de profesionales específicos, por lo que es preferible potenciar el "autodesarrollo" de maestros y profesores comunes
- De parecida manera, en los centros de educación secundaria a que se refiere el "Real Decreto 83/1996 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria", esos mismos problemas socioeducativos, de convivencia, de actividades extraescolares, complementarias y culturales o educativas en las residencias, serán cubiertos con personal adscrito al centro, eso sí, en el marco de los departamentos de orientación y de las comisiones de coordinación pedagógica en las cuales habrá al menos un profesional de la psicología o de la pedagogía.

En resumidas cuentas el legislador establece un montón de cometidos y tareas a realizar en relación con los menores que estén en dificultad o en conflicto social, pero no les aporta la estructura organizativa y profesional que posibilite el cumplimiento real de estas obligaciones legales, lo que hace de toda esta legislación

Se exigen responsabilidades a la escuela desde la legislación y no se le aporta cobertura material y personal para ello.

un canto al sol. Una vez más se exigen responsabilidades a la escuela desde la legislación y no se le aporta cobertura material y personal para ello.

Somos conscientes de que reclamar medios materiales y personales al Estado para cumplir esos cometidos asignados en las leyes puede suponer aceptar una "educación dual" (niños con problemas, sin problemas, ricos, pobres, integrados, no integrados), entrando en lo que Alonso Maturana llama "la lógica del círculo perverso (LCP) (Alonso Maturana, 1997, 133), sobre todo si ya nos suponemos inmersos en entornos de la Sociedad de la Información (SI). En efecto, estamos de acuerdo en que "la desigualdad de oportunidades y la desigualdad educativa de los individuos son función del capital cognitivo acumulado en el entorno de socialización más próximo o sea local" (Ibidem, 136) y familiar.

Admitir esto es lo no hipócrita, asumir la génesis de las patologías sociales, lo que pasa es que alcanzar ese "nuevo contrato social y educativo que pedirían Levin, Tedesco, aun en ámbitos locales, por más ejemplos que se citen de esas intervenciones, no pasarían de tener efectos circunstanciales, y coyunturales, constituyendo esta vez un canto a la buena voluntad cooperativa de grupos concienciados y sensibilizados por los problemas de la exclusión social. Desgraciadamente también de dudosa eficacia.

Es cuestionable que, habida cuenta los escasos resultados de las compensaciones que siguen la lógica del círculo perverso o del tipo de Sociedad del Bienestar, sean suficientes para resolver los problemas de los jóvenes en situación de riesgo o en conflicto social, pero, mientras no surja ese deseable y "nuevo contrato social" en este espacio de transición, buenas serán las ayudas, por cierto situacio-

nes y realidades en general hasta ahora no experimentadas ni implementadas. Que en la nueva sociedad de la información para aquellos que logren subirse al tren de alta velocidad las cosas serán diferentes, no lo dudamos, pero esta nueva sociedad puede que reduzca el número de elegidos en su seno y alguien deberá ocuparse de los excluidos.

Pensamos que la educación social implicaría al menos las siguientes acciones o funciones: La dinamización o activación de lo educativo de la cultura, de la comunidad y de sus individuos y de lo comunitario o social de la educación, más la función compensatoria o, en su caso, resocializadora y reeducativa.

Bien miradas las cosas, lo educativo de la sociedad y lo comunitario de la educación, vendrían a ser una misma cosa, sobre todo, si la educación la entendemos como un aspecto más de la socialización y culturización. Lo educativo de la socialización sería la socialización primaria, natural, en cierto modo reproductora, y la promoción de lo comunitario de la educación, una progresión o reiteración intencional y programada de educadores y educandos de la socialización, o si se quiere, socialización secundaria. La función compensatoria y /o reeducativa sería una socialización educativa terciaria o "terapéutica".

"Conseguir en el grado máximo posible la socialización de los sujetos. Este sería el objetivo esencial que conectaría las diferentes profesiones que configuran la Educación Social". (Juliá, 1998). A la socialización podría añadirse la perspectiva más psicologista o individualizadora de la promoción y consecución de la competencia social, habilidades sociales, etc., de la que habla Martí March, como función del educador social (March, 1998) o la más didáctica de la "transmisión de contenidos" del patrimonio cultural amplio: desde hábitos de higiene hasta hacerse cargo de responsabilidades pertinentes" de que habla Violeta Nuñez y Teresa Planas (Nuñez; Planas, 1997: 107).

Es decir, nos encontraríamos con una acción socializadora y culturalizadora progresiva, y, en su caso, restauradora o equilibradora, directa o inicialmente de la comunidad, de los grupos, de los colectivos, de las instituciones, y a resultados de ello o por ello, de los individuos en relación con la comunidad o consigo mismos y en la que los individuos y los grupos, están o deben estar mutuamente implicados, si queremos que las cosas funcionen adecuadamente.

La educación social, de la que hablamos aquí, pretende formar, a los que están en dificultad o en conflicto social, a vivir y convivir con los demás, para así poder desplegar su propia personalidad. Ello implica no sólo aprender a vivir con los demás, sino también y sobre todo a querer vivir, convivir y participar en la comunidad con los demás. No es sólo una cuestión de enseñanza/aprendizaje, de aprendizaje de habilidades sociales, no es tanto una adquisición de conocimientos o aptitudes sociales (cuestión secundaria, instrumental o, si se quiere, coadyuvadora), sino sobre todo de asunción de voluntades y actitudes, y, en su caso, de modificación y cambio de voluntad para convivir.

La Educación Social no es sólo una cuestión de enseñanza/aprendizaje..., sino sobre todo de asunción de voluntades y actitudes, y, en su caso, de modificación y cambio de voluntad para convivir.

6 ESCUELA SOCIAL, ESCUELA GLOBAL, escuela@.com

No deja de ser interesante y seguramente significativo que muchos pedagogos, algunos que seguramente en su día, en los 70, criticaron la institución escolar, son ahora acérrimos defensores de la misma, sobre todo de la escuela pública. Los más lógicamente son didactas, antiguos teóricos de la teoría del curriculum y críticos de los sistemas nacionales públicos centralizados. Entonces querían librarse del uno de los agentes reproductores de una sociedad uniformadora, opresora y alienante. Proponían desinstitucionalizar la escuela abriéndola a la naturaleza, a la sociedad y a la vida, una escuela alternativa que venía a coincidir con la misma comunidad circundante o la "ciudad educadora". Incluso los más radicales pronosticaban y propiciaban la desaparición y muerte de la escuela. Aquello se sospechaba más como pronunciamiento ideológico y conceptual que real. Ahora las cosas parecen ir en serio. La amenaza es poderosa y viene impulsada y reforzada por la economía y la política, pero sobre todo por la llamada sociedad de la información, la sociedad de los media, la sociedad de Internet. Esta vez el peligro es real, imparable y, posiblemente, sin remedio ni vuelta atrás.

No deja de ser interesante y seguramente significativo que muchos pedagogos, algunos que seguramente en su día, en los 70, criticaron la institución escolar, son ahora acérrimos defensores de la misma, sobre todo de la escuela pública. La mayoría, lógicamente, son didactas, antiguos teóricos de la teoría del curriculum y críticos de los sistemas nacionales públicos centralizados.

Suele acontecer, ya ha acontecido otras veces en la Historia, que cuando abunda la preocupación, la reflexión y la defensa insistente de una estructura o institución social es porque, en cierto modo, ya ha desaparecido, está a punto de desaparecer o comienza a transformarse en algo muy diferente o alternativo. Pensamos que esto último es lo que esta aconteciendo.

La escuela parece ser el último reducto de la sociedad surgida con la Ilustración. Pero, al ser uno de sus logros o construcciones más nobles y positivas, nos resulta difícil asumir su desaparición o su transformación paulatina en algo radicalmente otro, máxime cuando otras agencias básicas y naturales como la familia abandona a pasos procelosos y rápidos sus obligaciones al respecto.

Ante esta situación podemos tener diversas posturas, desde la resistencia al cambio amparados en el mantenimiento de un sistema que tanto ha beneficiado a la Humanidad o la búsqueda y aceptación de su transformación por nuevas formas de organización de los ciudadanos de la nueva sociedad de la información, desde la misma plataforma de la actual escuela y utilizando su experiencia y valores más positivos en esa marcha hacia nueva realidad. Claro que también cabría la inacción y perplejidad más o menos baldía.

Muchas de nuestras reflexiones actuales, también éstas, sobre la escuela quedarán obsoletas rápidamente por los cambios vertiginosos que está introduciendo en nuestras vidas la nueva sociedad de la información y de los media.

Muchas de nuestras reflexiones actuales, también estas, sobre la escuela quedarán obsoletas rápidamente por los cambios vertiginosos que está introduciendo en

nuestras vidas la nueva sociedad de la información y de los media. La teleeducación, la teleformación, la escuela-red, la escuela virtual o la simple utilización progresiva de los media, multimedia e hipermedia informáticos que más rápidamente de lo esperado irán dando paso a una nueva situación y conformación escolar. El ordenador, Internet, la Web escolar sustituirán al periódico escolar o a la imprenta que introdujera Freinet. El ordenador será, es ya la nueva imprenta escolar, pero será algo más: facilitará la comunicación global entre todos los escolares del planeta o entre las escuelas, profesores y alumnos sin tener que estar en el marco de un espacio físico como la escuela actual. Podrá ser un espacio virtual en el que viéndose todos sus propias caras y lugares, simultánea o sucesivamente, constituyan un "aula" real más dinámica e interactuante que la actual o protoreal.

Ni que decir tiene que si no se avanza hacia la escuela informatizada pública, habrá una escuela privada inserta en las nuevas tecnologías y una escuela pública pobre en recursos para marginados, en la que se seguirán transmitiendo unos conocimientos obsoletos o no útiles para la nueva sociedad. Las escuelas públicas terminarán siendo guetos de excluidos, y asociales, centros de protección y reforma, vertederos de alumnos inadaptados.

7 RECAPITULACIONES

Las manifestaciones de violencia en la escuela no dejan de ser unos exponentes más de su crisis en una sociedad en rápida transformación económica y social hacia la llamada "sociedad de la información", una sociedad globalizada, cuyo remedio educativo ni siquiera puede ya encontrarse en la educación permanente de la "ciudad educativa" propuesta en 1972 por los expertos reunidos por la ONU entorno a Edgard Faure ante la llamada revolución científicotécnica y la democratización de la educación. Estamos ante el despliegue de la llamada "sociedad de la información y el conocimiento" que nos habla de la "educación a lo largo de la vida" (Informe Delors, 1996) en una sociedad globalizada, cuyo correlato educativo será ahora la "sociedad educativa global" o mejor la llamada "aldea educativa global" y, por qué no, la "escuela global".

Están implicadas aquí las inferencias de la interdependencia planetaria y de la mundialización propiciada por los modernos medios y la preocupación por la convivencia y la tolerancia entre los diversos pueblos en plena interrelación y conexión, no sólo propiciada por los nuevos medios de comunicación sino también por las nuevas migraciones, de aquí la importancia de una educación que ayude a comprender el mundo y a comunicarse, pero sobre todo una educación social que lleve a comprender a los demás y a vivir y convivir con ellos.

Pero "los procesos de educación a lo largo de toda la vida no pueden abordarse desde una lógica escolar" (Alonso Maturana 1997, 165), que tienda a hacer del mundo y de la vida una escuela.

La educación a lo largo de la vida es un *continuum* que abarca desde que el hombre nace hasta que muere y no sólo es un espacio total, global y vital, es también un constructo conceptual que trasciende la concepción de la educación en un espacio delimitado de la vida que, desde al menos la Ilustración, se enmarcaba en el ámbito institucional de la escuela.

La educación a lo largo de la vida es más que la educación infantil y juvenil y más que la instrucción escolar, es una dimensión de la vida misma en la que la comunicación y la comprensión de los demás es lo más útil y significativo.

A la espera de las todavía no claras transformaciones de la escuela en ese ámbito global de la educación a lo largo de la vida en el marco de la sociedad de la información, será bueno que esa escuela en transición generalice el conocimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación a todos los alumnos y trate de paliar, con nuevas ayudas materiales y profesionales, por ejemplo de los educadores sociales, las disfuncionalidades y conflictos de los niños y jóvenes en su ámbito institucional, implementando así el dictado de sus propias leyes.

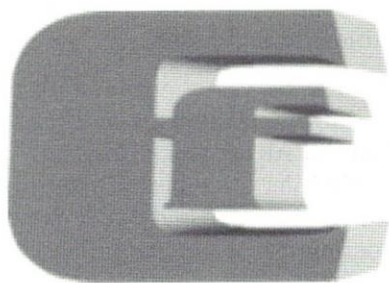
La preocupación por la educación social, esto es, por la capacitación para la comunicación, la comprensión y convivencia con los demás para así comprenderse a sí mismos, ayudará a alcanzar las metas positivas que la nueva sociedad de la información puede traer a la Humanidad.

BIBLIOGRAFIA

- ALONSO MATURANA, R. (1997). "Nuevo Contrato Educativo: cambio social y cambio institucional", en García Carrasco, J., *Educación de Adultos*. Barcelona: Ariel, 127-176
- ARNAIZ, P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 164, 25-33
- BROWN, B. F. (1977). *Education for responsibility citizenship*. New York: Mac Graw
- CARR, W. (1997). "El curriculum en y para una sociedad democrática", en J. SAEZ (Coord.) *Transformando los contextos sociales*. La educación en favor de la democracia. Murcia: DM.
- COOMBS, Ph. (1968, 1973). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península
- DELORS, J. (coord.). (1996). *Informe Unesco. La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- FAURE E. (coord.) (1972,1983). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza .
- GARCÍA CARRASCO, J. (coord.). (1997). *Educación de adultos*. Barcelona: Ariel.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). *La educación obligatoria : su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1989). *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires: Paidós.
- HAMBURG, D. (1992). *Today's Children: Creating a Future for a Generation in Crisis*. Nueva York: Times Books.
- JULIÁ I BOSCH, A. (1997). "El saber profesional como requisito indispensable para permanecer en la profesión" en *XIV Congreso Mundial de la AIEJI, Funciones socio-educativas en un mundo multicultural*. Brescia.
- MARCH CERDÁ, M. "El educador social: una figura profesional surgida de diversas prácticas e identidades profesionales" en *Congreso Estatal del Educador Social*. Murcia 1995. Barcelona: Bibliaria-FEAPES.

- MASUDA, Y. (1980). *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*. Madrid: Fundesco-Tecnos.
- MCLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- NUÑEZ, V.; PLANAS, T. (1997). "La Educación social especializada. Historia perspectivas: una propuesta metodológica", en Petrus, A. (Coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1998). "La educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social" en PANTOJA, L. (coord.). *Nuevos espacios educativos en educación social*. Bilbao: Ed. Mensajero.
- Id. (1999). *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- Id. (1999). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel.
- SÁEZ, J.; CAMPILLO, M.; ESCARBAJAL, A. (1997). "¿Puede la educación transformar situaciones sociales?", en *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15-16, 265-274
- SARTO, P. (1999). "La escuela y los menores en dificultad: funciones y acciones" en ORTEGA ESTEBAN, J. (coord.). *Pedagogía Social Especializada*. Barcelona: Ariel, 85-91.
- STAINBACK; STAINBACK, (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- WANG, M. C. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea
- SLAVIN, R. E. (1985). "Team-assisted individualization: A cooperative learning solution for adaptive instruction in mathematics". En M. C. WANG y H. J. WALBERG (Eds.). *Adapting instruction to individual differences*, 236-253. Berkeley: McCutchan.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LAS TRANSFORMACIONES SOCIO-CULTURALES



PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS EN LA UNIÓN EUROPEA

Guglielmo Malizia*

RESUMEN

La sociedad actual se caracteriza por los cambios radicales propiciados, especialmente, por las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el desarrollo científico y la mundialización de la economía. En la futura sociedad del conocimiento la valoración y ubicación social de las personas dependerá, sobre todo, de los conocimientos que posean. A partir de estos postulados, se identifican, en primer lugar, las características del mundo del trabajo en esta sociedad en cambio; posteriormente, se exponen las tendencias principales de las políticas de formación en la Unión Europea.

ABSTRACT

The main feature of today's society is its radical and continuous transformation which is specially favoured by the new information and communication techniques, the scientific development and the globalisation of economy. In the future society of knowledge, people's valuation and their social situation will mainly depend on their knowledges. Therefore we first identify the features of the labour world in this changing society and then show the main tendencies of training policy in the European Union.

La escuela se encuentra hoy en los países industrializados, con respecto a sus funciones tradicionales, ante un escenario en radical transición. Según el Libro Blanco sobre Educación y la formación de la Comisión Europea, "la sociedad europea ha entrado en una fase de transición hacia una nueva forma de sociedad", *la sociedad del conocimiento* (Cresson y Flynn, 1996, p. 22). Los grandes factores que influyen decisivamente sobre esta transformación pueden resumirse en tres: el advenimiento de las Nuevas Tecnologías de la Información (NTI), el desarrollo de la civilización científica y técnica y la mundialización de la economía. Por una parte, estos cambios han acrecentado enormemente las oportunidades de cada persona para acceder a la información y al saber; por otra, han implicado profundas transformaciones en el mundo de la producción, las cuales requieren importantes adaptaciones, entre otros, en el campo de las competencias. La entrada en escena de estos nuevos protagonistas ha propiciado un clima de mayor incertidumbre y

* Profesor de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pontificia Salesiana de Roma. Desde 1997 es miembro de la Escuela Católica y delegado de la Santa Sede en el Comité de la Educación Superior y de la Investigación del Consejo de Europa.

también la presencia de condiciones de marginación intolerables para grupos estables de población.

En resumidas cuentas, esto implica que la ubicación de cada individuo en la sociedad dependerá fundamentalmente de los conocimientos que posea. “La sociedad del futuro será por tanto una sociedad que sabrá invertir en la inteligencia, una sociedad en la que se enseña y se aprende, en la que cada individuo podrá construir su propio perfil de competencias. En otros términos una sociedad del conocimiento” (Ibidem, p.5).

Esta intervención se articula en *dos* partes principales. La primera sección intenta identificar las características del mundo del trabajo en la sociedad del conocimiento; la segunda expone las tendencias principales de las políticas de la formación en la UE.

1 LA TRANSICIÓN A LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO: LAS DINÁMICAS ECONÓMICAS

Simplificando al máximo el discurso, se puede probablemente afirmar que en plano *económico* el escenario aparece dominado por seis *dinámicas* principales: la transición gradual de una economía de escala a una de flexibilidad, la progresiva terciarización de los procesos, la llegada de las nuevas tecnologías, la globalización de los procesos, la emergencia del concepto de calidad total, la transición de un modelo mecánico de organización y de gestión, a uno orgánico (Carnoy y otros, 1993; Giovine, 1998).

La economía de la *flexibilidad*, aún manteniendo los aspectos principales de la economía de escala pero que ya han perdido su posición dominante, da la primacía al mercado respecto a la producción: la reducción de los costes de producción conserva su relevancia, pero la capacidad de respuesta a la demanda del mercado en el momento, en el lugar y en el modo apropiados, se ha convertido en la cuestión fundamental. La organización del trabajo se distingue, pues, por la flexibilidad de las tecnologías y de las estructuras, por el predominio del esfuerzo para conseguir los resultados más que por el cumplimiento fiel de unas normas; por la importancia asumida por lo particular y por la descentralización.

En este contexto los esfuerzos encaminados a la producción se expanden dando vida a empresas y administraciones especializadas (*terciarización externa*) o a estructuras especializadas dentro de la gran empresa (*terciarización interna*). El fenómeno va unido a otras dos “tendencias”: una enfocada a la diferenciación estructural y otra a la integración. El punto de partida estriba en el hecho de que los productos de mayor relevancia son los servicios inmateriales de alta tecnología intelectual. De esto se sigue una diversificación entre los procesos de producción material y de las informaciones, el afianzamiento de nuevas áreas como I+D (Investigación y Desarrollo) y el “marketing”. Se observa también una clara diferenciación entre la transformación de productos materiales y de información por una parte, y la coordinación, el mantenimiento y la innovación por la otra. Simultáneamente, se perfila la tendencia a la integración y a la recomposición de la dirección y del control: aumenta, en efecto, la relevancia de los símbolos, funciones, estructuras y culturas que propician la unidad en la diversidad.

El tercer factor es el resultado del advenimiento de las *Nuevas Tecnologías de la In-*

formación (NTI). Estas son nuevas porque cambia el objeto, que no es ya la producción de una pieza o la escritura a máquina de una carta, sino que son operaciones de naturaleza más intelectual como el control de proceso o la innovación. Éstas crean problemas a los empleos tradicionales al asumir sus funciones y restringir las posibilidades de trabajo. En una perspectiva más amplia y positiva las NTI han introducido a la humanidad en la fase de la comunicación universal: las informaciones pueden ponerse a disposición en tiempo real en cualquier punto de la tierra; la interactividad permite transmitir conocimientos y dialogar sin límites de distancia o de tiempo.

Los sistemas de información resultan aún relativamente costosos por lo que determinados países encuentran problemas serios para acceder a ellos y, en consecuencia, una parte todavía numerosa de la población mundial se encuentra en desventaja al ser excluida de su uso.

Como ya se ha dicho más arriba, no faltan las contrapartidas *negativas*. Los sistemas de información resultan aún relativamente costosos por lo que determinados países encuentran problemas serios para acceder a ellos y, en consecuencia, una parte todavía numerosa de la población mundial se encuentra en desventaja al ser excluida de su uso. El monopolio casi total ejercido por las grandes potencias o, lo que es peor, por grupos particulares de interés, atribuye a estos últimos un poder cultural y político sobre amplios estratos de la opinión pública mundial, en especial sobre aquellos que están desprovistos de la suficiente capacidad para interpretar y criticar las informaciones recibidas. Actúan también como un factor poderoso de homologación cultural que tiende a anular la especificidad de las entidades nacionales y de los grupos.

La libre circulación mundial de las imágenes y de las palabras constituye, entre otros, uno de los grandes aceleradores de la mundialización. Más en general, el desarrollo impresionante de la ciencia y de la tecnología, que está revolucionando a nuestra sociedad, se caracteriza también por la *globalización de los procesos*, que no se limita a las empresas multinacionales. De hecho, la cooperación se extiende entre áreas geográficas y se está desarrollando la integración en la producción, en los mercados y en los estilos de consumo. Por efecto de la desregularización y de la apertura de los mercados financieros, todas las economías están muy condicionadas por los movimientos de masas enormes de capitales que pasan con gran velocidad de un lugar a otro, atraídos por las diferencias en las tasas de interés, movidos por la especulación y que parecen imponer sus exigencias incluso a los gobiernos nacionales. Al mismo tiempo no se puede dejar de reconocer que la expansión del comercio mundial ha ejercido un influjo positivo sobre los países y que el crecimiento mundial ha sido fuertemente estimulado por las exportaciones. Debido a la internacionalización, también el mapa económico de nuestro globo ha sufrido cambios notables: en el Pacífico se han afianzado nuevos polos de desarrollo, mientras que la dicotomía entre el Norte y el Sur resulta menos rígida. Se van diseñando reagrupaciones caracterizadas por condiciones notablemente diferentes entre países en vía de desarrollo; sin embargo, en la actualidad, la globalización hace todavía más insoportables las fuertes desigualdades existentes en el mundo.

La consolidación del *concepto de calidad* total significa que ésta, entendida como satisfacción del cliente, y no el provecho o el lucro, ha ocupado el primer puesto

en las finalidades de la empresa. En otras palabras, lo decisivo es lo que el cliente entiende por calidad, siendo ésta confirmada por el éxito comercial. A partir de aquí

La consolidación del concepto de calidad total significa que ésta, entendida como satisfacción del cliente, y no el provecho o el lucro, ha ocupado el primer puesto en las finalidades de la empresa.

será posible redescubrir al hombre como finalidad del proceso productivo, ubicándose de nuevo la persona en el centro de la escena.

Las cinco dinámicas enumeradas están en la raíz de la transición de un modelo *mecánico* de organización y de gestión de la empresa a otro *orgánico*. En este segundo caso la organización es semejante a un organismo, caracterizado por un alto grado de complejidad, en el que las estructuras y los roles se presentan como sistemas abiertos que operan con autonomía pero que están relacionados a través de una intrincada red de informaciones y de intereses económicos, según las reglas del juego que ellos mismos originan.

Los nuevos componentes del contenido del trabajo están constituidos por el control de proceso, por las comunicaciones y por las decisiones; esto no significa minusvalorar las operaciones, que conservan su relevancia y están identificadas, preparadas y remuneradas. En consecuencia, la nueva identidad del trabajo viene dada por un conjunto de reglas caracterizadas no tanto por las actividades y obligaciones particulares que implican, cuanto por las funciones desarrolladas en el control, coordinación, mantenimiento e innovación de los procesos.

Esta transformación de un modelo mecánico en uno orgánico, tiene su origen en la exigencia de supervivencia de las organizaciones en ambientes complejos, turbulentos, dinámicos, inciertos e imprevisibles. Si la filosofía organizativa que inspira los modelos mecánicos es la de la dependencia y la de la ejecución, en los modelos orgánicos se exige a las personas capacidad de innovación, capacidad de control de lo imprevisto, competencias de *resolución de problemas*, habilidades comunicativas y de relación. Surgen como consecuencia de un proceso natural en la fase de descripción del *perfil del puesto de trabajo*, teniendo en cuenta más la calidad y la eficiencia que el cumplimiento de unas normas. El modelo mecánico de la organización se refiere a los principios de la Escuela de Organización Científica del trabajo, que enfatiza los aspectos formales y estructurales: estructuras, ambientes, sistemas de mando y control de la producción. Todo es racional y científicamente predefinido a través de una detallada descripción de los sistemas de división y control del trabajo. El paso de este modelo al modelo orgánico no es sólo resultado de una selección cultural y social, sino que es, sobre todo, una necesidad de respuesta a las condiciones diversas del entorno.

Así, los modelos organizativos de tipo orgánico presentan elementos distintivos que reducen el peso y la importancia de la racionalidad absoluta, introduciendo los conceptos de flexibilidad y de racionalidad limitada. No hay organizaciones, actividades profesionales, competencias "definitivas". A todos los diversos actores se les pide una gran capacidad, la de controlar la incertidumbre, la de afrontar activamente el cambio. Adaptarse, anticiparse, innovar, arriesgar llegan a ser habilidades "transversales", instrumentos culturales de supervivencia de sujetos y organizaciones. Este contexto más variable e incierto, si por una parte es fuente de amenazas, abre también el camino hacia nuevas oportunidades.

En otras palabras, se está realizando el paso de un modelo industrial de la eco-

nomía a uno *post-industrial*. El primero pone el acento sobre una concepción cuantitativa del crecimiento, sobre el volumen de la producción, sobre un planteamiento lineal, atomístico, jerárquico, dualístico y manipulativo del trabajo y de la organización; el segundo subraya la calidad y la intensidad del desarrollo, el valor de la producción, la naturaleza simbólica, interactiva, contextual, participativa, autónoma e intelectual de la actividad ocupacional y de su estructuración. El mundo de la empresa está dominado por pequeñas organizaciones, flexibles, dinamizadas por el recurso “conocimiento”, capaces de producir una vasta gama de bienes y servicios que son muy frecuentemente inmateriales.

Desde un punto de vista *negativo*, las grandes empresas reducen sus actividades: las funciones productivas se conservan, mientras los servicios de apoyo son confiados a agencias o personas externas; por este camino, la gran industria ha conseguido reducir la fuerza trabajo de manera muy drástica. El paso al modelo de economía post-industrial va acompañado de un aumento de los fenómenos de *precarización y de falta de regulación del trabajo* que ponen en crisis el tradicional sistema de relaciones sociales como ha sucedido en USA y como está aconteciendo en Gran Bretaña. Los sistemas sociales de la Europa continental, caracterizados por la “economía social de mercado” y por el “modelo renano de relaciones industriales”, no han sabido sostener el paso a estas transformaciones, poniendo en crisis los pactos sociales “establecidos” (véanse los ejemplos de Alemania y Francia). Al mismo tiempo la globalización y la informatización contribuyen a aumentar la desocupación, que, a diferencia de la primera y la segunda revolución industrial, no consigue ya ser enteramente absorbida por los sectores emergentes. Esto contribuye al aumento de las desigualdades, a la obsesión por la profesionalidad, trayendo como consecuencia una división entre una restringida elite de “ingenieros del conocimiento” y una masa de personas destinadas a trabajos no cualificados.

En conclusión, el paso a la sociedad del conocimiento *transforma el sentido y el modo de trabajar*: nacen nuevas profesiones, se reciclan viejos oficios, otros desaparecen definitivamente. En síntesis, entre los cambios más significativos en el mundo laboral pueden citarse los siguientes:

- Nuevas y continuas competencias requeridas por la innovación tecnológica.
- Menos certezas y más desafíos profesionales.
- Creciente complejidad y necesidad de especialización técnica.
- Desarrollo de profesiones y de habilidades de integración.
- Más oportunidad para las personas emprendedoras.
- Diversificación de las tipologías y de las formas jurídicas de relación laboral.
- Mayor interés por los trabajos creativos, de alta responsabilidad, independientes.
- Desarrollo de nuevos lenguajes técnicos y creciente atención a las competencias lingüísticas.
- Difusa intelectualización del trabajo.
- Desarrollo de una cultura de la movilidad profesional organizativa y geográfica.
- Alternancia continua de estudio y trabajo.

- Mayor importancia de una cultura de base polivalente.
- Cultura del “saber ser” e importancia creciente de las habilidades del comportamiento.
- Mayor flexibilidad en lugares y tiempos de trabajo.
- Mayor atención a la calidad de la vida. Opciones profesionales diversificadas basadas en las preferencias y necesidades personales.
- Nuevas formas de pobreza y de marginación social, sobre todo para los sujetos de bajo potencial.

2. LAS TENDENCIAS EN LA UE

En el presente apartado señalamos las tendencias más importantes de las políticas de formación profesional en los países de la UE (Cresson y Flynn, 1996; Augenti, 1998; Scanzio, 1998). El párrafo se articula en dos partes: tendencias a nivel macroestructural y tendencias a nivel microestructural.

2.1. Las tendencias macroestructurales

A continuación desarrollaremos las siguientes estrategias: la política de la alternancia; la introducción de sistemas formativos integrados; la actuación de la formación continua; el enlace con el desarrollo local.

2.1.1. El nexo entre formación y trabajo

La alternancia consiste en la posibilidad de separar el período de la educación en diversas etapas - de tal modo que parte de la formación pueda retrasarse a un momento posterior a la edad de la adolescencia -, alternando momentos de estudio y de trabajo. Se contrapone a la estrategia de la continuidad inicial que ha caracterizado el desarrollo de los sistemas educativos hasta los años 60, cuando la formación era entendida como un proceso único, gradual, continuado, que se realizaba sin interrupción una sola vez en la vida.

Los *modelos organizativos* macroestructurales pueden, grosso modo, agruparse en cuatro tipos:

- El aprendizaje.
- La formación a tiempo parcial dirigida a los jóvenes ocupados pero carentes de preparación acreditada (por ejemplo, “ciclos formativos”, “contratos de formación alternativa” para adquirir una cualificación específica, “formación para el empleo” para la preparación o la adaptación a un trabajo determinado...).
- Los contratos para los parados, que combinan teoría y práctica.
- Diversas formas de instrucción a través de las cuales se trata de extender la alternancia entre la formación general y el ejercicio de la profesión a tiempo completo.

Descendiendo más al detalle, ¿qué *estrategias concretas* pueden sugerirse para realizar la alternancia? En cuanto a los contenidos, por una parte se ofrecerían las competencias específicas para desarrollar un trabajo; por otra, se daría una formación polivalente que permitiera al usuario, tanto continuar su carrera en el sector elegido, como adaptarse al cambio rápido de la tecnología y de la organización

del trabajo. La formación debería construirse sobre una pedagogía caracterizada por la recuperación de la capacidad educativa del trabajo dentro de la empresa, la participación activa de los usuarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje, la programación por objetivos, la organización modular de las unidades didácticas, la previsión de itinerarios educativos flexibles.

La participación de las *empresas* es un componente esencial de la alternancia. Si falta, no puede hablarse de tal estrategia. Recientemente se ha registrado un gradual acercamiento entre los sistemas educativos y el mundo empresarial: los primeros son más sensibles a la exigencia de ofrecer una preparación que facilite la inserción laboral; en las organizaciones empresariales crece la convicción de la radical importancia de la educación general o la profesional para su propio desarrollo. Desde este punto de vista, el problema principal consiste en transformar las empresas en verdaderas agencias formativas: en efecto, cualquier experiencia de trabajo en la empresa no tiene por qué considerarse necesariamente como educativa. A propósito, puede observarse que la empresa como “ámbito de aprendizaje” tiene, tal vez, una validez ideal-típica, ya que la organización predominante es todavía la coercitiva.

2.1.2. El enlace con las políticas de desarrollo local.

En los últimos años ha aumentado la conciencia de la importancia de la educación y de la formación, en particular la profesional, como instrumento para el desarrollo local. El incremento de los niveles de educación perseguidos por todos los países más avanzados y la difusión de las prácticas de formación continua han hecho más evidente la relación existente entre políticas formativas y el desarrollo industrial. Tal relación, con frecuencia negada o ignorada en los años '70, llega a ser determinante en el nuevo escenario competitivo internacional en el que la creación de nuevos campos de trabajo va acompañada de fenómenos siempre más complejos, como la superación del modelo de producción “taylorista”, la diferente relación temporal entre formación y trabajo y el aumento de la presencia de la mujer del mercado laboral.

Esto ha llevado a hacer más necesaria, en los países europeos, una respuesta a las exigencias de actividades empresariales tecnológicamente avanzadas, que requieren un nivel de cualificación – y por tanto de formación – más elevado para la mayoría de las nuevas fuerzas de trabajo. Para lograr esto se impone un acercamiento de las políticas formativas al desarrollo regional, que tengan en cuenta tanto la especificidad de los contextos económicos locales como las repercusiones en los mercados de trabajo.

2.2. Las tendencias microestructurales

Existe también la preocupación por solucionar los problemas del paso de la escuela al trabajo a un nivel microestructural. La presente sección se divide en dos partes: los aspectos directamente estructurales y la innovación de las finalidades, los contenidos y los métodos.

2.2.1. La reorganización estructural

Pueden observarse estas nuevas tendencias relevantes a este nivel: el derecho de todos a una formación prolongada; la integración y la diversificación en la escuela secundaria; la divulgación del nivel post-secundario.

a. *El derecho de todos los jóvenes a una formación continua.*

Aunque la finalización de la escolaridad obligatoria varía entre los países de la UE entre los 14 a los 18 años, en la mayor parte de los casos se sitúa alrededor de los 15/16, mientras crece continuamente el número de los estudiantes que continúa los estudios hasta terminar la escuela secundaria. La orientación que tiende a difundirse en los estados miembros va en el sentido de reconocer un *derecho para cada joven a una formación continua*. La razón principal reside en el hecho de que la inserción social exige, en todos los campos, un nivel de conocimientos y de competencias acrecentadas con respecto al pasado.

Un grupo de países, entre ellos Alemania, ha ido adelante y prevé una instrucción obligatoria de doce/trece años de los cuales nueve/diez serán a tiempo completo y dos/tres a tiempo parcial, alternando formación-trabajo. Este camino puede asegurar a los jóvenes una amplia formación de base, idónea para promover el crecimiento personal, la orientación, la continuación de los estudios, la inserción en la actividad laboral y la participación responsable en la vida democrática. En particular, los jóvenes que, al acabar la escolaridad obligatoria, quieren introducirse en el mundo del trabajo son ayudados en la búsqueda de empleo por medio de contratos en prácticas y apoyados en la realización de su oficio mediante una formación cultural y profesional a tiempo parcial.

b. *Integración y diversificación de la escuela secundaria y de la FP*

El derecho a una formación continua de todos los jóvenes se traduce, en el plano estructural, en una serie de *orientaciones* fundamentales. Ante todo, la escuela secundaria debe ser una escuela abierta a todos, que ofrezca a cada uno amplias oportunidades de aprender, que evite el paso sin salida hacia niveles superiores, que en todos las "itinerarios" educativos conserve elementos esenciales comunes, que permita rectificar las propias elecciones y que prevea puentes o módulos de conexión entre las distintas vías. Además, se recomienda la transparencia y la sencillez de las estructuras, una definición clara de la identidad de las opciones y de las direcciones, la orientación de salidas laborales reales y realistas.

El punto más delicado es el que tiene que ver con la "mezcla" entre integración y diversificación. Por lo que respecta a la primera, es esencial realizar dos *tipos de integración*. Ante todo, entre los diversos niveles del sistema y, en particular, entre la educación secundaria y la universidad. Una segunda forma de integración tiene lugar en el interior de la misma escuela secundaria entre los ciclos, las secciones y las clases, combatiendo la fragmentación mediante la definición de áreas comunes de conocimientos y de competencias, garantizando la compatibilidad de los métodos y la preparación de proyectos unitarios de instituto. Desde este punto de vista es también importante una renovación de los programas de la educación secundaria que garanticen una asociación estrecha entre la práctica y la teoría.

La *diversificación* deberá ser lo más amplia posible, en el sentido de que la formación pueda realizarse a tiempo pleno o a tiempo parcial, general, técnica o profesional, aunque esta distinción tienda a perder importancia. Deberá im-

plicar a la escuela, a la FP y a los diferentes agentes de socialización interesados. En el contexto de tal diferenciación se tiende a asegurar un sistema adecuado de pasarelas entre los distintos itinerarios. Un problema que se plantea en este sentido en muchos países europeos consiste en el porcentaje consistente de fracaso escolar en la escuela secundaria. No todos los jóvenes están motivados a realizar una escolaridad larga de tipo general, y en ciertos países, sobre todo de fuerte inmigración, la tasa de fracaso puede alcanzar un tercio de los inscritos. La diversificación es probablemente la única vía de salida en el plano estructural: en otras palabras, debe permanecer el derecho a una educación continua, pero con distintas alternativas formales. La realización de una escuela secundaria de masa no significa necesariamente una caída de los niveles de calidad. Lo importante es evitar los mismos modelos estandarizados, los mismos objetivos, contenidos, métodos para todos, sin tener en cuenta las habilidades y las expectativas de cada uno.

c. *La expansión del canal post-secundario no universitario*

La difusión de los cursos post-secundarios se justifica por la necesidad de impartir la formación profesional *especializada*, dado que ésta ya no es ofrecida en muchos países desde la educación secundaria superior donde, en cambio, se da una enseñanza profesional de base. El recorrido posterior depende del avance de los conocimientos y la tecnología de la que somos espectadores constantes.

2.2.2. *La innovación pedagógica y organizativa*

Sobre este punto se han propuesto algunas orientaciones generales, como el nuevo lanzamiento de la cultura general, la formación para el trabajo, la revisión de los currículos y la orientación escolar y profesional.

a. *La revalorización de la cultura general*

Aunque las NTI están en el origen de la cultura “fragmentada”, también es verdad que la *sociedad del conocimiento* expresa una demanda fuerte de cultura general. En el nuevo contexto social en el que nos movemos, la persona está llamada a controlar situaciones complejas de desarrollo imprevisible. Está llamada a enfrentarse a una creciente pluralidad socio-cultural, sometida a un verdadero bombardeo de información fragmentada y discontinua, sobre la cual se multiplicarán las interpretaciones y los análisis parciales.

La cultura general está llamada a abrir una puerta a la inteligencia del mundo en cuanto que robustece la habilidad de descubrir el significado de la realidad, de comprenderla de una manera creativa, y de formular un juicio valorativo. La cultura general es el primer instrumento para adaptarse a las transformaciones de la economía y del trabajo. Se ha señalado, al respecto, que la enseñanza de la cultura general es un deber fundamental de la escuela. Es preciso entender esto en sentido pleno: la principal función de la educación no es hacer a la persona un instrumento al servicio de la economía, sino ayudarla a desarrollar todas sus potencialidades: “La adquisición de los conocimientos y de las competencias debe estar acompañada por la educación del carácter, por una apertura a la cultura, y por un interés en la responsabilidad social” (Cresson y Flynn, 1996, p. 27).

Una sólida base de cultura general debe ofrecer al ciudadano, ante todo, la capacidad de *captar el significado de las cosas*. Según el Libro Blanco de la Comisión Europea, ya citado, otro aspecto fundamental de la cultura general se encuentra en la *comprensión y en la creatividad*. La cultura general debe también formar para el *ejercicio de la crítica y la toma de decisiones*.

b. *La formación en el trabajo*

Un rasgo fundamental de las tendencias en la formación ocupacional consiste en la demanda del *desarrollo de las actitudes para el trabajo y para la actividad*, petición que guarda una estrecha relación con la cultura general de la que hemos hablado anteriormente. Con este fin, se ve necesario favorecer en los jóvenes una combinación equilibrada de conocimientos, competencias técnicas y competencias sociales.

Un rasgo fundamental de las tendencias en la formación ocupacional radica en la demanda del *desarrollo de las actitudes para el trabajo y para la actividad*, petición que guarda una estrecha relación con la cultura general de la que hemos hablado. Con este fin será necesario favorecer en los jóvenes una combinación equilibrada de conocimientos básicos, de competencias técnicas y de competencias sociales.

Los primeros constituyen los *fundamentos* de la formación dirigida al trabajo. Para lograr este propósito, la educación de base debe alcanzar un justo equilibrio entre la transmisión de informaciones y la adquisición de competencias metodológicas que permitan el autoaprendizaje: por descontado, que en el momento presente se necesita, sobre todo, potenciar estas últimas. Otra exigencia se refiere a la lectura, la escritura y el cálculo, por ser capacidades que desarrollan un papel central en la lucha contra el fracaso escolar; desde este punto de vista, la educación preescolar ejerce una incidencia significativa. Según el Libro Blanco, la enseñanza de las lenguas debería iniciarse precozmente desde la educación infantil y aprender, al menos, dos lenguas extranjeras durante el periodo escolar.

Las NTI han incidido profundamente sobre las *competencias técnicas* y han colocado en primer plano las llamadas competencias clave que fundamentan profesiones parecidas. Desde esta perspectiva, es esencial una introducción generalizada a las mismas NTI. Sin embargo no se deben descuidar las competencias de gran calidad que, aún no estando relacionadas con los sectores punteros o de reciente afirmación, sin embargo tienen que ver la tradición de sectores industriales todavía muy eficientes. El aprendizaje de las competencias técnicas individuales puede realizarse en la escuela, en la FP o en la empresa.

Entre los *comportamientos sociales*, asumen hoy particular relevancia las capacidades de relación, el comportamiento en el trabajo, la capacidad de cooperar y de trabajar en grupo, la creatividad y la búsqueda de la calidad. Su aprendizaje completo no es posible sólo en el sistema educativo y de formación profesional, sino que requiere una experiencia concreta de trabajo en el interior de la empresa. En la construcción de la actitud hacia el trabajo es crucial el papel del mismo sujeto. Es él el primer protagonista de su propia formación laboral: a él le compete integrar y desarrollar las competencias transmitidas por las estructuras formales y las aprendidas en el trabajo diario.

c. *La revisión de los currículos y de los programas formativos*

La organización *modular* implica la elaboración de unidades didácticas, con sentido y contenido propios, con tareas y elementos internos definidos con precisión, combinados para constituir itinerarios diversos y para ser utilizados de forma diferente. Como ya se sabe, este tipo de organización ofrece ventajas. Dividiendo el proceso didáctico en unidades, se puede realizar una verificación sistemática y precoz de los efectos del recorrido formativo e intervenir a tiempo para compensar, integrar y superar los problemas que surjan. Además, permite tener en cuenta las distintas situaciones de partida, los objetivos intermedios y las diferentes salidas laborales; por tanto, permite realizar salidas y entradas desde el sistema formativo, y favorece la unión con el aprendizaje, la secundaria superior y los contratos de formación-trabajo. Otra ventaja es que posibilita, en tiempos breves, una preparación especializada para un trabajo particular, así como la adaptación a un trabajo polivalente; puede servir, también, para adaptar rápidamente los programas de formación al ritmo científico-tecnológico, como sucede en el reciclaje profesional.

Un principio específico de la reorganización del currículo en función de la formación para el trabajo viene dado por la *polivalencia*. Su justificación se debe a la evolución del mismo mercado de trabajo: por una parte, tienden a prevalecer las ocupaciones caracterizadas por un espectro amplio de habilidades; por otra, una profesionalidad demasiado específica puede significar una desventaja para la producción, al constituir un obstáculo a la movilidad interna o externa en la empresa.

d. *La orientación escolar-profesional*

En muchos países se ha tratado de superar la separación entre formación y trabajo a través de la orientación escolar-profesional. La orientación profesional se ha vinculado preferentemente a las exigencias del sistema productivo, entendido como un instrumento de racionalización del mercado de trabajo, a través de la programación de la relación entre la oferta y la demanda, la formación y la ocupación. La orientación también se ha concebido como una contribución a la construcción de la personalidad mediante la formación de la identidad profesional. Para los adultos, se ve como una función de acompañamiento y apoyo en la toma de decisiones en los tránsitos profesionales y/o de vida. Incluyendo también formas de autodiagnóstico (como en el caso de los balances de competencia personal).

En la práctica no es fácil conciliar estas distintas visiones. Probablemente la solución pasaría por dar la prioridad al valor *formativo* que significa colocar a la persona en el centro y en el fin de la orientación. En el caso de los *jóvenes*, más que asegurar la conexión entre la demanda del alumno y las oportunidades ofrecidas por el mercado del trabajo, sería necesario elaborar un recorrido de maduración en el que los aspectos importantes - intereses, actitudes, valores, capacidades, conocimientos, competencias personales y exigencias del mundo productivo - se les aclaren poco a poco y les ayuden a delinear un camino, en sintonía con las finalidades que ellos libremente quieren conseguir.

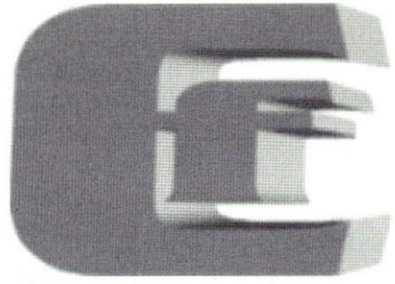
Todos los actores involucrados (los directamente interesados, trabajadores, empresas, familias), todos los componentes de la comunidad educativa deben

tomar conciencia de que la orientación se integra y forma parte del proceso formativo, y no dejar esta tarea únicamente en manos de especialistas externos.

En conclusión, en la UE está cambiando rápidamente *la imagen y el rol de la F.P.* Ésta se ha presentado con frecuencia como una opción de segundo orden para los que se encontraban en alguna situación de desventaja. Por el contrario, hoy se configura decididamente como un camino estructurado que trata de responder a las exigencias de formación de las “fuerzas de trabajo juvenil”, en un contexto de promoción integral de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- AUGENTI A. (1998). *Europa chiama scuola*. Roma: Sermitel.
- BUTERA F. (1989). *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*. Milano: Angeli.
- CARNOY M. et alii (1993). *Reflections on the New World Economy in the Information Age*. University Park Pennsylvania State University Press.
- COMISIÓN EUROPEA (1994). *Crecimiento, competitividad y ocupación: los desafíos y los caminos a recorrer para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- CRESSON E. y FLYNN, P. (1995). *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Bruselas: Comisión Europea.
- DELORS J. et alii (1996). *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris: Editions Unesco/Editions Odile Jacob.
- ISFOL, (1999). *Rapporto ISFOL 1998. Formazione e occupazione in Italia e in Europa*. Milano: Franco Angeli.
- MALIZIA G. et alii (1999). “La riforma scolastica: le tendenze internazionali e la proposta italiana”, in *Orientamenti Pedagogici*, 46, 3, pp. 419-619.
- SCANZIO F. (Ed.) (1998). *La società dell'apprendimento. Istruzione e formazione nella nuova Europa*. Roma: Edizioni associate/Editrice Internazionale.
- VANISCOTTE F. (1994). *L'Europa dell'educazione*. Brescia: La Scuola.



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Antonio Muñoz Sedano*

RESUMEN

Es necesario cambiar la mentalidad de un alto número de profesores que ven a los alumnos inmigrantes como un problema y una dificultad añadida a su trabajo habitual, y que consiguientemente definen bajas expectativas para ellos. Han de superar los modelos asimilacionista y compensatorio, asumiendo modelos de educación intercultural.

El artículo presenta: las necesidades de formación de los profesores; los diversos modelos de educación multicultural e intercultural; cuáles pueden ser el modelo y los contenidos de la formación de profesores en educación intercultural

ABSTRACT

It is necessary to change the mentality of a great deal of teachers who regard their immigrant students as though they were a problem or an added difficulty to their every day's work. That is why they do not keep great expectations upon them. Teachers are supposed to surpass assimilation and compensation models and assume intercultural educational ones.

This article defends the need of teachers' training courses and the different models of multicultural and intercultural education; it also wonders about the possible models and contents for both the multicultural and intercultural teachers' training courses.

El papel de los enseñantes es esencial. La situación multicultural exige un conocimiento de los fenómenos migratorios y de las realidades con las que se enfrentan, al tener que convivir con personas de otro medio cultural. No basta la buena voluntad. Es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos, las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. En realidad, la formación de los docentes es la pieza clave de la educación intercultural. (Conseil de la Coopération Culturelle, 1986, p.36)

* Profesor Titular de Pedagogía Social en la Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

La Recomendación nº 18 (84) del Comité de Ministros de los Estados miembros (25/9/1984), sobre la formación de los docentes para la comprensión intercultural en contextos migratorios advierte a los gobernantes de los Estados miembros que “incluyan la dimensión intercultural y la comprensión de las comunidades diversas en la formación inicial y permanente”(Fermoso, 1992, p.129).

1. NECESIDADES MANIFESTADAS POR EL PROFESORADO, JUNTO A NECESIDADES OBJETIVAS DE FORMACIÓN.

Veamos algunos resultados referidos en investigaciones de nuestra realidad española.

En una investigación realizada (Muñoz, 1993) sobre escolarización de niños gitanos en Madrid, se presentaban las siguientes conclusiones:

Los *profesores* que trabajan con los niños estudiados en la muestra tienen en su mayoría experiencia escolar con alumnos gitanos, actualmente tienen alumnos gitanos en sus clases y no tienen formación específica para trabajar con población gitana. Tienen escaso trato con los adultos gitanos y sólo trato ocasional con los padres de alumnos gitanos. Participan escasamente en actividades y asociaciones de los barrios donde están ubicadas sus escuelas. *Sólo realizan adaptaciones curriculares sistemáticas sobre cultura gitana un 27% y ocasionales otro 28%.*

En el aspecto de *aceptación-rechazo de los profesores* hacia los gitanos hay que resaltar:

- Un 7% propugna escuelas separadas específicas para gitanos.
- Un 14% pone reparos fuertes a la escolarización de gitanos en mitad de curso y otro 31% dice que deben esperar al período de inscripción y matriculación.
- En sus opiniones ante dos casos de discriminación racial, un 8% justifica claramente y otro 34% la justifica parcialmente.
- Un 7% piensa que los gitanos deben vivir en poblados apartados y otro 21% en edificios exclusivos para gitanos. Según estos datos podemos afirmar que entre el profesorado estudiado al menos un 28% es racista, manifestando clara discriminación frente a los gitanos.

Jordán (1999,66) destaca algunas de las *percepciones que suelen tener los profesores* que ejercen en las escuelas multiculturales:

- Suelen percibir la presencia de alumnos culturalmente diferentes como un *problema* añadido a la ya extendida y asumida *atención a la diversidad*.
- La vivencia de este multiculturalismo escolar se torna más viva y aún ansiosa, generando en muchos un *sentimiento de impotencia profesional* y un deseo de *repartir el problema* entre los diversos centros cercanos.
- En algunos casos ciertos profesores imparten una educación intercultural poco seria, que les invita a cultivar en el currículo o en la vida escolar algunos aspectos puntuales, a veces folclóricos, relacionados con la diversidad cultural del centro.

- Incluso los profesores más sensibilizados reconocen que han de luchar contra *ciertas actitudes subconscientes* para no dejarse arrastrar por ellas: rechazo sutil, indiferencia, falta de vínculo afectivo, etc. que se generan hacia los niños minoritarios con pautas axiológicas, conductuales y actitudinales distintas a las valoradas por la cultura escolar mayoritaria.
- Hay escuelas y profesores ejemplares en la concepción y en la puesta en práctica de una educación intercultural equilibrada.

Margarita Bartolomé (1997), en una investigación reciente, destaca la *diferencia entre las necesidades manifestadas por los profesores y las necesidades reales*:

La ayuda explícita que se solicita, en las entrevistas, va en la línea de contar con el soporte del Programa de Educación Compensatoria para el aprendizaje instrumental de las lenguas catalana y castellana. Sólo uno o dos profesores (de un total de 56 profesores entrevistados) han señalado aspectos como “formación del profesorado en Educación Intercultural”, “más información sobre la cultura de estos niños” o “información de las familias”.

La apreciación global que se desprende de las respuestas de las familias y del profesorado a las entrevistas pone de manifiesto que el *modelo educativo que subyace* en la realidad multicultural estudiada oscila entre un modelo de naturaleza *asimilacionista* y un modelo *compensatorio*... Existe, por lo tanto, una escasa percepción por parte del profesorado de las implicaciones que tiene la multiculturalidad en el ámbito educativo, especialmente en el trabajo cotidiano en el aula y los modelos de comunicación y disciplinares que en ella se emplean... Ahora bien, aún cuando el profesorado se encuentra todavía bastante lejos de haber interiorizado un modelo educativo intercultural, se aprecia una *preocupación e interés auténticos* por su alumnado de grupos minoritarios que pueden constituir un excelente punto de partida para el trabajo formativo.

Las *necesidades formativas del profesorado* son entre otras (Bartolomé, 1997, 299):

- Llegar a comprender la *complejidad del hecho multicultural* actual y su incidencia en la educación.
- *Aprender a descubrir sus propias contradicciones* entre lo planteado en el *Proyecto Educativo* o cualquier otra declaración de principios de la escuela y su *práctica habitual educativa*.
- Una mayor sensibilidad para *percibir la diversidad como una dimensión enriquecedora y no como un déficit*, lo que conduciría a desarrollar actitudes favorables a la diversidad multicultural. El conocimiento de algunos elementos claves de las distintas culturas favorecería la eliminación de estereotipos, la reducción del etnocentrismo y la apertura a un diálogo intercultural.
- Llegar a aprender y desarrollar prácticamente *estrategias pedagógicas* que favorezcan procesos educativos interculturales para ir consiguiendo un cambio en el modelo educativo normalmente utilizado.
- Aprender a *introducir a las familias* del alumnado procedente de la migración exterior en la dinámica de la escuela, superando los planteamientos asistenciales y favoreciendo una relación más *participativa*, a fin de que puedan llegar a insertarse efectivamente en la vida del centro.

- Tales procesos han de situarse en un proyecto más amplio social y político que implique a toda la comunidad.

Jordán insiste en varias publicaciones acerca de otra *necesidad* real de formación del profesorado: *aumentar el nivel de expectativas respecto a las poblaciones minoritarias*. Explicita detenidamente las consecuencias de un bajo nivel de expectativas (Jordán, 1996, 90):

Un docente que tenga unas bajas expectativas respecto a la capacidad de un alumno concreto, muy probablemente le preguntará menos, le pondrá ejercicios más fáciles, lo evaluará fijándose sobre todo en los errores, le hará repetir tediosamente una y otra vez los ejercicios equivocados, o le valorará muy poco sus logros positivos.

Toda esta lluvia de estímulos de carácter “negativo” irá calando en el autoconcepto que tenga ese alumno como “aprendiz”; es decir, acabará probablemente interiorizando un sentimiento de impotencia; de algo así como un: “yo no sirvo para estudiar”, o un “yo no lograré nunca dominar esa asignatura como los otros”.

Estos alumnos son propensos a atribuir sus fracasos a una falta de capacidad, más que a un esfuerzo insuficiente o al uso de estrategias inadecuadas de aprendizaje.

Frente a ello, también hay profesores que depositan *expectativas positivas* sobre sus alumnos, incluidos los minoritarios desaventajados. La influencia de éstas se produce por mecanismos similares, pero de orden inverso.

Parece demostrado, en este sentido, que los profesores que tienen unas “esperanzas” realistas, pero positivas, de los alumnos culturalmente diferentes son aquellos que tienen como profesionales un sentimiento de *competencia profesional*; una percepción que se podría traducir así: “yo puedo enseñar también con éxito a estos muchachos” o “si yo me esfuerzo por buscar vías alternativas para enseñar a estos niños, puedo conseguir que aprendan”.

En *formación inicial* de los alumnos de Magisterio o profesores en formación, destaca Marcelo (1992) lo siguiente:

- Los estudiantes que inician un programa de formación de profesores ya poseen unas concepciones y creencias asentadas e interiorizadas respecto a lo que se espera de un profesor, cuál es el papel de la escuela, qué es un buen alumno, cómo se enseña, etc.
- Han sido socializados a lo largo de su escolarización y de sus experiencias familiares y personales en unos valores culturales, en un conocimiento de la historia del propio país y de la de países relacionados, en unas costumbres, hábitos y creencias, etc.
- Esta socialización puede no ser apropiada para la enseñanza en una situación diversa culturalmente o para vivir en una sociedad en donde la mayoría no la constituye un solo grupo. Parte del currículo de la formación inicial del profesorado debería ir dirigido a *resocializar a los profesores en formación* y a ayudarles a verse a sí mismos dentro de una sociedad culturalmente diversa.

- Investigaciones realizadas muestran que los conocimientos y actitudes que los programas de formación pretenden transmitir a los estudiantes tienen escasas probabilidades de ser incorporadas en el repertorio cognitivo y conductual del futuro profesor.
- Frecuentemente en las prácticas, durante el período de formación, confirman sus concepciones y creencias iniciales al lado de los profesores de los centros escolares, que mayoritariamente no están preparados para una educación intercultural completa y equilibrada.

2. DEFINICIÓN DEL MODELO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN MULTICULTURAL.

Hay ya muy diversos enfoques y modelos que inspiran diversidad de programas de intervención en el campo de la educación multicultural.

Por ello consideramos necesario que los profesores y responsables de formación inicial y permanente del profesorado definan claramente en qué enfoque y modelo se desarrollan los cursos y actividades de formación.

2.1 Los modelos teóricos y su influencia en la construcción social de la realidad.

Los *modelos* de acción pedagógica son uno de los instrumentos más útiles y utilizados por las teorías para guiar la conducta de los profesores y educadores. Violeta Núñez (1990,33) define el modelo “como un constructo hipotético que genera efectos de realidad”.

Escudero (1981,11) afirma que un modelo de enseñanza es una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de delimitar alguna de sus dimensiones, permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos a la progresiva elaboración de teoría.

La *educación multicultural* y la *educación intercultural* son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. El primer término aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, directivos, técnicos y políticos de la educación.

Pero no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa. Se trata más bien de la revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural, que va cobrando auge durante el siglo XX. Este problema es muy complejo, pues abarca la realidad social en todo su conjunto, afectando, por tanto, a las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc.

El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las

inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

Precisamente esta complejidad exige que -en los estudios teóricos- se analicen a fondo las teorías y modelos propuestos y que -en los programas y aplicaciones prácticas de educación multicultural- se estudie a fondo la realidad social, ya que de lo contrario corremos el riesgo de tocar sólo los síntomas o aspectos superficiales, sin enfrentar, buscar las causas y realizar las soluciones auténticas del problema social. (Para un mayor desarrollo del tema pueden verse entre otros: Mauviel, 1985; Banks, 1986; Davidman, 1988; Grant y Sleeter, 1989; Merino y Muñoz, 1995; García Castaño, 1997; Bartolomé, 1997; Muñoz, 1997; Sales y García, 1997).

2.2 El modelo de educación intercultural.

Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, construcción crítica de la realidad social han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Preferimos, con otros autores, seguir denominando a este modelo con el nombre de *educación intercultural*.

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para 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. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. (Pagé, 1993, 101)

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural* en los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y responsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Estimamos que la formación inicial y permanente del profesorado debe definir previamente en qué modelo se insertan y se inspiran los programas, haciéndose explícito el modelo ante los participantes, para no colaborar en los defectos de transmisión del currículo oculto. Uno de los modos de explicitarlo es trabajar teórica y prácticamente acerca de la diversidad de modelos existentes.

3. MODELO Y CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

3.1. *M*odelo de formación de profesores.

Existe un acuerdo fundamental entre los especialistas de que el reto fundamental que tiene la formación del profesorado en el ámbito multicultural no estriba tanto en determinar el tipo de conocimientos y metodologías que éste debería dominar, cuanto en el modelo de formación a seguir para conseguir una modificación de comportamientos, actitudes, modos de hacer, percepción de la realidad, etc. (Bartolomé, 1997, 300).

Sharon Feiman (1990) ha planteado cinco orientaciones diferentes en la formación del profesorado, que derivan en otras tantas estructuras y concepciones de las metas y funciones de la enseñanza, el profesor, el currículo, etc. En la *Orientación Académica* la preocupación principal consiste en formar al profesor para que domine los conocimientos profesionales y pedagógicos. En la *Orientación Tecnológica* se busca el dominio por parte del profesor de los conocimientos y destrezas derivados de la investigación científica sobre la enseñanza. En la *Orientación Personal*, aprender a enseñar se entiende como un proceso de transformación, maduración y desarrollo personal del profesor. En la *Orientación Práctica* destaca el componente práctico, artístico, ligado a la acción de la enseñanza. Por último, la *Orientación Crítica* destaca el compromiso social de la enseñanza, que debe conseguir la emancipación de los alumnos, el desarrollo de la mentalidad crítica y la transformación de la sociedad.

Es cierto que en la práctica se busca un modelo que sintetice los elementos valiosos de estas orientaciones: se busca profesores que sean críticos, pero que posean un amplio y experto conocimiento pedagógico, así como un equilibrio personal que les prevenga contra el "malestar" docente. Sin embargo, son las concepciones de profesor, enseñanza, educación, cultura, etc. que cada programa asume explícita o implícitamente lo que determina el énfasis en una u otra orientación.

El modelo de educación intercultural propuesto se podrá realizar mejor desde una *orientación crítica* o social-reconstruccionista. Esta perspectiva asume la concepción del *profesor como profesional reflexivo*, que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica (Marcelo, 1992).

No es suficiente que el profesorado cuente con un repertorio de conocimientos culturales y pedagógicos, sino que es necesario un cambio de actitudes, creencias, ideas y preconcepciones que, en definitiva, son las que influyen en el modo de realizar la tarea educativa.

3.2. *Contenidos de formación.*

En cuanto a formación del profesorado en educación intercultural están bien articuladas y son sugerentes la clasificación y las propuestas que formula De Vicente (1992). Entre otros puntos, responde a la cuestión base:

¿Qué actitudes, qué valores, qué habilidades y qué destrezas, qué conocimientos, qué características en general serían necesarias en un profesor para que llegara a ser efectivo en una sociedad, institución, clase, que refleje una tal diversidad?

3.2.1. *Actitudes y valores.*

El profesor necesita adquirir, entre otras cosas, valores y actitudes democráticos... unas actitudes muy positivas hacia los estudiantes que, por una u otra razón, pertenezcan a una minoría o se encuentren agrupados con estudiantes de diferentes orígenes, clase social, educación, de "backgrounds" diversos. La investigación sugiere que son los profesores los que, después de los padres, influyen más en la creación de actitudes en los estudiantes. También se han investigado los efectos de las actitudes que los profesores tienen en relación con minorías étnicas o grupos socioeconómicos bajos sobre el autoconcepto, las actitudes, las percepciones y la conducta de los estudiantes...

Las *actitudes básicas* que deben conseguirse en la educación intercultural *de los alumnos* son principalmente:

- Respeto a toda persona humana.
- Respeto a todo pueblo y a su propia cultura.
- Respeto a la autonomía de los individuos, de los pueblos y de las culturas.
- Tolerancia de ideas y de conductas individuales y grupales que no sean contrarias a los derechos humanos.
- Sentido crítico frente a las leyes y situaciones injustas que lesionan los derechos humanos.
- Lucha activa contra la discriminación racial.
- Aceptación interpersonal.
- Superación del egoísmo y del etnocentrismo.
- Comunicación con personas de diversas etnias y grupos.
- Cooperación activa en la construcción social.
- Corresponsabilidad social.
- Conservación del medio natural y social.
- Aceptación positiva de las diversas culturas.
- Sentido crítico personal.

- Autonomía.
- Autoestima.

Las *actitudes de los profesores en educación intercultural* han de ser:

- Respeto a todas las culturas, incluso a las consideradas como primitivas o minoritarias.
- Respetar el derecho a la diferencia, pero sin etiquetar al educando en razón de su diferencia. La negación de la diferencia conduce a la deculturación y asimilación. La exaltación de la diferencia conduce a la segregación, marginación y empobrecimiento de la autoimagen de sí mismo.
- Aceptación positiva de los valores y estilos de vida de las diversas culturas.
- Percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit.
- Considerar la multiculturalidad como una posibilidad de enriquecimiento común.
- Deseo de conocer, estudiar y comprender las culturas de origen de cada uno de sus alumnos, en especial los hábitos familiares, culturales y códigos morales.
- Interés en descubrir cuáles son los aprendizajes infantiles en cada una de las culturas, en orden a comprender cuál es la estructura cognitiva y afectiva de sus alumnos, para adaptar a ellos la enseñanza.
- Atención especial a los problemas de la lengua. Comprensión ante las dificultades de expresión en una lengua distinta a la familiar.
- Rechazo claro y explícito de toda discriminación racial.
- Superación progresiva del propio etnocentrismo.
- Sensibilidad ante el conflicto interno que el biculturalismo ambiental puede producir en el niño, para ayudarle a construir su personalidad, y en el adulto, para preservar su identidad.

Parece que el cambio de actitudes en los profesores se consigue más fácilmente si estos se sumergen en las culturas de los grupos minoritarios con los que han de trabajar, y que es más fácil si se diversifican las estrategias (seminarios, visitas, trabajo en comités, conferenciantes invitados, películas, materiales multimedia, talleres) que si se sigue un modelo singular. Es sugerente el capítulo que dedica Jordán (1996) a estrategias eficaces para cultivar actitudes interculturales; entre ellas destacan:

- Estrategias sociomorales o de educación moral: clarificación de valores, comprensión crítica, discusión de dilemas, autorregulación y autocontrol.
- Estrategias socioafectivas.
- Otras estrategias: situaciones de contacto vicario; comprobación de principios; compromisos; dramatización; información; ejemplaridad del profesor.

3.2.2. *Conocimientos.*

De igual manera es importante que los profesores no sólo asimilen sino que hagan suyos aquellos conceptos y nociones que giran en torno a la educación intercultural, que entiendan el significado del interculturalismo y que sepan asignar a cada

cultura la bondad de los valores que la caracterizan y respetar la diversidad... Deben llegar a ser buenos conocedores tanto de los problemas como de las posibilidades que tiene el trabajar en una cultura diferente. Funcionando en otros ambientes culturales aprenderán más y mejor acerca de las normas, valores, percepciones y conductas propios de otras culturas.

Los profesores necesitan adquirir las siguientes *competencias cognitivas* (Bartolomé 1997, 302):

- Conocer las minorías étnicas del contexto real concreto.
- Migración y marginación. Análisis de la situación de marginación vivida por alguno de estos grupos.
- Conocer y analizar los enfoques y modelos de educación multicultural.
- Planteamiento de las condiciones necesarias para establecer un proyecto educativo global.
- Análisis de las políticas sociales y educativas existentes y de los modelos de multiculturalismo que se promueven.
- Reflexión sobre el currículo oculto del profesorado y cómo afecta a las minorías étnicas.

3.2.3. *Competencias pedagógicas.*

De acuerdo con Davidman y Davidman (1988) señalamos algunas competencias que deberían poseer los profesores para... *diseñar y formular un currículo intercultural*. Deberían ser capaces de recoger datos familiares, educativos y culturales e interpretarlos, con el fin de poder tomar decisiones acerca de la actividad de clase, del currículo, de la instrucción y de los modelos de comunicación entre el profesor y los estudiantes; establecer canales de comunicación con las familias de diferentes bases culturales e implicarlas en el proceso educativo de sus hijos; facilitar la comunicación entre estudiantes de orígenes culturales diversos; construir unidades didácticas inspiradas en la perspectiva intercultural; seleccionar contenidos, recursos y estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la diversidad de alumnos con los que hayan de bregar; poner su propia cultura al servicio de la creación en los alumnos de bases culturales conformes con la diversidad y la justicia; reconocer desviaciones y prejuicios contenidos en los materiales de enseñanza, en los instrumentos de evaluación y las propias prácticas de clase y en la organización de la escuela; entender el significado de la relación entre lengua y cultura, comprendiendo, por tanto, la teoría y la práctica de la educación multilingüe, cuando ello proceda, interpretar las normas que apoyan y defienden una verdadera igualdad de oportunidades y distinguirlas de aquellas otras que puedan dificultarla. (De Vicente, 1992, 541)

Pueden resumirse así las *competencias pedagógicas* principales (Cabrera y otros, 1999, 80):

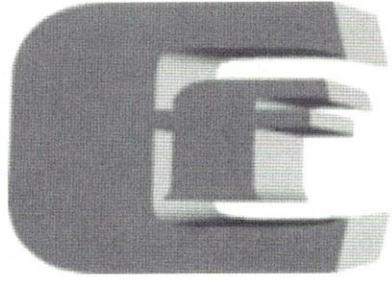
- Elaborar diseños curriculares y unidades didácticas de inspiración intercultural.
- Uso de diferentes metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje que fomenten relaciones interculturales constructivas: aprendizaje cooperativo.
- Diseñar y utilizar estrategias que favorezcan relaciones interculturales en el aula a partir de cambios organizativos y funcionales.

- Desarrollar destrezas de comunicación con las familias y otros profesionales.
- Desarrollar habilidades para detectar prejuicios y estereotipos contenidos en los materiales de enseñanza y en los medios de comunicación social.
- Desarrollar habilidades para diagnosticar los valores, necesidades educativas y estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Dominar estrategias para una pedagogía del éxito escolar, que incremente el rendimiento de todos los alumnos, especialmente los pertenecientes a minorías marginadas.

BIBLIOGRAFÍA.

- BARTOLOMÉ, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BANKS, J. A. (1986). *Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals*. In J. A. Banks y J. Lynch (eds.). *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- CABRERA, F. Y otros (1999). "La formación del profesorado en educación multicultural." En *Enciclopedia General de la Educación*. Barcelona: Océano.
- DAVIDMAN, L. Y P. DAVIDMAN. (1988). "Multicultural Teacher Education in the State of California". *Teacher Education Quarterly*, 15(2), 50-67.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1981). *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- FEIMAN, S. (1990). "Teacher Preparation: Structural and Conceptual Alternatives". In R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 212-233.
- FERMOSO, P. (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA, A. Y SÁEZ, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA, F. J., Rafael A. Pulido, y Montes, A. (1997). "La educación multicultural y el concepto de cultura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- GRANT, C. A. and SLEETER, C. E. (1989). Race, Class, Gender, "Exceptionality and Educational Reform". In J. A. Banks y C.A. Banks(Eds.). *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. London: Allyn and Bacon.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- JORDÁN, J. A. (1999). "El profesorado ante la educación intercultural". En ES-SOMBA, M. A. (coord.). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- MARCELO, C. (1992). "Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado". En Varios, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.
- MAUVIEL, M. (1985) "Ou'appellet on études interculturelles?" In C. Clanet. (ed.) *L'intercultural en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Université.

- MERINO, J. V. Y MUÑOZ SEDANO, A. (1995). "Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural". *Revista de Educación*, 307, 127-162.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- NÚÑEZ, V. (1990) *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona, PPU.
- PAGÉ, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- VICENTE, P. de (1992) "El perfeccionamiento intercultural de los profesores". En VARIOS, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca: Diputación Provincial-Sociedad Española de Pedagogía.



¿QUÉ PIENSAN LOS JÓVENES CON DIFICULTADES ACADÉMICAS SOBRE SU INSERCIÓN SOCIO-LABORAL?

Mercedes Reglero Rada*

RESUMEN

En este artículo se presentan los hallazgos obtenidos en un estudio sobre expectativas socio-laborales de jóvenes con dificultades académicas y riesgo de abandono escolar. El trabajo ha supuesto, además, una primera experiencia de colaboración interinstitucional de tres entidades dedicadas a diferentes áreas de la intervención socioeducativa, que desarrollan su actividad en el distrito de Moncloa (Madrid).

ABSTRACT

In this article we show the results obtained in a study that treats on social and labour expectations of young people having school difficulties and risk of leaving school. This project meant the first experience of collaboration between three institutions that work in different fields concerned with social and educational problems. All of them develop their activities within the district of Moncloa in Madrid.

1. INTRODUCCIÓN. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA DE COLABORACIÓN

La intervención socioeducativa, en la actualidad, trata de dar respuesta a necesidades cada día más complejas y en constante evolución. Los profesionales que la desarrollan precisan actualizar permanentemente sus conocimientos teóricos, metodológicos y experiencia práctica. ¿Por qué afrontar esta tarea de forma individual? Proponemos compartir los conocimientos de los profesionales de las diferentes áreas de la intervención socioeducativa que trabajan en un entorno social próximo con el objetivo de contribuir al desarrollo general de esta disciplina.

La colaboración que presentamos surgió de una entrevista con la trabajadora social responsable del proyecto de Formación y Empleo del Centro de Servicios Sociales, en la que profesionales de ambas instituciones manifestamos la necesidad, cada día más evidente, de conjugar teoría y práctica en los procesos de intervención socioeducativa.

El C.E.S. "Don Bosco", institución que se encarga de la formación de futuros edu-

* Diplomada en Trabajo Social y Licenciada en Sociología. Profesora del CES Don Bosco.

cadores sociales, precisa de un permanente contacto con las entidades que llevan a cabo la práctica de la intervención social, para ofrecer a nuestros alumnos una preparación adecuada a la realidad

En cuanto al Centro de Servicios Sociales, sus profesionales expresan el deseo de colaboración, por la necesidad de contar con análisis de la realidad que les permita mejorar su práctica diaria. Las demandas de intervención, por número, complejidad y urgencia de resolución, obligan en muchos casos a posponer la reflexión teórica y metodológica de los procesos intervención.

La primera experiencia de colaboración consiste en la realización de una *investigación social en el campo educativo*, en la que participamos tres instituciones del distrito de Moncloa dedicadas a la intervención social y educativa: El Centro de Servicios Sociales “Dehesa de la Villa”, el Área de Educación Social del C.E.S. Don Bosco y el I.E.S. “Ciudad de los Poetas”

El Centro de Servicios Sociales efectúa una demanda de investigación a nuestra área de Educación Social, que consiste en analizar las expectativas de futuro y posibilidades de inserción sociolaboral de un numeroso grupo de alumnos de entre 16 y 20 años del instituto, que presentaban dificultades en su trayectoria académica y en algunos casos manifestaban su deseo de no continuar sus estudios.

El análisis de los resultados de la investigación proporcionará al centro de Servicios Sociales, la información precisa para la planificación de una intervención específica e individualizada que tiene como objetivo, la formación y orientación al empleo de estos jóvenes.

El Área de Educación Social acepta la propuesta y diseña un proyecto de investigación que es aprobado por las tres instituciones.

A continuación exponemos una síntesis del diseño de investigación y del informe final de resultados.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Selección de la población.

En la selección de la población se emplea el tipo de muestreo no probabilístico ya que el servicio de orientación del centro escolar elige a los jóvenes que participarán en la investigación. En total, ascienden a 126 alumnos de 16 a 20 años con los siguientes rasgos comunes: presentan dificultades en su trayectoria académica, manifiestan no tener clara su decisión de futuro y en muchos casos, no tienen intención de continuar sus estudios después del Instituto.

2.2. Hipótesis

Para su formulación, hemos seguido tanto los datos proporcionados por el Instituto, como las demandas de información efectuadas por el Centro de Servicios Sociales.

Las hipótesis que nos planteamos son las siguientes:

- Los jóvenes de 16 a 20 años, con problemas en su trayectoria académica, piensan abandonar sus estudios en un porcentaje elevado.

- Los jóvenes que piensan abandonar sus estudios muestran interés por áreas formativas más específicas dirigidas a la obtención de empleo.
- La decisión de los jóvenes que manifiestan su deseo de trabajar en un futuro inmediato, está relacionada con la situación económica de sus familias.
- Los jóvenes de 16 a 20 años, con problemas en su trayectoria académica, no realizan una ocupación creativa de su tiempo libre.

2.3. Objetivos

Objetivo general:

- Analizar las expectativas de futuro y posibilidades de integración sociolaboral de los jóvenes del I.E.S. que no desean continuar sus estudios.

Objetivos específicos

- Conocer las áreas laborales que más motivan a los jóvenes del I.E.S. que no desean continuar sus estudios.
- Analizar los hábitos de utilización del tiempo libre.
- Crear mecanismos de coordinación y comunicación entre las diferentes instancias y profesionales participantes en el proyecto.

2.4. Metodología

La metodología empleada en el estudio combina la aplicación de técnicas cualitativas y cuantitativas. En un primer momento, realizamos diferentes entrevistas y grupos de discusión con los profesionales que están en contacto directo con los alumnos: psicóloga orientadora, representantes de la asociación de padres y educadores del centro de Servicios Sociales. La información obtenida anteriormente nos permitió elaborar un cuestionario más ajustado a las necesidades y realidad de estos jóvenes.

El cuestionario se aplicó una vez obtenido el visto bueno del Instituto y del Centro de Servicios Sociales, atendiendo a las modificaciones que consideraron convenientes.

La interpretación de los resultados, extraídos de la aplicación del cuestionario a los 126 jóvenes, se ha realizado utilizando el análisis estadístico de datos, que ma-
tizamos a continuación, en la síntesis del informe final.

2.5. Evaluación

El diseño de investigación incluye una propuesta de evaluación que nos permite efectuar un seguimiento del proceso y la valoración final de la experiencia, especialmente en dos aspectos: coordinación institucional y adecuación de la metodología a la realidad estudiada. En el primer caso, la valoración es altamente positiva expresada así por todos los profesionales implicados. En el segundo, resulta satisfactorio el diseño y aplicación del cuestionario, pero señalamos aspectos a mejorar, como la inclusión de más preguntas en el mismo, que hubieran ampliado la información recabada.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El procedimiento de análisis contiene dos fases diferenciadas: una primera, en la que se interpretan las frecuencias de las diferentes respuestas al cuestionario y una segunda fase, en la que empleamos el análisis bivariable, con los correspondientes estadísticos de comprobación, para la verificación de hipótesis.

3.1. Fase 1ª: análisis descriptivo univariable

El análisis descriptivo univariable nos proporciona una información precisa de las tendencias de respuesta de los jóvenes atendiendo a las cuatro áreas principales del cuestionario:

- DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS,
- TIEMPO LIBRE,
- ÁREA ACADÉMICA Y
- ÁREA LABORAL.

- a) En cuanto al área de *datos sociodemográficos*, observamos que se trata de un grupo de jóvenes de ambos sexos (54,8% chicas y el 45,2%, chicos), distribuidos por edad entre 16 y 20 años. (Resulta relevante destacar que el 26% de los jóvenes tienen 19 o más años, lo que significa que repiten o han repetido uno o más cursos, ya que la edad de finalización del Bachillerato o COU, es de 18 años).

Respecto a la unidad de convivencia, la más común es la familia compuesta de padres y hermanos, en la que el padre trabaja en un 92,1% de los casos y en un 69,8%, también la madre. La percepción de los alumnos de la situación económica de su familia no es negativa: el 63,2% de los chicos afirman que su familia se encuentra en una situación económica desahogada y sólo el 4,8%, expone que la situación es problemática.

- b) En segundo lugar, las opiniones de los jóvenes respecto a su ocupación del *tiempo libre*: Un 49,2% de los jóvenes conciben que tiempo libre es estar con sus amigos/as y un 42,6% piensan que consiste en realizar alguna actividad que les guste. Se trataba de diferenciar entre una concepción pasiva de tiempo libre (“estar...”), o una activa (“realizar actividades”). El dato se matiza con la respuesta a la siguiente pregunta, acerca de qué tipo de actividades prefieren realizar, a la que en valores absolutos responden 119 jóvenes (de 126) que prefieren “pasar el tiempo con los amigos”: vemos por tanto, que coincide plenamente su definición y su forma de emplear el tiempo libre. Además, un 88% están satisfechos con ello.

Por último un 94,4% manifestaron no participar en asociaciones u ONG, de los cuales un 53,1% sí consideraba la idea y 46,9% afirmaba no tener interés.

- c) Respecto a su *situación académica*:

Los resultados nos permiten observar que un 79% de los jóvenes encuestados están cursando estudios de bachillerato o COU, lo que significa que su decisión de futuro es inminente, en cuanto seguir estudiando o buscar un empleo.

Comprobamos el alto porcentaje de estudiantes que presentan dificultades en su trayectoria académica, y que constituyó uno de los criterios empleados en

la selección de la población a estudiar: un 56% de los chicos y chicas han repetido curso.

Resulta contradictorio con los datos expuestos, que su intención de futuro sea mayoritariamente el continuar sus estudios, como manifiesta el 86,4% de los alumnos; sólo el 12% responde que desea trabajar en un futuro inmediato.

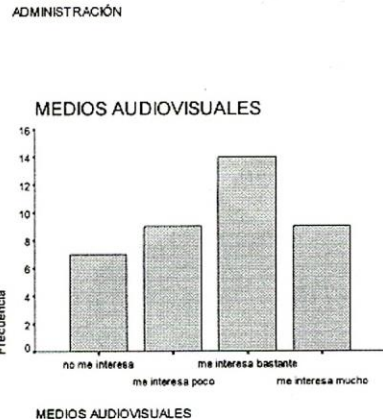
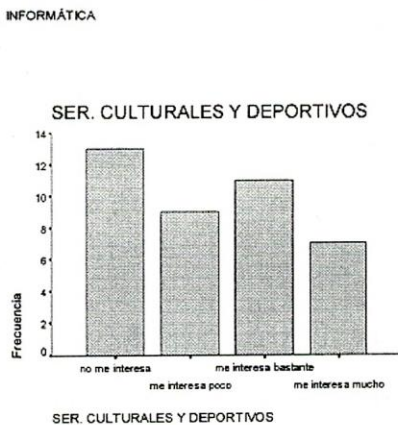
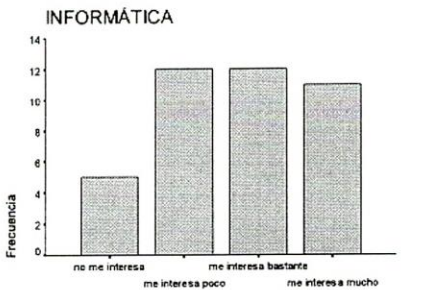
El análisis de sus respuestas sobre la *utilidad y dificultad de los estudios* pone de manifiesto que los alumnos que no desean seguir estudiando los consideran más difíciles y de menor utilidad para su futuro. Coinciden con los que sí desean continuar, en su alta valoración de la dificultad de los estudios.

Para llevar a cabo diferentes fases del análisis de datos, nos interesaba en este punto segmentar la población en dos grupos: quienes quieren seguir estudiando o estudiando y trabajando a la vez (grupo estudiar), y quienes optaban por trabajar en un futuro inmediato. De esta forma, es posible comparar los grupos en cuanto su valoración de estudios o de las áreas laborales, por ejemplo.

- d) La preferencia de los alumnos *que no desean continuar estudiando* respecto a diferentes *áreas laborales*.

El listado contenía 21 áreas que fueron seleccionadas en colaboración con el Centro de Servicios Sociales, porque constituían unas categorías laborales habitualmente incluidas en proyectos previos de inserción laboral.

Los resultados, llaman la atención por el escaso interés que muestran los jóvenes por estas áreas laborales.



Como podemos observar las áreas que les suscitan mayor interés son:

- INFORMÁTICA
- ÁREA DE ADMINISTRACIÓN
- SERVICIOS CULTURALES Y DEPORTIVOS
- PELUQUERÍA
- MEDIOS AUDIOVISUALES

La media de opinión, no obstante, no llega al 3: “bastante interesante”, así que en general demuestran un interés escaso por las áreas laborales que les hemos propuesto.

Podemos observarlo en gráfico que figura a continuación:

3.2. Fase 2ª: análisis bivariable: verificación de hipótesis

En este apartado sintetizamos los datos que nos permiten verificar las hipótesis iniciales del estudio. Para ello, se ha utilizado información extraída del análisis de frecuencias ya expuesto y de la realización de tablas de contingencia, comparación de medias y pruebas “t”.

1ª hipótesis

“Los jóvenes de 16 a 20 años, con problemas en su trayectoria académica, piensan abandonar sus estudios en un porcentaje elevado”.

Si atendemos a las respuestas de los alumnos al área académica del cuestionario, comprobamos que optan por continuar estudiando un 86,4% de los jóvenes, dato que no verifica la hipótesis. Además de este porcentaje de alumnos que manifiesta su deseo de continuar estudiando, un 78%, piensa realizar estudios universitarios.

¿Qué lectura podemos hacer de estos datos?

En primer lugar, podemos pensar que nuestra hipótesis de inicio no era correcta: tan sólo un 12% piensa trabajar en un futuro inmediato y abandonar los estudios.

Una explicación posible al dato es que los alumnos encuestados, en un porcentaje mayoritario, se encuentran en los últimos cursos de su formación en el Instituto: en total, un 78% cursan 2º de bachillerato o COU. Por tanto, se trata de alumnos que aún habiendo invertido un gran esfuerzo para llegar a ese nivel, ven posible la continuación de su vida académica. El dato corrobora las estadísticas de etapas escolares donde se agrupan los porcentajes más altos de abandono escolar: cursos previos a los que tratamos. Así pues, la hipótesis no se corrobora debido a las características de nuestra población. Aún así, tenemos interés por profundizar en su análisis con el grupo que sí piensa abandonar sus estudios.

Para conocer los posibles motivos que les conducen a tomar esa decisión, vamos a profundizar en sus respuestas a dos preguntas: el grado de acuerdo con diferentes afirmaciones acerca de la utilidad y dificultad de los estudios y la posible relación de su decisión con la situación económica de su familia.

El análisis de la valoración de los estudios de los jóvenes que deciden abandonarlos, supone hacerlo de forma comparativa con el resto de jóvenes: es decir,

nos interesa analizar si existe diferencia en la valoración de la utilidad y grado de dificultad de los estudios entre ambos grupos.

Para ello, comparamos las medias de valoración (ya que podemos considerar la variable: grado de acuerdo como un continuo, o una escala). Ya conocemos el contenido de las afirmaciones comentadas de forma global en análisis univariable:

En resumen, podemos concluir que un posible motivo de abandono de los estudios es la menor valoración que les merecen los estudios a este grupo de alumnos, en cuanto utilidad práctica posterior y su consideración de complicados en mayor medida que los que piensan continuar.

El segundo motivo que apuntábamos como posible explicación de la decisión del grupo de alumnos que desean trabajar en un futuro próximo y abandonar los estudios, consistía en comprobar si se establecía una relación con la situación económica de sus familias. Se trata de la 3ª hipótesis inicial de nuestro estudio:

2ª hipótesis

“La decisión de los jóvenes que manifiestan su deseo de trabajar en un futuro inmediato, está relacionada con la situación económica de sus familias”.

Para verificar la hipótesis hemos elaborado una tabla en la que se aplica la “prueba “t” para muestras independientes”, de forma que estadísticamente conoceremos si se da una relación entre ambas variables: como en el ejemplo anterior, precisamos conocer la situación económica de ambos grupos: “quienes desean continuar estudiando” y “quienes optan por trabajar pronto” y comprobar si existen diferencias en la situación económica de sus familias.

El estadístico de significación de la prueba nos permite observar que no hay diferencias significativas entre la situación económica del grupo que desea continuar estudiando y el grupo que opta por trabajar en un futuro próximo.

(La “t” que analizamos es 0,131 que tiene una probabilidad de $0,896 > 0,05$, con lo que aceptamos la hipótesis nula de igualdad de medias).

Concluimos que la decisión de los alumnos de trabajar y abandonar sus estudios se ve motivada en mayor medida por: su escasa valoración de la utilidad práctica de los estudios, el grado de complejidad que les atribuyen y no tiene relación con la situación económica de sus familias.

3ª hipótesis

“Los jóvenes que piensan abandonar sus estudios, muestran interés por áreas formativas más específicas dirigidas a la obtención de empleo”.

Ya comentamos en el análisis descriptivo el escaso interés mostrado por el grupo de alumnos que deseaba trabajar en un futuro próximo por las áreas laborales que se les ofrecían. Podemos añadir que las preferencias apenas varían si comparamos el grado de interés manifestado por los alumnos que desean trabajar y el conjunto de la población encuestada; únicamente aparece el área laboral de “peluquería” en el grupo que prefiere trabajar.

Cabe pensar que, aunque en principio tienen claro el camino a seguir en futuro próximo (trabajar), no han reflexionado en concreto hacia qué dirección, rechazando la oferta institucional.

4ª hipótesis

“Los jóvenes de 16 a 20 años, con problemas en su trayectoria académica, que cursan estudios en el I.E.S. “Ciudad de los Poetas”, no realizan una ocupación creativa de su tiempo libre”.

La hipótesis nº 4 se incluye en el estudio, como ya hemos comentado, por demanda de los educadores del Centro de Servicios Sociales, que manifiestan su interés por conocer, en una primera aproximación, los hábitos de ocupación del ocio y tiempo libre de los jóvenes.

El análisis de frecuencias de las respuestas a esta área del cuestionario nos mostraba la plena coincidencia de la definición y forma de ocupación del tiempo libre, se resume en “estar con los amigos”

Los jóvenes que no manifiestan alternativas de ocio creativas, sino que siguen las que actualmente y no sin consecuencias de riesgo, prefieren la mayoría de jóvenes de su edad. (Martín Serrano, Velarde Hermida: 1997, Informe sobre la juventud española)

4. CONCLUSIONES. APUNTES PARA LA INTERVENCIÓN

Una vez concluido el análisis de las hipótesis del estudio, ofrecemos una síntesis de las pautas de orientación que el informe incluye para la planificación posterior de la intervención con los jóvenes.

En primer lugar, los resultados ponen de manifiesto la necesidad de comenzar procesos de orientación e inserción sociolaboral en *cursos anteriores* al de término de su trayectoria académica en el Instituto.

Los procesos de inserción sociolaboral exigen la aplicación de diversas habilidades y capacidades que los chavales deben aprender a desarrollar. En la actualidad, los programas de orientación e inserción laboral incluyen formación dirigida a potenciar el desarrollo personal integral de los chavales, como adquisición de habilidades sociales, conocimiento de las capacidades individuales, aprendizaje para la toma de decisiones...

Se trata por tanto, de capacitar a los jóvenes para que su decisión de futuro sea lo más acertada posible, objetivo que es necesario abordar desde una concepción global de la inserción sociolaboral.

Proponemos por tanto, continuar con el trabajo de orientación a estos jóvenes, profundizando en el conocimiento de sus habilidades, aptitudes y preferencias de opción de futuro, en cursos previos a la finalización de etapas donde la decisión es inminente.

La decisión mayoritaria de seguir estudiando o la minoritaria de comenzar a trabajar debe estar basada en un proceso activo de toma de decisiones por parte de los jóvenes.

Este proceso nos exige intervenir desde diferentes ámbitos profesionales de forma interdisciplinar, entre ellos: la orientación académica, información de alternativas y recursos, y la intervención dirigida a potenciar sus capacidades y autonomía personal.

Por último consideramos imprescindible continuar con el trabajo en el área de ocio y tiempo libre, ofreciendo alternativas, motivándoles para disfrutarlo con creatividad e informando sobre los riesgos que supone el consumo de tóxicos asociado a las actividades que muestran como preferidas.

Finalizamos el análisis expresando el interés que nos ha suscitado el conocimiento de la realidad social de estos jóvenes y con la motivación de profundizar en los aspectos que este primer estudio apunta, además de agradecer la estrecha colaboración de los profesionales de las tres instituciones implicadas.

En la actualidad el proyecto de colaboración institucional con el centro de servicios sociales "Dehesa de la Villa", se ha ampliado a otros ámbitos (prácticas del alumnado de Educación Social, promoción de voluntariado e intercambio de formación entre los profesionales de este centro y el C.E.S. "Don Bosco") y a otros centros pertenecientes a la J.M. de Moncloa Aravaca, cuya sección de Servicios Sociales ha facilitado en todo momento, la realización de este proyecto de investigación y su extensión futura.

5. BIBLIOGRAFÍA

- RUBIO, M. J. y VARAS, J. (1997). *El análisis de la realidad en la intervención social*. Madrid: Editorial CCS.
- CEA D'ANCONA, M^a A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- INSTITUTO PARA LA FORMACIÓN. (1999). *Programa Regional de formación para el empleo*. Madrid: Consejería de economía y empleo.
- PROYECTO INSOL (1997). *Inserción social y laboral de jóvenes*. Madrid: Consejería de Sanidad y Servicios Sociales.
- MARTÍN SERRANO, M y VELARDE HERMIDA, O. (1997). *Informe Juventud en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- COSTA, M. y LÓPEZ, E. (1991). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

NOVEDADES



Un curso con mucho cuento

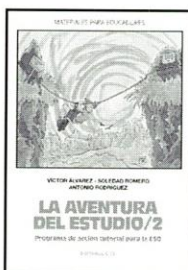
Teresa Núñez
1.235 ptas. 7,42 €

Cuentos originales apropiados para trabajarlos educativamente, desde diversos temas, en el aula, en las escuelas de padres, o en familia.

Colección EDUCACIÓN PARA LA ACCIÓN SOCIAL

ICCE y Editorial CCS presentan un nuevo Proyecto de Formación Permanente para el profesorado. Pequeñas guías útiles centradas en temas sociales.

*Formato 15x21 cm. 650 pesetas/unidad
(Consulten precios para la suscripción a la colección)*



La aventura del estudio/ 2

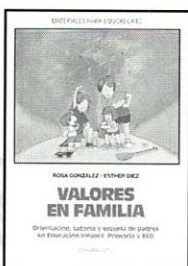
**Víctor Álvarez,
Soledad Romero y
Antonio Rodríguez**
Libro del Profesor: 1.250 pts.
Libro del Alumno: 650 pts.

Programa de acción tutorial para la ESO. Dos nuevos módulos de trabajo en tutorías: *Hablando de mí y Mirando al futuro.*

Educación para regenerar la cultura
Mario Gilabert



El Educador, agente de transformación social
Carlos Díaz



Valores en Familia

**Rosa González
y Esther Díez**
850 pts. 5,11 €

Orientación, tutoría y escuela de padres en Educación Infantil, Primaria y ESO. Planteamiento educativo y guía didáctica para trabajar en 19 valores.

Trabajo y Educación
Fernando Marhuenda



Formar personas prosociales
María V. Mestre



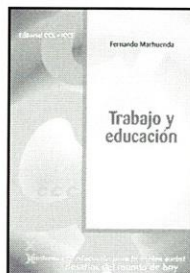
Editorial CCS

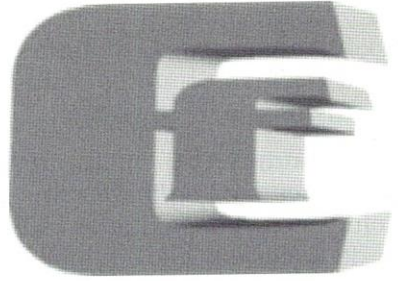
Calle Alcalá, 166 - 28028 Madrid
Tel 91 725 20 00 - Fax 91 726 25 70
www.editorialccs.com

visite nuestra nueva web
y podrá obtener información sobre éstas
y otras novedades

Cultura de Paz
Javier Aguirreberia

Gestión Fraterna del Centro Educativo
Quique Lluch





PREVENCIÓN DE LA DELINCUENCIA DESDE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR. EL PROGRAMA “CONVIVIR ES VIVIR”

José Luis Carbonell Fernández*. Ana Isabel Peña**

RESUMEN

A través de este artículo los autores propician un acercamiento al concepto “violencia escolar”, pasando por una aproximación a los fundamentos teóricos y transformando todo el entramado conceptual en una propuesta práctica real. Dicha propuesta es el programa “Convivir es vivir” que ha sido llevado a cabo en la Comunidad de Madrid con unos resultados altamente satisfactorios.

ABSTRACT

Through this article the authors try to approach the concept of “school violence” by analysing the theoretical principles and transforming the whole conceptual network into a real practical proposal. That proposal is the so-called “Convivir es vivir” (Living with is living) which has been put into practice by the Autonomous Government of Madrid with highly satisfactory results.

1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Últimamente cada vez hay más personas y más foros hablando de violencia de todo tipo (escolar, juvenil, de género, gratuita, familiar etc.), en principio estamos de acuerdo que es un problema que preocupa al ciudadano en general y, es positivo que se vayan generando conciencias sensibilizadas en torno al aumento de la conflictividad y al deterioro de las relaciones de convivencia.

Ahora bien, en algunos de los casos (especialmente en educación) también se puede percibir que la preocupación puede ser mayor que la verdadera incidencia del problema y no sólo eso, sino que también se suelen confundir términos como violencia, conductas agresivas o antisociales o agresividad con el simple hecho del deterioro de las relaciones interpersonales o la indisciplina sin necesidad de llevar aparejadas actitudes violentas.

Cuando hablamos de agresividad, en términos generales, o de agresividad esco-

* Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Es Director del área territorial Madrid Norte en el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MEC). Autor de numerosas publicaciones sobre organización escolar, prevención de conductas desadaptadas y factores de riesgo social.

** Licenciada en Psicología, especialidad en psicología clínica. Diplomada en Magisterio. Jefa de sección en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

lar y adolescente, en términos particulares, podemos, en realidad, estar hablando de muchas cosas distintas, y no digamos ya si empezamos a utilizar términos, cada vez más comunes, como conductas antisociales, disruptivas o violentas, la confusión puede ser mayor.

Para Bandura (1.973), la agresividad es *“una conducta perjudicial y destructiva que socialmente es definida como agresiva”*. Ahora bien, lo que normalmente entendemos por agresividad es toda aquella conducta realizada por un sujeto que trata de hacer daño físico, psíquico o verbal a otra u otras personas. En el caso de los alumnos, estas conductas pueden aparecer independientemente de la edad, y eso sólo nos limitará la preocupación en función del momento del desarrollo evolutivo de los mismos.

Los niños y los adolescentes, como todos los seres vivos, tienen necesidad de luchar, desde el principio, por adaptarse al ambiente que les rodea, ser admitidos y ser reconocidos por éste. Y en esa integración al ambiente, la reacción agresiva puede valorarse como un modo de conducta adaptativa y, como tal, válida en ocasiones, independientemente de la valoración ética de lo que se trate de conseguir.

La agresividad es, desde este punto de vista y en un sentido positivo, una de las formas posibles de comportamiento de los seres vivos para tratar de dominar su medio o sobrevivir en él; puede ser útil, a veces, pero también inevitable y, de este modo podemos llegar a interpretarla, tal y como la presentó el etólogo Konrad Lorenz en su libro *“Sobre la agresión”* (1966), como un pretendido mal. Lorenz considera la agresividad en su función adaptativa al medio, de tal manera que ésta sería una *“conducta estable”*, *“un patrón fijo de conducta”*, en el mundo de los seres vivos. Desde esta perspectiva sería perfectamente adecuado, por tanto, establecer una analogía entre el comportamiento agresivo de los animales y el del ser humano.

Por ello conviene distinguir entre la agresividad de tipo biológico con funciones de adaptación y supervivencia y la violencia destructiva, claramente influida por el ambiente y resultado de un aprendizaje negativo y de una conducta inadaptada. En esta misma línea, E. Fromm en su obra *“La anatomía de la destructividad humana”* (1973) distingue entre dos aspectos diferentes de la agresividad: La agresividad biológicamente adaptativa y la agresividad maligna sin sentido adaptativo. La agresividad biológicamente adaptativa se encuentra al servicio de la vida, se trata de un aspecto filogenéticamente programado, es común a todos los seres vivos y explica los mecanismos vitales de defensa, tales como la búsqueda adaptativa, o el ataque o huida ante las amenazas. La agresión perversa que da origen a la crueldad, a la violencia y a la destructividad, y que por su naturaleza carece de intenciones biológicamente adaptativas, sería el otro aspecto contrario. Nosotros añadiríamos que la agresión perversa se compone de un mosaico de conductas físicas, psíquicas y verbales, que evidencian el fenómeno de la violencia interpersonal.

Conviene distinguir entre la agresividad de tipo biológico con funciones de adaptación y supervivencia y la violencia destructiva.

El problema de la violencia escolar suele ceñirse a una interacción de diversos problemas que generan un deterioro de la convivencia o de las relaciones interpersonales.

El problema de la violencia escolar, en general, suele ceñirse a una interacción de diversos problemas pendientes que generan un deterioro de la convivencia o de las relaciones interpersonales, por lo menos en el caso de España, pero que en pocos casos podemos considerarlos como verdaderos acontecimientos violentos graves. Una acción violenta pero aislada, no es sinónimo de ambientes violentos. En su caso, como solución, se trataría de conseguir climas de convivencia como valor positivo de prevención de la violencia, aunando esfuerzos orientados a realizar proyectos comunes y a prepararse para buscar soluciones inteligentes y pacíficas a los inevitables conflictos, entendidos éstos, como retos a superar desde un punto de vista positivo y constructivo, teniendo en cuenta que es natural la existencia de los mismos en toda relación humana y, que en su resolución y superación de forma cooperativa, encontraremos una manera de crecer y de construir pilares cada vez más sólidos sobre los cuales sustentar nuestra convivencia.

Ante la realidad de la violencia existen diversas alternativas, entre las que se encuentran el fomento de la CONVIVENCIA y la GESTIÓN RACIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. En este sentido, el ya conocido *Informe a la UNESCO* de la Comisión Internacional sobre Educación, presidida por J. Delors propone cuatro pilares que fundamenten la educación del siglo XXI:

- Aprender a CONOCER
- Aprender a SER
- Aprender a HACER
- Aprender a VIVIR JUNTOS

2. LA ESCUELA COMO CENTRO DE ATENCIÓN SOCIAL. RETOS Y FUNCIONES

Podemos afirmar, sin ningún temor a equivocarnos, que la escuela, en sí misma, es prevención. Si algo distingue a los centros educativos de otro tipo de las instituciones sociales es su doble función. Primera, la de preparar a los individuos para desenvolverse en un mundo desconocido y en permanente cambio. Segunda, la de potenciar en los alumnos las competencias adecuadas que le permitan desarrollar estrategias que permitan prevenir casi todo. Ambas funciones son difíciles de llevar a cabo precisamente porque tienen que ver con la prospección, la anticipación, la creación de futuro desde el presente.

La dificultad que plantea hoy en día el propiciar actuaciones preventivas contra la violencia en los centros educativos, salvando las distancias sociales y culturales, es una preocupación común tanto a las administraciones educativas como del profesorado de la Unión Europea.

Nos encontramos ante un nuevo reto que nos plantea la sociedad en general y nuestros alumnos, en particular, a los que nuestro sistema educativo no parece satisfacer; problemáticas socioeconómicas, que nos afectan y sobre las que no podemos incidir y que provocan que los niveles de convivencia se vayan deteriorando poco a poco

Nos encontramos ante un nuevo reto que plantea la sociedad en general y nuestros alumnos en particular, al que nuestro sistema educativo no parece satisfacer: problemáticas socioeconómicas que nos afectan y sobre las que no podemos incidir, provocan que los niveles de convivencia se vayan deteriorando poco a poco.

¿Cuál debe ser nuestra actitud, nuestra respuesta como profesionales de la educación ante este problema?.

Sin duda, no puede ser otra que una respuesta EDUCATIVA-PREVENTIVA.

No es menos cierto que si miramos a nuestro entorno europeo o si somos más atrevidos e intentamos ver qué ocurre más allá del océano no está mal ponerse en guardia e ir planteándose soluciones preventivas que siempre darán su fruto después de un tiempo, puesto que las estadísticas en España en ningún caso, afortunadamente, son comparables con muchos de los países antes mencionados. Salvo casos aislados, el problema que se detecta en los centros educativos no es de violencia en su acepción dura y pura sino más bien problemas relacionados con la organización del centro, con las dinámicas familiares o con las mismas bravuconadas ligadas a ciertas edades que, indudablemente, deterioran las relaciones interpersonales y dificultan la labor docente.

Independientemente, pues, de los casos de alumnos con graves problemas conductuales, que generan situaciones difíciles y cuyo origen suele estar relacionado con un trastorno psíquico grave, cuyo tratamiento requiere la intervención directa de profesionales especializados y que, además, siempre han existido en los centros educativos, en el resto de los casos siempre es posible hacer algo, entre todos. Conseguir ambientes de convivencia es una tarea de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es verdad que las graves situaciones de

La implantación de programas preventivos de la violencia o, mejor, de desarrollo de estrategias de convivencia es algo que no debe demorarse, ya que los resultados en educación siempre precisan de un largo tiempo para poder ser percibidos.

deestructuración familiar dificultan la intervención globalizada desde la escuela. Entonces es imprescindible una intervención holística en la que la implicación de diversas instituciones, de forma coordinada, puedan ir aportando soluciones a las diferentes variables que intervienen en la conducta antisocial de los alumnos. La implantación de programas preventivos de la violencia o, mejor, de desarrollo de estrategias de convivencia, tanto por iniciativa propia de los centros, como por parte de las administraciones es algo que no debe demorarse,

ya que los resultados en educación siempre precisan de un largo tiempo para poder ser percibidos.

Al hablar de prevención de la violencia escolar no debemos olvidar que dicho término posee grandes implicaciones de carácter social e ideológico, por lo tanto, un enfoque no acertado generará grandes polémicas que probablemente desviarán el verdadero objetivo de toda actuación preventiva o de intervención, existen auténticos paladines de la negación de la violencia así como otros, verdaderos militantes, de que todos los problemas educativos y sociales, en general, están condicionados por sujetos y hechos violentos. El equilibrio entre estas posturas nos puede permitir avanzar en las soluciones preventivas.

Desde el punto de vista de la organización escolar la violencia es la consecuencia del deterioro de la convivencia en casos aislados o con carácter general, y que produce una alteración del ritmo académico, además de un estado de inquietud en los componentes de la comunidad educativa.

Aunque como contrapartida la convivencia no la podemos definir como la ausencia de violencia; la convivencia es un valor positivo, es una directriz que marca el

camino de la paz, camino que hay que conseguir recorrer, poco a poco, estableciendo pequeñas metas que sean fáciles de alcanzar.

Es necesario intentar fomentar ambientes de convivencia en los centros educativos como terapia o como prevención de la violencia. Conseguir un ambiente apacible en el que los objetivos y las actividades del centro estén orientados permanentemente hacia la creación de climas de convivencia, debe ser una tarea que impregne toda la organización escolar.

Lograr un ambiente de convivencia saludable será un medio a través del cual conseguiremos un objetivo prioritario que es prevenir los hechos violentos, en esta tarea se debe involucrar todo y todos.

Este modo de prevención precoz nos permite actuar en ambientes deteriorados postulando normas y garantías a los componentes de la comunidad educativa, pero también nos debe permitir crear bases, rutinas, valores, sentimientos y normas que han de servir de modelo para comportamientos posteriores, en definitiva nos serviría para establecer modelos de prevención primaria cuyos resultados obtendremos a medio y largo plazo.

Lograr un ambiente de convivencia saludable será un medio a través del cual conseguiremos un objetivo prioritario: prevenir los hechos violentos.

En mayor o menor medida la violencia que impera en la sociedad actual interiorizada a través de los medios de comunicación, los malos tratos a determinados menores, los ambientes familiares y sociales con un deterioro de las relaciones interpersonales, deben encontrar una respuesta catalizadora en los centros educativos.

El incremento de la edad de escolarización obligatoria en la mayoría de los países que han emprendido reformas en la etapa primaria y secundaria, obliga a convivir a alumnado de distintas edades en estructuras, a veces desconocidas, y por lo tanto es necesario cambiar muchas normas y estructuras de funcionamiento en los centros educativos, puesto que se van quedando obsoletas a un ritmo vertiginoso.

Por lo tanto, hay que buscar un nuevo modelo de escuela, nuevas formas de organización escolar, nuevas formas de hacer, nuevos enfoques, tanto de la organización como del currículo.

3. “CONVIVIR ES VIVIR”, UN PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN CENTROS EDUCATIVOS.

En la línea de lo anteriormente expuesto, a continuación se desarrollan las principales estrategias del *Programa Convivir es vivir*, para la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, que con la colaboración de diversas instituciones y entidades, podemos considerar que es una importante respuesta institucional al problema del permanente deterioro de las relaciones en muchos centros educativos.

Los objetivos generales que pretende conseguir este programa son:

- a) Mejorar los niveles de convivencia en el centro educativo y en su entorno próximo, mediante una coordinación interinstitucional de actuaciones y recursos.
- b) Prevenir la aparición de actos violentos dentro y fuera de la institución escolar.

De acuerdo con estos objetivos generales el Centro Educativo, partiendo del análisis de su propia realidad debe diseñar un Plan Interno de Actuación (P.I.A.), con unos objetivos fácilmente evaluables para el logro y desarrollo de la convivencia. La organización y utilización de los recursos para el diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Actuación deberá aprobarse por el Claustro en los asuntos que le competen y por el Consejo Escolar, y ha de incluirse en el Plan General Anual del Centro.

Para la elaboración, seguimiento y evaluación de este Plan de Actuación, los Centros podrán utilizar las estructuras de coordinación existentes o crear una comisión específica. Siempre es aconsejable que dicha comisión esté formada por el Coordinador de actividades del desarrollo de la convivencia, representantes del profesorado implicado directamente en el proyecto y los demás sectores de la comunidad educativa.

El Plan de actuación para el desarrollo de la convivencia deberá partir de un análisis de la situación real del centro en relación con este tema y proponer a partir de este análisis líneas de actuación en uno o varios de los siguientes ámbitos:

- desarrollo curricular
- organización y participación en el centro
- relación con las familias y con la comunidad

Los centros educativos cuentan, para la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan, con recursos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y del resto de las instituciones que participan en el Programa.

3.1. Un diseño en función de unas necesidades.

Para la elaboración del Plan Interno de Actuación, los centros tendrán en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1ª) Partir de un análisis de la realidad del centro en los aspectos relacionados con la convivencia. Para ello se facilitarán recursos de formación así como instrumentos, orientaciones, modelos etc. A partir de esta detección de necesidades, los centros delimitarán las líneas de actuación de su propio Plan, así como los parámetros que deberán servir como indicadores en el proceso de evaluación.

EL PROGRAMA **CONVIVIR ES VIVIR**

Unos objetivos comunes

Diseñado en función de una necesidades

Intervención en aspectos clave

Supervisado y coordinado

Contempla la formación del profesorado

2ª) A la vista del análisis de la realidad, cada centro determinará las necesidades de apoyos externos y la propuesta de formación que considera necesarios para el desarrollo del Plan.

3ª) Algunos de los aspectos en los que deberá incidir el Plan de actuación son:

a) Estrategias de implicación de la Comunidad Educativa (profesorado, alumnado y familias) en el Plan.

Un aspecto fundamental del Plan será la incorporación del alumnado en el desarrollo del mismo; fundamentalmente con su implicación en la detección de necesidades, valoración de sus opiniones, vivencias y propuestas en relación a los diferentes aspectos relacionados con el Programa de Desarrollo de la Convivencia. De esta manera, serán partícipes y responsables, y no sólo meros destinatarios de la intervención del profesorado.

b) Actuaciones curriculares

En este apartado se trata de introducir aquellas modificaciones en los Proyectos Curriculares que faciliten y desarrollen los aspectos relacionados con la educación para la convivencia. No sería necesario crear nuevos documentos ni siquiera llevar a cabo grandes modificaciones en los ya existentes, sino adecuar los objetivos, contenidos y estrategias metodológicas y de evaluación a los fines que el centro se plantea a partir de su Plan interno de Actuación.

En este sentido se favorecerá desde las diferentes áreas el trabajo sobre los temas transversales, teniendo en cuenta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la evaluación, la importancia de los contenidos relacionados con actitudes, valores y normas.

Estas consideraciones hacen referencia no sólo a los fines de este Programa, sino también a los objetivos generales de cada etapa educativa.

c) Actualización del Reglamento de Régimen Interior

Un aspecto importante del Plan de actuación ha de ser la revisión o elaboración, en su caso, del R.R.I. con el fin de:

- ◆ Acordar los objetivos y valores prioritarios para la convivencia dentro del centro.
- ◆ Desarrollar consensuadamente una serie de normas de convivencia en razón de los objetivos.
- ◆ Establecer mecanismos de revisión de la organización de actividades en tiempos no lectivos.
- ◆ Especificar un plan de acción positiva para facilitar la puesta en práctica de las normas y las acciones a tener en cuenta ante los conflictos. En el caso de que sea necesario aplicar sanciones, posibilitar que sean recuperadoras y educativas, antes que la estricta aplicación de las sanciones previstas en el Real Decreto de Derechos y Deberes de los alumnos.

No hay que olvidar que el R.R.I. no se refiere solamente al régimen de convivencia, aunque es el aspecto prioritario de este programa, sino que en

él deben incluirse todas las normas de comunicación y funcionamiento del centro.

d) Plan de actividades extraescolares y complementarias (P.A.E.Y.C.)

Deberán estar orientadas hacia los objetivos de convivencia que se plantea el Plan interno de Actuación y, a su vez, utilizar los recursos que las instituciones ponen a disposición de los centros del Programa. Las actividades de ocio y tiempo libre, así como la organización de tiempos no lectivos, deberán ser incluidas en el Plan interno de Actuación.

e) Relación con otros programas institucionales

Si, como consecuencia del estudio de necesidades o durante el desarrollo del Plan, se detectaran situaciones susceptibles de ser abordadas desde otros Programas o recursos institucionales normalizados, el centro valorará la oportunidad de recurrir a los mismos para adecuar su intervención.

f) La coordinación del programa en el centro

El director del centro educativo, como máximo responsable del mismo, podrá delegar funciones de coordinación, bajo su responsabilidad y supervisión, en un coordinador específico para el programa "Convivir es vivir".

La designación de este *Coordinador* en el centro educativo es uno de los aspectos fundamentales de este proyecto, ya que la eficacia de los recursos depende de una buena coordinación interinstitucional y de la coordinación dentro del centro.

El coordinador de actividades de desarrollo de la convivencia debe ser una persona con dependencia directa del Consejo Escolar, por ello, su designación se realiza en el seno de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar o en una comisión creada al efecto.

En el caso de que la coordinación recaiga en un profesor del Centro, éste dispondrá de tres horas semanales para las funciones de coordinación. En la fase experimental, esta coordinación deberá recaer preferentemente en un profesor del centro educativo.

Este coordinador tendrá las siguientes funciones:

- a. Se considerarán prioritarias las que tienen relación con la coordinación de los servicios de apoyo externo: El coordinador debe ser la persona de referencia para los componentes de la comunidad educativa.
- b. La dinamización y puesta en marcha de actuaciones concretas para la coordinación, ejecución, el mantenimiento y evaluación de los elementos que configuran el Plan Interno de los centros, y los que aporta el Programa Interinstitucional.

Las actividades de formación de los componentes de la comunidad educativa y de los técnicos que participan en el programa es otra estrategia importante a la hora del desarrollo del mismo, estas suelen estar estructuradas de la siguiente forma:

- Jornadas de formación inicial para la puesta en marcha del programa en los centros.
- Dirigidas a los equipos directivos, coordinadores del programa en los centros,

asesores de UPE y CPR, EOEP y Departamentos de Orientación de los centros y zonas implicadas.

- Las jornadas tienen espacios de formación común para todos los colectivos, y espacios de formación específica para cada uno de ellos.

g) Los contenidos básicos de esta formación son:

- Conocimiento de las líneas básicas del Programa.
- Fundamentación teórica.
- Orientaciones para la elaboración, desarrollo y evaluación del Plan de Actuación del centro educativo.
- Métodos e instrumentos para facilitar la recogida de información en las distintas fases: análisis de la realidad del centro en cuanto a convivencia, estudio y resolución de los conflictos, violencia, definición y priorización de los problemas, planteamiento de objetivos, indicadores para la evaluación, etc.
- Posibilidades de respuesta desde el centro educativo en los diferentes ámbitos de actuación, con la implicación de los distintos sectores de la comunidad educativa y de las instituciones de apoyo.
- Conocimiento de la oferta de formación del programa.
- Conocimiento de los recursos internos y externos de apoyo al centro, tanto los recursos normalizados como los específicos del programa.
- Estrategias para fomentar la participación de la comunidad educativa y de las instituciones del entorno en el desarrollo del programa en los centros.

3.2. La formación del profesorado

La formación del profesorado es responsabilidad de la Dirección General de Ordenación Académica, y cuenta para ello con la estructura de la red de formación - los Centros de Profesores y Recursos y las Unidades de Programas Educativos - y con los servicios de apoyo.

Existe un equipo de formadores para atender las necesidades de formación del profesorado de los centros del programa y de los colectivos específicos dentro de la estructura educativa. El objetivo de esta formación es facilitar al profesorado instrumentos y estrategias para llevar a cabo el plan de mejora de la convivencia en los respectivos centros.

PRIMER CURSO: FORMACIÓN BÁSICA

Esta formación está dirigida a los equipos de profesores y profesoras de cada uno de los centros que participan en el Programa.

Objetivos Generales:

- Facilitar al profesorado la adquisición de conocimientos necesarios en relación con la convivencia en un centro educativo.
- Proporcionar al profesorado habilidades y estrategias para la elaboración de un Plan Interno de Actuación para la Mejora de la Convivencia adaptado a las necesidades de cada centro en concreto y con la participación de los sectores de la comunidad educativa.

Objetivos Específicos

- Facilitar conceptos básicos sobre la convivencia y sus dificultades en la escuela.
- Analizar la situación real de la convivencia en la Comunidad Educativa de cada centro en los diferentes ámbitos: curricular, de centro y de la familia y la Comunidad.
- Conocer las conductas propias del momento evolutivo del alumnado en relación con la convivencia.
- Valorar las posibles estrategias de actuación para la mejora de la convivencia en los distintos ámbitos analizados (curricular, de centro y de la familia y la comunidad) seleccionar las más adecuadas y plasmarlas en un Plan Interno de Actuación.
- Conocer métodos y estrategias para fomentar la participación del resto de los sectores de la Comunidad Educativa, en concreto en la elaboración y ejecución del Plan Interno de Actuación .

Contenidos

Los contenidos que se detallan a continuación son los contenidos mínimos comunes que deberán estar incluidos en la formación que se planifique a tal fin.

- Fundamentación Teórica: Conceptos básicos sobre la educación para la convivencia.
- Características de la etapa evolutiva de los alumnos y alumnas.
- Ámbitos de actuación para la mejora de la convivencia en un centro educativo:
 - ◆ Desarrollo curricular
 - ◆ Organización y participación en el centro.
 - ◆ Relación con la familia y la comunidad.

Métodos e instrumentos de observación y recogida de información para el análisis de la situación del centro en relación con la convivencia.

- Metodología para la consecución de acuerdos entre los profesores y profesoras del grupo de trabajo y toma de decisiones para la elaboración de un Plan Interno de Actuación.

SEGUNDO CURSO: FORMACIÓN ESPECÍFICA

Durante el segundo curso, el profesorado podrá solicitar módulos de formación específica en la línea de desarrollo de su Plan Interno de Actuación, con una duración máxima de 20 horas y teniendo en cuenta los ámbitos de actuación en los que se pueden plantear acciones y actividades relacionadas con la mejora de la convivencia en los centros educativos:

Objetivos

- Facilitar al profesorado, una formación especializada en aspectos concretos relacionados con sus necesidades e intereses, así como con los objetivos y ámbitos de trabajo contemplados en el Plan Interno de Actuación, con el fin de proporcionar una formación acorde con el desarrollo del mismo.

— Alcanzar las metas propuestas en el Plan Interno de Actuación, mediante el desarrollo eficaz de las actividades y medidas adoptadas en el mismo.

Y por último, es necesario resaltar que el programa *Convivir es vivir* está sometido, en estos momentos, a un importante proceso de evaluación, a través del cual se pretende conocer el *statu quo* del problema que nos ocupa, así como la calidad del proceso de implantación y su impacto; a la vez en los centros educativos que se encuentran en su segundo año de implantación, se pretenden evaluar los resultados obtenidos después de la aplicación del programa. A modo de análisis, tras la aplicación de la medida previa de dicha evaluación, podemos extraer las siguientes conclusiones a partir del planteamiento de una serie de cuestiones que hemos considerado claves para el entendimiento de la conflictividad escolar:

4. CONCLUSIONES

■ **¿Cómo son los conflictos en los Centros educativos? ¿Qué tipos de conflictos sobresalen?**

Destaca un elevado porcentaje de conductas agresivas en los alumnos/as de los primeros cursos de Primaria, en los que se aprecia un sentimiento de victimización, que puede ser explicado por el diferente significado que le dan a este tipo de comportamientos, etiquetando como agresivas aquellas conductas que en realidad no tienen intención de provocar daño, al desconocer que la intencionalidad es un aspecto fundamental en la definición de agresividad.

Respecto al tipo de conflicto, el alumnado tanto en el papel de “víctima” como de “agresor” señala que las conductas que más se producen son los insultos y las agresiones físicas, seguidos a gran distancia por los robos.

Al comparar la emisión de conductas agresivas de los alumnos/as percibida por los distintos agentes, llama la atención que es el profesorado el que la percibe como más elevada, siendo las amenazas y la destrucción de materiales las que alcanzan las cotas más altas, seguidas de los insultos o desprecios.

Las familias suelen mostrarse condescendientes con las conductas agresivas de los chicos/as, esto es, consideran que son discusiones típicas de niños; pero esta comprensión disminuye cuando las agresiones son cometidas hacia sus hijos.

■ **¿Qué opinión tienen los agentes educativos sobre la convivencia en los Centros y qué grado de satisfacción escolar muestran?**

Todos los agentes educativos consultados, alumnado, profesorado y familias, perciben una convivencia muy positiva en sus centros y se muestran altamente satisfechos, siendo más positiva la percibida por los alumnos/as de los primeros cursos de Primaria.

Aportaciones muy similares se encuentran en el informe presentado por el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación - España, 1998) en relación fundamentalmente a los niveles de convivencia percibidos por el alumnado, profesorado y familias.

■ ¿Qué causas y consecuencias son percibidas a partir de las conductas agresivas?

Una causa que resulta especialmente llamativa, de las mencionadas por el alumnado, es la referida a la autoinculpación del agredido/a, es decir, se contempla la causa de la agresión como algo interno y personal, de esta manera se sienten responsables de las agresiones sufridas y acaban por justificarlas culpabilizándose a sí mismos, lo que tiene claros efectos negativos sobre su autoestima.

Otro aspecto a tener en cuenta es el elevado porcentaje de alumnos/as que dicen desconocer las razones por las cuales han sido agredidos, lo que puede ser un paso previo a localizar las causas en uno mismo.

Tanto los profesores como las familias, consideran que la mayor parte de las agresiones entre alumnos/as son debidas a discusiones infantiles, por ejemplo, durante el juego, fundamentalmente si están relacionadas con la competitividad. El profesorado, además, detecta como una causa preocupante las características personales del agredido/a, tanto por diferencias físicas (como también hacían los alumnos/as), como étnicas; poniéndose de manifiesto la falta de tolerancia de algunos grupos, sobre los que sería necesario intervenir en esta dirección.

En cuanto a las consecuencias, los distintos agentes suelen mencionar tres tipos:

- ◆ Generación de un ambiente negativo, identificado fundamentalmente con la búsqueda de venganza o con nuevas agresiones.
- ◆ Intervención por parte del profesor/a, bien en forma amonestación o mediante la reconciliación.
- ◆ Empleo de estrategias adecuadas, que lleva a los propios alumnos/as a resolver sus conflictos de manera positiva.

■ ¿Qué soluciones proponen?

Tanto las familias como el profesorado parecen estar de acuerdo en que una de las soluciones más urgentes es mejorar las relaciones entre la familia y el Centro, fomentando la participación de aquellas, y la transmisión de información por parte del centro; en un afán por alcanzar criterios consensuados y asumidos por todos.

Estos agentes, igualmente coinciden en la necesidad de enseñar normas de convivencia, respeto, valores; por ejemplo, mediante la aplicación de programas que ayuden a los alumnos/as a incorporar en su repertorio las habilidades necesarias para solucionar los conflictos de forma positiva.

En esta misma línea se expresan los docentes y las familias recogidas en el informe realizado por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) acerca del diagnóstico del sistema educativo, más concretamente el que hace referencia al funcionamiento de los centros.

■ ¿Qué relación existe entre las necesidades percibidas y las posibilidades que ofrece el programa?

Las necesidades percibidas por los Centros están en la línea de las actuaciones ofertadas por el Programa.

Las demandas más significativas que hacen son las siguientes:

- ◆ Mejorar las relaciones entre las familias y el centro educativo
- ◆ Enseñar normas de convivencia, respeto y valores
- ◆ Aplicar programas preventivos de mejora de la convivencia
- ◆ Educar en habilidades para la resolución de conflictos
- ◆ Fomentar la colaboración de las diferentes Instituciones

El Programa por su parte ofrece diversas actuaciones dirigidas a los ámbitos: curricular, de organización y participación, y familiar y de la comunidad, que incluyen las anteriores y las amplían con otras más específicas tales como: metodología de trabajo cooperativo y de aprendizaje entre iguales, manejo de problemas de conducta en el aula, estrategias de participación, educación intercultural, formación y escuelas de familias, cuidado del entorno físico...

■ **¿Qué medidas de intervención proponen los Centros para mejorar la convivencia?**

Las medidas a llevar a cabo se centran, fundamentalmente, en el desarrollo de habilidades dirigidas a la resolución de conflictos de forma positiva, así como en estimular la responsabilidad del alumnado mediante la participación en la toma de decisiones para la mejora de la convivencia. Además, se plantea fomentar la colaboración de diferentes instituciones y profesionales, así como mejorar la coordinación con las familias.

■ **¿Cómo perciben los Centros la relación con el entorno?**

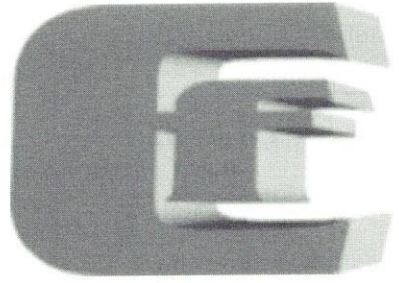
Los Centros perciben una relación bastante satisfactoria con el entorno, sin embargo existe una serie de elementos que reflejan algunos aspectos negativos que son importantes por su gravedad. Por ejemplo, las actitudes de rechazo por parte del vecindario hacia la presencia de alumnos/as de grupos sociales desfavorecidos o minorías étnicas; o ciertos comportamientos antisociales ejercidos por los alumnos/as hacia personas del entorno, y por los cuales se han llegado a recibir quejas formales o denuncias.

Ojalá que iniciativas como las planteadas por el programa Convivir es vivir, cuyas líneas de actuación parecen coincidir con las medidas y soluciones propuestas desde el ámbito escolar, incidan en la prevención de la violencia desde la institución educativa y contribuyan a crear ambientes de convivencia, a enseñar a vivir juntos y a conocer mejor a los demás para, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes y aborde la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, a través de un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro.

BIBLIOGRAFIA

- BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. Nueva York: Holt. Trad.Cast. Madrid: Alianza Editorial: 1974.
- BANDURA, A.(1973). *Aggression, a social learning analysis*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- BANDURA, A., (1979). "Psychological mechanism of aggression", en Von Cranach (eds). *Human Ethology*. Cambridge University.
- BELTRÁN, J. Y otros (1999). *Programa de estrategias para la solución de conflictos. Programa Convivir es Vivir*, volumen II. Madrid: M.E.C.
- BOWER, T.(1986). *El desarrollo del niño pequeño*. Madrid: Ed. Morata.
- CARBONELL J. L. coord. (1.997). *Convivir es vivir*. Madrid: Defensor del Menor.
- CARBONELL, J. L. y BAENA, A.(1.994). *Legislación y organización básica de la Educación Infantil y Primaria*. 2ª edición. Madrid: ESCUELA ESPAÑOLA.
- CARBONELL, J.L. y PEÑA, A.I. coord. (1999). "Convivir es vivir". *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar*. V. I. Madrid: MEC.
- CARBONELL, J. L. y PEÑA, A.I. coord. (1999). "Aprender a vivir juntos". *Materiales de apoyo didáctico al programa "Convivir es vivir"*. V. III. Madrid: MEC.
- CARBONELL, J. L. y PEÑA, A.I. coord. (1999). "Mejorar la convivencia, una tarea de todos. Buenas prácticas". *Materiales de apoyo didáctico al programa "Convivir es vivir"*. V. IV. Madrid: MEC.
- CASAMAYOR, G. (COORD) (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- CEREZO, F. (COORD.)(1997). *Conductas agresivas en la Edad Escolar*. Madrid: Pirámide.
- COWIE, H. y SHARP, S.(1996). *Peer Counselling in School: a Time to Listen*. Londres: David Fulton.
- COWIE, H. y SMITH, P.K. y otros (1994). *Cooperation in the Multiethnic Classroom*. Londres: David Fulton.
- DELORS, J. (1.996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.
- DOLLARD. J., y otros. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FROMM, E.,(1973). *The Anatomy of Human Destructiveness*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- GAIRÍN, J., CARBONELL, J.L. y otros. (1.996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.

- INCE (1.998). Diagnóstico general del Sistema educativo: avance de resultados. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura
- LORENZ, K. (1966). *On aggression*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- (1965). *El comportamiento animal y humano*. (Uber tierische und menschliches verhalten) Munich: Piper und Co. Verlag.
- MELERO, J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: S.XXI.
- MONTAGU, A., (1976). *The Nature of Human Aggression*. Oxford: University Press. Edición en Castellano de Alianza Editorial (1982), p.168.
- OLWEUS, D.,(1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. (La agresión en la escuela: Chicos intimidadores y vapuleadores). Washington DC: Hemisphere.
- (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- ORTEGA, R. y OTROS (1998). *La convivencia escolar. ¿Qué es y cómo abordarla?*. Sevilla: Consejería de Educación.



PEDAGOGÍA SOCIAL E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN LA ADOLESCENCIA

Valentín Martínez-Otero Pérez*

RESUMEN

En este artículo se maneja un concepto amplio de educación que permite reconocer la importancia de la Educación Social. Asimismo, se reflexiona sobre la Pedagogía Social en cuanto ciencia teórico-práctica de la Educación Social. Por último, se presenta un original instrumento, - Programa de Desarrollo Personal (P.D.P.) - para intervenir socioeducativamente en la adolescencia.

ABSTRACT

This article refers to a wide concept of Education that allows recognising the importance of Social Education within it. Moreover the author weighs up Social Pedagogy as a theoretical and practical science within Social Education. Finally a new original instrument is presented: the Personal Development Programme (PDP), thought to work with teenagers by means of social and educational methodology.

1. REFLEXIÓN INICIAL

Nuestro mundo se transforma a un ritmo vertiginoso. Por doquier se aprecian signos evidentes de esta metamorfosis planetaria impulsada en gran medida por el progreso tecnológico. La mujer y el hombre contemporáneos, a menudo desbordados por las mudanzas socioculturales, porfían en adaptarse a un entorno desnaturalizado y aun alienante.

La institución escolar, por su parte, se ve hoy incapaz de hacer frente de forma exitosa a los continuos desafíos que la modernidad o la posmodernidad plantea: reciclaje profesional, aumento del tiempo libre, sobrecarga informativa, tecnificación creciente, multiculturalidad, conservación del ambiente, etc. Sin el concurso de otros agentes de *paideia* las acciones promovidas por la educación formal serán estériles o, cuando menos, tendrán un alcance limitado.

Aunque tradicionalmente la pedagogía circunscribía la acción educativa a la familia y la escuela durante las primeras etapas de la vida, es obvio que la praxis

* Doctor en Psicología y en Pedagogía, y profesor en Psicopedagogía en el C.E.S. Don Bosco.

educativa se extiende a todo el ciclo vital y no sólo por medio de las importantes instituciones citadas (véase la tabla 1).

Concepto restringido de la educación	Concepto amplio de la educación
<i>Instituciones educativas:</i>	<i>Instituciones educativas:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Familia ◆ Escuela 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Familia ◆ Escuela ◆ Centros diversos, asociaciones, asilos, hospitales, etc.
<i>Etapas de la vida:</i>	<i>Etapas de la vida:</i>
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Infancia ◆ Adolescencia ◆ Juventud 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Infancia ◆ Adolescencia ◆ Juventud ◆ Madurez ◆ Vejez

Tabla 1.- Concepto limitado y concepto lato de la educación.

La superación del sentido restringido de la educación ha permitido la emergencia de la Educación Social, uno de los cauces que pueden contribuir a modificar positivamente la realidad de nuestro tiempo. La Educación Social se enmarca en el concepto actual y lato de la educación, pues brinda la posibilidad de formar a la persona de modo permanente. La Educación Social viene, pues, a completar el panorama educativo, aunque no debemos caer en el error de creer que es la panacea. Es justo reconocer que son muchas sus posibilidades, mas es cierto también que los escollos son numerosos: crisis de valores, descoordinación entre las instituciones educativas, confusión sobre los perfiles profesionales y conflicto entre agentes educativos, etc.

2. LA PEDAGOGIA SOCIAL

A los obstáculos anteriormente señalados hay que añadir los equívocos sobre las raíces científicas de la Educación Social. En este sentido, hemos de recordar que, aun cuando hay distintas Ciencias de la Educación¹, la pedagogía es *stricto sensu* la ciencia por antonomasia de la educación, con entidad epistemológica y significación propia. Como bien dice Medina (1993), la pedagogía tiene autonomía gnoseológica irreductible a otras disciplinas (psicología, sociología, filosofía, antropología...) con las que está íntimamente conectada.

¹ Hay diversos enfoques que sistematizan el saber científico de la educación. La pluridimensionalidad del proceso educativo exige el tratamiento amplio e interdisciplinar de las llamadas Ciencias de la Educación, v.gr. Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Biología de la Educación, Didáctica General, etc. Entre ellas sobresale como ciencia *mater* la Pedagogía.

Hay que reconocer que las distintas ciencias se complementan, fortalecen y enriquecen en una suerte de mapa multidisciplinar sinérgico que justifica el concurso de diversos saberes en la constitución del cuerpo de conocimientos educativos, sin que por ello quede arrumbada la pedagogía.

En lo que se refiere a la Pedagogía Social, hemos de decir cabalmente que es la ciencia de la Educación Social. En esto coincide Quintana² (1994, 25), para quien: “*La Pedagogía Social es la ciencia de la educación social a individuos y grupos, y de la atención a los problemas humanosociales que pueden ser tratados desde instancias educativas*”.

Fermoso (1994, 21), por su parte, ofrece esta definición: “*Pedagogía Social es la ciencia práctica social y educativa no formal, que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda y reinserción de quienes pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencias en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas amparadas por los derechos humanos*”.

Desde nuestro punto de vista, la definición de Fermoso es reduccionista, ya que circunscribe el ámbito de la Pedagogía Social a los “necesitados”. Evidentemente, la Pedagogía Social se ocupa de los menesterosos y es bueno que así sea. Mas no debemos olvidar que genéricamente la educación se encamina a favorecer el proceso perfectivo de las personas, aunque no tengan “necesidades especiales” y, por tanto, la Educación Social también debe orientarse al enriquecimiento de los individuos y grupos de nuestra sociedad para que obtengan información, desarrollen y afiancen destrezas, al tiempo que adquieren valores. Lo que se pretende es promover la formación, la integración y la participación con el fin de alcanzar una sociedad más justa y solidaria. Desde este enfoque amplio de la Pedagogía Social se presentan numerosas posibilidades a la Educación Social, pues ésta ha de ocuparse de sectores de la población que tienen dificultades y problemas concretos, por ejemplo, ancianos, indigentes, minorías étnicas, menores en situación de riesgo, desempleados, reclusos, toxicómanos, etc. A la intervención socioeducativa con estos grupos hay que sumar la formación de la conciencia ecológica, la preocupación por la adecuada utilización del tiempo libre, la animación sociocultural y un sinfín de acciones que trascienden los muros de los recintos escolares (Martínez-Otero 1999a; 1999b).

Si se permite una definición concisa podemos decir que la *Pedagogía Social es la ciencia teórico-práctica de la Educación Social de personas y grupos*. Analicemos con brevedad los términos de esta definición:

- Es ciencia teórica porque se orienta a describir, explicar y comprender la Educación Social.
- Es ciencia práctica porque dirige la intervención socioeducativa.
- Es ciencia de la Educación Social porque se orienta a la mejora del proceso socioeducativo.

² Quintana defiende una concepción binaria de la Pedagogía Social, ya que para él esta ciencia tiene dos objetos: 1) la Educación Social (socialización del individuo), y 2) el Trabajo Social (ayuda a necesidades humano-sociales). Personalmente, creo que hay un único objeto (la Educación Social de personas y grupos) que comprende, como es obvio, el trabajo socioeducativo. Desde mi planteamiento, pues, el segundo objeto a que se refiere Quintana (1994, 25), puede integrarse en el primero, si de lo que hablamos es de intervención educativo-social.

En relación al último punto y desde una perspectiva aplicada proponemos sistematizar la praxis educativo-social en tres niveles (véase la figura 1):

Nivel preventivo.

- ◆ Se intenta evitar la aparición del problema. Pensemos por ejemplo en programas para prevenir el alcoholismo.

Nivel correctivo.

- ◆ Se pretende solucionar el problema una vez que se ha presentado, como cuando se quiere frenar o eliminar la violencia doméstica.

Nivel optimizador.

- ◆ Se encamina al despliegue de todas las posibilidades de los sujetos y de los grupos. Así, las campañas culturales y deportivas dirigidas a jóvenes. Como puede suponerse, este nivel es al mismo tiempo preventivo.

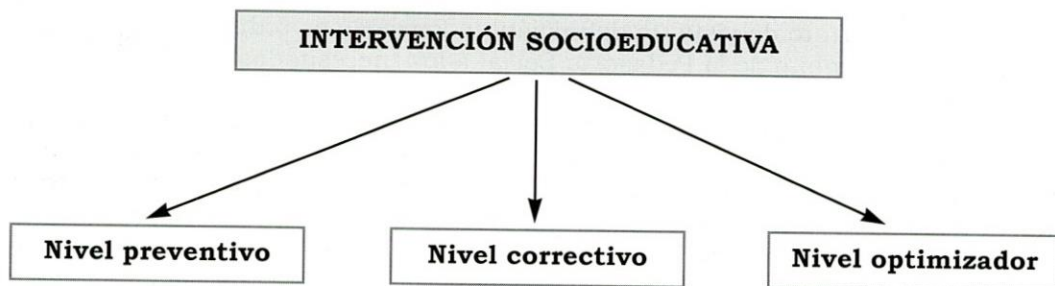


Figura 1.- Sistematización de la intervención socioeducativa

Consideramos que esta forma de organizar la intervención socioeducativa es la más apropiada, ya que abre el camino a la acción preventiva, terapéutica y optimizadora. Es bien cierto que, en ocasiones, se habla de nivel de prevención primaria, secundaria o terciaria, según la educación se dirija a evitar la aparición del problema, a su detección precoz o a superarlo una vez que se ha presentado. En cualquier caso, hablar de prevención por amplio que sea el sentido que se maneje, suele asociarse con la acción que impide un daño o perjuicio. Si a esto se añade que la realidad socioeducativa actual en España es significativamente “mejor” que en otras épocas, al menos para amplia parte de la población, se comprende por qué nos parece oportuno superar la intervención educativo-social meramente preventiva y correctiva. Sin soslayar estas perspectivas de la acción socioeducativa, en particular para los grupos o minorías que lo requieran, creemos que hay que avanzar hacia una Pedagogía Social y, por ende, hacia una Educación Social capaces de promover el desarrollo de sectores que habitualmente no están en “situación de riesgo”. Al fin, el nivel optimizador, más que orientarse a evitar o solucionar el “fracaso social”, se encamina a alcanzar el “éxito social”.

De lo hasta aquí expuesto se deduce que la Pedagogía Social es el primer y principal marco científico teórico-práctico de la Educación Social. Por esta razón, no se entiende que no figure como asignatura troncal en el plan de estudios de la diplomatura de Educación Social. Craso error que acrecienta la confusión y desconocimiento que hay sobre esta titulación, al tiempo que perjudica considerablemente la formación de los educadores sociales. He podido comprobar que un número significativo de alumnos de Educación Social no saben cuáles son los fun-

damentos científicos de su profesión, lo que se traduce en desorientación. Por supuesto, la Pedagogía Social, como disciplina académica, no debe quedar subsumida en otras materias del currículo.

3. INTERVENCION SOCIOEDUCATIVA EN LA ADOLESCENCIA

En la adolescencia es especialmente recomendable la intervención dirigida a favorecer el desarrollo saludable de la personalidad. En este periodo de crisis es llamativo el número de adolescentes con problemas de maduración que se adentran peligrosamente por caminos erróneos con la idea de hallar su identidad. Por lo mismo, hemos construido un instrumento de trabajo educativo denominado Programa de Desarrollo Personal (P.D.P.) (Martínez-Otero 2000) con el fin de mejorar la formación de los adolescentes.

Aunque inicialmente el P.D.P. se diseñó para ser aplicado en Educación Secundaria, creemos que, dado su carácter abierto y flexible, bien puede ser utilizado por educadores sociales que desarrollan su labor con adolescentes. En este sentido, el P.D.P. puede ser una herramienta eficaz para la intervención socioeducativa preventiva y enriquecedora.

El P.D.P. se ha construido racionalmente y se apoya en numerosas experiencias pedagógicas y psicológicas que le dan soporte empírico. La fundamentación es ecléctica, como se pone de manifiesto por su relación con la educación personalizada, la psicología humanista, la filosofía clásica y la teoría de la dinámica de grupos. En cuanto a la estructura, el programa se compone de treinta y una sesiones que se agrupan en torno a cuatro áreas de trabajo: afectividad, comunicación, actitudes y valores. Aun cuando la división en bloques facilita la intervención educativa, estos campos están íntimamente entrelazados y se ordenan a promover la formación personal (individual y social).

Veamos a continuación una de las sesiones:

LA IMPORTANCIA DE LA EMPATÍA.

- ❑ El concepto de empatía estuvo ensombrecido durante cierto tiempo y en la actualidad vuelve a brillar con intensidad. Aunque no hay un acuerdo unánime en la definición, lo habitual es que al analizar la empatía se distingan dos componentes: el cognitivo y el afectivo. En efecto, en la empatía se hallan implicados procesos cognitivos y afectivos, ya que nos permite entender a los demás, generalmente en lo que se refiere a sus emociones. Merced a la empatía participamos afectivamente de la realidad personal de los demás.
- ❑ La habilidad para reconocer los estados de ánimo ajenos requiere sensibilidad, comprensión, destreza perceptiva, capacidad para adoptar distintos papeles sociales y madurez.
- ❑ La empatía no debe utilizarse para manipular a los otros en beneficio de uno mismo. Por el contrario, ha de servir para mejorar la comunicación y las relaciones personales, lo que es tanto como decir que todos salen ganando. La empatía es el punto de partida de la cooperación y del altruismo.
- ❑ En suma, consideramos fundamental fomentar la empatía en la intervención socioeducativa como vía para facilitar el crecimiento individual y colectivo.

OBJETIVO

- ◆ Cultivar la empatía.
 - Lo que se pretende es sensibilizar a los educandos respecto a las necesidades de los demás y que sean capaces de conectar afectivamente con ellos. Proponemos una actividad que se basa en las recomendaciones de Goldstein *et alii* (1989, 93).

CONTENIDOS

- ◆ El educador debe explicitar cuáles son los objetivos de la sesión. Es conveniente explicar a los educandos qué es la empatía y su beneficiosa influencia en la solidaridad y la concordia.

TIEMPO

- ◆ Variable.
 - Aproximadamente 45 minutos. 20 minutos para la redacción y 25 para el debate.

MATERIAL

- ◆ Papel y bolígrafo.

PROPUESTA DE TRABAJO

- ◆ Se pide a los adolescentes que en pequeños grupos (4 ó 5 compañeros) hagan una breve redacción en la que alguna persona se halle en una situación difícil: marginación, pobreza, enfermedad, etc. En la descripción han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. Características que permiten detectar que esa persona sufre
2. Si esa persona nos hablara qué nos diría.
3. ¿Qué siente esa persona?
4. ¿Cómo puedo demostrar comprensión?
5. ¿Cuál es la mejor forma de ayudar a esa persona?

Finalmente, el educador pide a los grupos que lean sus redacciones y se comentan entre todos.

VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

- ◆ El educador debe tener presente la habilidad de los adolescentes para reconocer el estado de ánimo de la persona imaginada. Asimismo, debe fijarse en el esfuerzo y la destreza de los educandos a la hora de captar las necesidades y sentimientos del personaje. Por último, ha de valorar en qué grado han acertado al elegir la forma de ayudarlo.

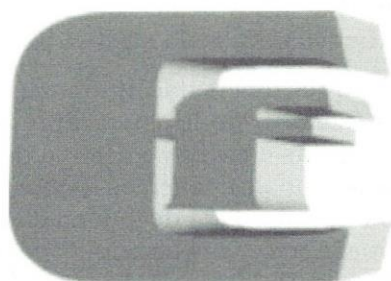
Tabla 2.- Sesión ejemplificada: la importancia de la empatía

4. CONCLUSIONES

1. La Educación Social se enmarca en un concepto amplio y actual de la educación, ya que permite que las personas se formen a lo largo de toda la vida.
2. Aunque la complejidad de los fenómenos socioeducativos reclama la atención de diversas disciplinas, la Pedagogía Social es la ciencia teórico-práctica de la Educación Social:
 - Es ciencia teórica porque se encamina a comprender, describir y explicar la Educación Social.
 - Es ciencia práctica porque guía la acción socioeducativa.
 - Es ciencia de la Educación Social porque se orienta a la mejora del proceso socioeducativo.
3. La Pedagogía Social debe ser asignatura troncal en los planes de estudio de la diplomatura de Educación Social.
4. La praxis educativo-social puede sistematizarse en tres niveles:
 - Nivel preventivo. Se pretende evitar la aparición del problema.
 - Nivel terapéutico. Se quiere solucionar el problema una vez que se ha presentado.
 - Nivel optimizador. Se encamina a desarrollar todas las posibilidades de los sujetos y de los grupos.
5. El Programa de Desarrollo Personal (P.D.P) es un instrumento heteroadministrado para favorecer el perfeccionamiento del educando, tanto en lo concerniente al cultivo de su libertad responsable cuanto a potenciar su apertura a la realidad. Lo que se pretende es que el adolescente, desde su singularidad, despliegue plenamente su personalidad y se autogobierne. El P.D.P. ofrece a los educadores sociales la posibilidad de promover la formación de adolescentes en cuatro áreas: afectividad, comunicación, actitudes y valores, convenientemente entreveradas con la vertiente cognitiva. Algunas características del P.D.P. son:
 - Es un programa actual, con equilibrio entre sus partes, con valor educativo y útil socialmente.
 - Se puede someter a evaluación rigurosa, tanto en lo que se refiere al lenguaje y a la metodología como a sus contenidos.
 - Los contenidos del programa son coherentes con la fundamentación.
 - Se tienen en cuenta las diferencias personales de los educandos.
 - Viene a cubrir un vacío en la educación de nuestros días.
 - Se puede utilizar, *mutatis mutandis*, tanto en ámbitos escolares como no escolares.
 - Los objetivos son realistas, los procedimientos claros y la aplicación sencilla.

BIBLIOGRAFIA

- FERMOSO, P. (1994). *Pedagogía social*. Barcelona: Herder.
- GOLDSTEIN, A.P. ET ALII (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- MARTÍNEZ-OTERO V. (1999a). *Temas de nuestro tiempo: psicología, educación, sociedad y calidad de vida*. Madrid: Fundamentos.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (1999b). "Una nueva disciplina: Educación Social", *El Magisterio Español*, nº 11.445, pág. 18.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2000). *Formación integral de adolescentes*. Madrid: Fundamentos.
- MEDINA, R. (1993): "La educación, objeto de reflexión científica" cap. 8, vol. I, en Medina, R. y otros. *Teoría de la educación*: Madrid, U.N.E.D.
- QUINTANA, J.M. (1994). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.



DIVERSIDAD EN LA CLASE, INCERTIDUMBRE EN EL PROFESORADO

Ana M^a del Barrio Saiz*

RESUMEN

Europa es un continente rico en culturas. En este artículo recorremos esa realidad europea, para reflexionar sobre el fenómeno de la diversidad, sus diferentes enfoques sociales y las fases de incorporación y atención de este fenómeno en la escuela actual.

ABSTRACT

Europe is a rich continent as for the number of its cultures. Here we go through that wide European reality in order to weigh up the phenomenon of diversity, its different social focuses and how schools include them in their curricula through different phases.

1, LA PLURALIDAD SOCIAL

La diversidad, entendida como pluralidad social, tiene muchos adeptos y probablemente más detractores. Los que la defienden, la ven como un enriquecimiento de nuestra sociedad. Los que la temen, como un gran problema a tener en cuenta. Para mí, la diversidad es sobre todo una realidad; y como tal, pienso que hay que aceptarla para poder trabajar con ella y así obtener los mejores frutos.

La diversidad enriquece, sí. En un terreno personal, podemos decir que todos los cambios personales, profesionales y sociales que sufrimos influyen en la formación de nuestra personalidad. Así también los cambios culturales a los que somos sometidos. Todos aquellos que hayan cambiado de residencia dentro de su propio país, o emigrado al extranjero, podrán reconocer que estos cambios culturales también contribuyen en gran medida a formar la persona que se es.

La diversidad en la sociedad, ¿enriquece también? Sin duda. En la investigación de Nancy Adler (1990), sobre la efectividad de equipos multiculturales, en comparación con equipos monoculturales, podemos ver que los equipos multiculturales son más creativos, son capaces de tomar decisiones más equilibradas y están más abiertos a escuchar las ideas y los argumentos de cada uno de los miem-

* Licenciada en Psicología. Es trainer y consultora en Comunicación Intercultural y Management Intercultural. Es miembro directivo de Sietar Holanda (Society for Intercultural Education, Training and Research).

bros del equipo. Resultados concretos de estos equipos son un aumento de la productividad y de la efectividad.

Pero ¿es diversidad sinónimo de efectividad? ¿Si ponemos a trabajar a un grupo de personas, donde estén representados tanto hombres como mujeres por igual, de distintas edades y nacionalidades, de distintas competencias y diversos entornos profesionales, tenemos asegurado automáticamente el éxito? Adler nos enseña también el otro lado de la medalla: en un equipo multicultural, el poder de decisión se puede hacer más complicado, la comunicación más compleja, el estrés puede aumentar y la desconfianza entre los miembros también. No es de extrañar que en este tipo de equipo, sin un apoyo adecuado, la productividad a corto plazo pueda disminuir, las ausencias de trabajo aumenten y, por consiguiente, la efectividad también disminuya.

Visto desde esta perspectiva, la diversidad ¿sí o no?, no es, según mi modo de ver, la pregunta adecuada. La diversidad, no es en sí misma ni positiva ni negativa, es una realidad y, como tal, compleja. Pero, ¿cómo comprender y manejar esa diversidad ya sea en casa, en la escuela, en la calle o en el puesto de trabajo?

El concepto de 'Managing Diversity' nos ha llegado desde los Estados Unidos. Allí, Roosevelt Thomas creó hace 15 años (en 1985) el American Institute of Managing Diversity. Con anterioridad, él y sus colaboradores habían trabajado en la prevención de bajas laborales, y en la facilitación de altos puestos de trabajo para personas de raza negra y para mujeres en general. Después de examinar el informe 'Workforce 2000', que pronosticaba un considerable aumento de mujeres e inmigrantes (a todos los niveles) en el mercado laboral, decidieron ampliar su terreno de trabajo. Así nació 'Managing Diversity'. La pregunta que se propusieron fue ¿cómo se puede estar al frente de grupos de personas que son diferentes de uno mismo? Abandonaron el concepto de que sólo las mujeres y los inmigrantes son distintos de la mayoría, definida ésta como masculina, de raza blanca y entre 30 y 40 años. Dentro de este concepto la 'posición de minoría' desaparece, en él no hay cabida para un grupo dominante ya que todos y cada uno de los individuos han de adaptarse a nuevas situaciones. El objetivo de Managing Diversity es optimizar el entorno laboral de tal manera que se puedan utilizar las cualidades de todos los empleados.

Valorar la diversidad implica, según esta perspectiva, dar importancia a todas las diferencias existentes, ya sean diferencias de edad, raza, cultura, sexo, religión, estatus social, profesión, minusvalía, carácter, personalidad, habilidades, etc. Tradicionalmente, el personal dentro de las categorías, mujeres, minorías étnicas, personas mayores y minusválidos, tiene mayores dificultades de entrar en el mercado laboral, y de mantenerse en él, mientras que su valía se demuestra día a día.

No estoy de acuerdo con aquellos que abogan en favor de la participación de las minorías en la sociedad, desde un punto de vista demográfico (debido al descenso de la natalidad). Tampoco con los que sólo desean mano de obra barata. Una vez desaparecida la necesidad laboral, y ante la escasez de puestos de trabajo, estos inmigrantes son vistos fácilmente como intrusos. Este es el caso hoy en día de muchos inmigrantes en el Norte de Europa.

España, en comparación con los países Norteamericanos, ha tardado en ser un país de acogida para otras culturas, sin embargo, la diversidad cultural es palpable. Tanto en la calle, como en los puestos escolares y en las empresas esta realidad

no se puede ignorar. Es más, y hago hincapié en ello, con esta realidad hay que trabajar para poder obtener los mejores resultados.

2. DIVERSIDAD E INCERTIDUMBRE

En Holanda, país donde resido y realizo mi labor profesional, el profesorado ha ido viendo cómo, a lo largo de los años, las clases se han diversificado cada vez más. En estos momentos existen aulas donde el porcentaje de alumnos inmigrantes varía entre el 10 y el 99%. La realidad española sigue, o seguirá en muy poco tiempo, esta tendencia.

Una de mis experiencias profesionales puede servir de ejemplo para ilustrar cómo el aumento de la diversidad en una clase influye en las actitudes del profesorado y conlleva frecuentemente a un aumento de la incertidumbre. Hace un año, impartiendo un seminario sobre comunicación intercultural a profesores de enseñanza laboral media, uno de los profesores, con más de 10 años de experiencia en la enseñanza, me hacía el siguiente comentario: 'Estos alumnos (inmigrantes) son muy distintos de los holandeses. No me puedo comunicar con ellos, parece que tienen miedo de algo. Intento comunicarme pero se me escapan de las manos. ¿Qué tengo que hacer?' Esta era la pregunta, expresada en un tono de creciente desesperación.

Este profesor había comenzado su carrera docente con alumnos holandeses y ahora tenía en algunas de sus clases un 70% de alumnos marroquíes, turcos y de Suriname. En su pregunta (o preguntas) había varios aspectos que me intrigaban. Primeramente, su diferenciación tan exacta entre alumnos holandeses y no holandeses. Entre el 'ellos' y el 'nosotros'. Incluso 'un ellos', que engloba culturas tan diversas entre sí, como la marroquí, la turca y la de Suriname. En segundo lugar, su referencia al supuesto 'miedo' de los alumnos.

La diferenciación entre el 'ellos' y el 'nosotros' es muy común entre grupos de personas de distintas culturas. Por un lado, esta diferenciación da cuenta de la necesidad social que todos sentimos de pertenecer a un grupo y de reconocernos en él. Por otro lado, esa diferenciación demuestra la fijación externa existente. En el momento en que se observan diferencias externas, como la raza, el sexo, la edad o la minusvalía, hay una tendencia a reconocer a esas personas, en uno o varios elementos distintas que nosotros, como totalmente distintas. Esos elementos diferenciadores adquieren una relevancia extrema mientras sólo son uno de los muchos aspectos que hacen diferenciar a individuos entre sí.

Cuando hay una fijación en esos aspectos externos se olvida fácilmente que a pesar de las visibles diferencias interpersonales también puede haber muchos elementos en común. ¿Cómo salir de este círculo vicioso? El primer paso es conectar con nuestra propia diversidad. ¿Quiénes somos nosotros, de dónde venimos, cuáles son nuestros valores y normas culturales?, ¿son estos valores el mero resultado de nuestra educación o los hemos adaptado a nuestra propia forma de ver la vida? Estas preguntas pueden ayudar a reconocer qué puntos tenemos en común con estos inmigrantes, que a primera vista parecen tan distintos de nosotros.

El segundo aspecto que llamó mi atención en el comentario del profesor, fue el supuesto 'miedo' que él intuía en los alumnos inmigrantes. Invité al profesor a reflexionar sobre lo que él sintió al entrar al principio de curso y ver su aula llena

de alumnos inmigrantes. Su respuesta fue inmediata y directa: miedo. Reconoció que ese miedo o incertidumbre le acompañaba casi siempre que tenía que trabajar con estos alumnos. El miedo que él intuía en sus alumnos, bien podría ser un miedo proyectado. Miedo a otras culturas y costumbres es algo que encuentro muy a menudo entre el profesorado que trabaja con alumnos inmigrantes. Es un miedo a lo desconocido, y es su propia incertidumbre lo que les hace a veces ver más diferencias entre los alumnos de las que realmente existen. Las consecuencias de este proceso no se hacen esperar: profesores desmotivados para trabajar con estos alumnos y alumnos con una creciente desconfianza hacia el profesorado.

La manera como trabajo habitualmente con este tipo de preguntas es, primeramente, reconocer de dónde surge la tensión y, en segundo lugar, tratar de restablecer el contacto entre los dos grupos en cuestión.

Al profesor, arriba mencionado, le invité a reflexionar sobre las siguientes aspectos:

- Imaginar el aula con los alumnos inmigrantes y describir exactamente qué tipo de pensamientos y de sentimientos aparecían.
- Recordar si los sentimientos de incertidumbre e inseguridad también los había experimentado con anterioridad. Y si en estas ocasiones había, o no, alumnos inmigrantes.
- Reflexionar sobre lo que le hacía sentirse seguro en su vida profesional y privada. ¿Cuáles eran sus necesidades básicas?
- Tratar de recordar sus primeras experiencias como profesor de alumnos exclusivamente holandeses. Comparar los sentimientos y pensamientos que aparecían en el punt 1 y sus experiencias con alumnos no inmigrantes.
- Reflexionar sobre su método particular para diferenciar a los alumnos holandeses, un primer día de curso: ¿chicos o chicas, los que se sientan delante o al final de la clase, los tímidos o los más asertivos, la ropa que llevan?, etc. Comparar si también utiliza este sistema para diferenciar a los alumnos inmigrantes.
- Reflexionar sobre su método para entrar en contacto con un nuevo grupo de alumnos: ¿humor, un contacto personal o más bien mantener distancias, preparar la clase de forma especial?, etc. Comparar si este método también funciona con alumnos inmigrantes.
- Reflexionar sobre la supuesta incertidumbre de los alumnos. Describir los posibles miedos de sus alumnos y sus necesidades básicas. Comparar éstas con las del profesor.

Esta forma de trabajo está basada en las teorías de “empowerment”. No se trata de partir de cero, pues el alumnado inmigrante no es un grupo totalmente nuevo al que hay que aprender a tratar. Se trata de tomar conciencia de los propios pensamientos y sentimientos hacia estos alumnos, y de reutilizar lo ya conocido en una nueva perspectiva.

¿Propongo, con lo arriba expuesto, olvidar las diferencias culturales? No. Lo que propongo es primeramente buscar las similitudes para más tarde poder salvar las diferencias.

3. LOS ENFOQUES SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

¿Cómo podemos abordar las diferencias culturales? Fundamentalmente existen tres enfoques:

EL ENFOQUE INDIVIDUALISTA:

Hacer como que no existen las diferencias culturales. Esta es una actitud muy propagada entre personas que no quieren discriminar, o no quieren ser acusadas de discriminación. Este enfoque defiende el 'todos somos iguales, todos somos personas'. Una forma de pensar defendible, desde el punto de vista judicial, pero claramente discriminatoria por no valorar las diferencias intrínsecas de cada persona. ¿Cuántos de nosotros desean ser vistos como una oveja en un rebaño de un millón?

EL ENFOQUE CULTURALISTA:

Este enfoque defiende que toda conducta está determinada por la cultura. Es un enfoque determinista. El individuo no tiene poder de decisión en sí mismo, sino que toda su actuación está preconcebida en una cultura determinada. En este enfoque, por ejemplo, todo marroquí es visto como miembro de la comunidad marroquí, y su forma de actuar es explicada como fruto de su pertenencia a la cultura marroquí. Dado que esta cultura es totalmente desconocida para la gran mayoría de la sociedad, se utilizan sólo estereotipos para definir lo marroquí. En nuestro ejemplo, el hombre marroquí suele ser visto como fanático musulmán, retrógrado en su tratamiento de las mujeres y proveniente de una cultura subdesarrollada. La posibilidad de que este hombre marroquí sea más liberal que muchos españoles en muchos aspectos sociales no es casi nunca tenida en cuenta.

Tanto el enfoque individualista como el culturalista son enfoques extremos porque reducen, simplifican y polarizan la realidad. Un enfoque más adecuado para comprender y situar la diversidad cultural en su justo contexto es:

EL ENFOQUE PERSONALIZADO DE LA CULTURA.

En este enfoque se tiene en cuenta tanto a la persona en cuanto individuo único, como las características del grupo cultural (o grupos culturales) con los que esta persona se siente identificada (Shadid, 98). Dentro de la cultura española, del ámbito religioso, político o profesional, o del grupo familiar y de amigos, cada uno de nosotros elige ciertos aspectos como propios. Sin embargo, otros aspectos, también pertenecientes a esas culturas o subculturas, los rechazamos por no adecuarse a nuestro carácter o experiencias vividas.

No es pues de la competencia de otras personas el describir quiénes somos. Y no es de la competencia de individuos pertenecientes a grupos mayoritarios autóctonos el definir a las personas de grupos minoritarios.

No existe el marroquí medio como tampoco existe el español medio. Comparar un individuo con un grupo es estigmatizar al individuo. Una vez que nos comunicamos con 'el otro', aparece siempre el individuo único e irrepetible.

4. EL PROCESO HACIA LA ESCUELA MULTICULTURAL

□ 1ª FASE: *La entrada de “nuevos” alumnos:*

La escuela española ha entrado ya en la primera fase de un proceso irreversible. La escuela española ya no es monocultural. En las aulas, sobre todo en las grandes ciudades, van entrando alumnos de distintos entornos culturales. Esto ha sido siempre así: El niño andaluz, montañés, catalán y vallesolitano eran, y son, parte de la población escolar. Sus acentos y costumbres denota(ba)n las diferencias de la ‘norma’. Sin embargo, en la actualidad las diferencias no hay que buscarlas sino que se ven. La profesora se da cuenta inmediatamente de que en la clase hay un niño marroquí, una niña colombiana o un joven ganés, y ‘olvidar’ este dato cuesta mucho. Con gran facilidad se cae en el enfoque culturalista y todos los problemas escolares que estos niños puedan tener son con frecuencia explicados desde el punto de vista de su pertenencia a un determinado grupo cultural.

Con asiduidad, y esta es la realidad en los últimos 40 años en el Norte de Europa, se diagnóstica a estos niños por debajo de sus posibilidades. Se les envía sistemáticamente a escuelas de niveles bajos, con la convicción de que otro tipo de escuelas serían demasiado difíciles para estos alumnos. El retraso en el idioma local es así, (in)conscientemente, utilizado para marginar a estos alumnos.

También el aspecto socioeconómico se suele pasar por alto, es decir, el hecho de que muchos de los inmigrantes forman parte de las clases más bajas de la sociedad. Y no es tanto su cultura de origen lo que les impide o dificulta la integración en el nuevo entorno tanto como las enormes barreras sociales que han de salvar.

□ 2ª FASE: *Proyectos especiales para alumnos inmigrantes:*

Una vez que el número de alumnos inmigrantes aumenta notoriamente, las escuelas empiezan a tomar medidas especiales para solventar los problemas escolares de estos niños. El objetivo parece claro: apoyarles para superar un retraso escolar y propiciar su integración escolar. Sin embargo, éstas medidas, en sí mismas positivas y que pueden ayudar a superar ciertas dificultades escolares, se suelen volver en contra de estos alumnos, pues les estigmatiza una vez más como alumnos especiales que necesitan ayuda permanente. La permanencia de estas medidas, tildadas de ‘especiales’ para alumnos ‘especiales’ es lo que termina por marginar a estos alumnos, quienes llegan a ser vistos como alumnos de segunda clase.

- Es importante resaltar aquí que los proyectos no han de dirigirse solamente a las minorías étnicas sino a todos aquellos alumnos con un mismo tipo de dificultad escolar. Y así mismo es de esencial interés el apoyar al profesorado en lo que concierne a su tarea docente. Ya que no hay que olvidar, que tanto problemas de lenguaje y de aprendizaje en general, como problemas de conducta son, y han sido siempre, parte intrínseca de la práctica docente de todo profesor.

❑ 3^a FASE: *Iniciación de la formación intercultural*

En esta fase se suele dar importancia a un mayor conocimiento sobre las culturas de origen de los alumnos inmigrantes. Los profesores reciben cursos y participan en grupos de trabajo orientados hacia las costumbres de otras culturas. Estos cursos favorecen el proceso intercultural, siempre y cuando partan de la individualidad única del alumno y no acentúen la fijación en las diferencias culturales.

❑ 4^a FASE: *Selección y participación de un profesorado diverso*

En las escuelas del Norte de Europa hay pocos profesores con un bagaje cultural diverso. Y uno de los grandes problemas con los que se encuentra la juventud minoritaria allí es la falta de figuras de identificación. A consecuencia de ello, los alumnos inmigrantes subestiman su posible acceso a estudios superiores y a puestos de trabajo con mayores posibilidades de futuro. Los únicos modelos profesionales a seguir en las escuelas suelen ser el de bedel o trabajador de la limpieza. Romper estos esquemas, debidos a una selección de personal inadecuada, es una de las tareas prioritarias de la escuela multicultural.

❑ 5^a FASE: *La escuela multicultural*

Se puede hablar de escuela realmente multicultural cuando la diversidad es valorada y promocionada.

Para ello, es importante:

- ◆ Inscribir a los alumnos de minorías étnicas en niveles escolares adecuados. Y con este objetivo desarrollar protocolos apropiados, exentos de un sesgo cultural procedente de la cultura dominante.
- ◆ Reconocer los mecanismos existentes de discriminación, muchas veces difíciles de reconocer por ser habituales en la vida diaria. En el lenguaje corriente, en los libros de texto y en los medios de comunicación se utilizan imágenes estereotipadas (que son por ello muy poderosas) y de fácil acceso para una gran mayoría. Una forma de combatir esta forma de 'discriminación diaria' es a través de la introducción de un código antidiscriminatorio en las escuelas. En él se acuerdan una serie de reglas de conducta y de comunicación que han de ser respetadas tanto por alumnos como por profesores.
- ◆ Promocionar desde las direcciones de las escuelas una política abierta de comunicación entre los profesores, donde los temas de influencia de culturas pueden ser discutidos. Talleres sobre comunicación intercultural, siempre y cuando no estén dirigidos a acentuar las diferencias culturales, pueden ser muy fructíferos.
- ◆ Favorecer la formación de una cultura propia entre los alumnos a través de proyectos escolares.
- ◆ Establecer objetivos comunes para todos los alumnos, y con ello favorecer la cohesión entre distintos grupos. Junto a estos objetivos comunes establecer también objetivos particulares según las necesidades de los distintos alumnos.

- ◆ Servir de puente entre el alumno y la sociedad. El gran reto de la escuela actual no es sólo apoyar a los alumnos en sus actividades escolares sino apoyarles en su formación personal y social como individuos pertenecientes a una sociedad plural. La escuela ha de informar a todo los padres sobre la importancia de valorar la diversidad. Y las escuelas profesionales han de contactar y apoyar empresas que sepan actuar adecuadamente con la diversidad cultural existente.

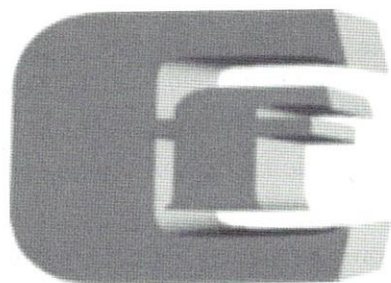
Subestimar a los alumnos de minorías étnicas, conocedores de dos o más culturas, motivados, incluso en situaciones muy adversas, y supervivientes en una sociedad hostil, es una gran equivocación. Estos alumnos tienen mucho que aportar a la sociedad futura, siempre y cuando se les ofrezca una imagen más real de sí mismos. No hay que favorecer la adaptación de las minorías a la cultura dominante sino apoyar a desarrollar todas sus capacidades. Y entre ellas también la de valorar su propia cultura, por ellos mismos a definir. Esta propuesta no sólo enriquecería a todas las minorías sino a todos los miembros de la sociedad.

Por último quisiera destacar el lema de Edwin Hoffman (interculturalista holandés) "las culturas no se comunican, las personas sí". Este bien podría ser un eslogan para seguir en las escuelas. Dar clases a alumnos inmigrantes es visto por un amplio ámbito de la sociedad como un trabajo de segunda clase. Entre el profesorado en general existe un problema real de imagen. Aquellos que deciden dedicarse a estos alumnos minoritarios tienen que luchar muy a menudo contra una imagen profesional peyorativa. Y para defenderse de ella no sirve el enfoque individualista -el todos somos iguales- sino la valoración intrínseca de que somos quienes somos gracias a la existencia de 'los otros', y con estos 'otros' tenemos mucho en común, aunque no se quiera ver, oír o saber.

La realización de una escuela multicultural implica una concienciación importante por parte de directivos de escuelas, personal docente y no docente, equipos de apoyo y alumnos. Esto es un gran reto para todos. A las escuelas el decidir si quieren ser espectadores o parte fundamental de nuestra sociedad plural.

BIBLIOGRAFÍA

- ADLER, NANCY J. (1990). *Multicultural Teams. International Dimensions of Organizational Behavior*. South Western College Publishing.
- SHADID, W.A. (1998). *Grondslagen van interculturele communicatie*. Holanda: Bohn Stafleu van Loghum.
- THOMAS, ROOSEVELT (1991). *Beyond race and gender. Unleashing the power of your total work force by managing diversity*. New York: Amacom.



LOS CPRs Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

Santiago Ortigosa López*

RESUMEN

La descentralización de las instituciones de formación permanente del profesorado origina la aparición de los Centros de Profesores. Entre los años 1984-1989 se inician las experiencias de formación. Una segunda etapa (1989-1993) consolida el modelo de formación del profesorado y las diferentes modalidades de formación. Los Programas de Prevención de Drogodependencias y Programas Institucionales como el "Convivir es Vivir"; son ejemplos de la destacable colaboración que el Educador Social puede prestar en la articulación entre Centros de Profesores y otras instituciones intermedias.

ABSTRACT

The decentralization of the permanent training institutions gives birth to the Teachers' Training Centres in Spain. The training experiences began between 1984 and 1989 and the training model consolidates in a second period (between 1989-1993) together with the different training systems. Outstanding samples of these experiences are two programmes: Drugs Dependence Prevention and the official "Living together is living"; both of them are examples of the remarkable role played by social educators as coordinators between Teachers' Training Centres and other social and educational institutions.

1. UN POCO DE HISTORIA

Los Centros de Profesores (CEP) fueron erigidos en el año 1984 como un intento de solucionar el problema de la formación permanente de los docentes, de acercar las instituciones de formación al profesorado -mediante la descentralización de las mismas- y buscando fomentar el protagonismo de profesores y profesoras en su propia formación. Por ambos motivos, se les consideró "instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado" (Real Decreto 2112/1984, art. 1º).

El período 1984-1989 constituye una primera etapa de desarrollo de estas instituciones, durante el cual se inician las primeras experiencias de formación en centros y se establecen unos mínimos de infraestructura que permiten el funciona-

* Es doctor en Filosofía, profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación de la UCM y asesor de CC.SS, Gª e Hª del CPR de Majadahonda (Madrid).

miento digno de los CEP. Sin embargo, le heterogeneidad de las diversas iniciativas puso de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un proceso de normalización de los modelos formativos, estructuras internas de la institución, y de los procesos de planificación, desarrollo y evaluación.

Se puede mencionar como segunda etapa la comprendida entre los años 1989 y 1993.

Como es sabido, en el año 1990 se promulga la LOGSE, cuyo Título cuarto se dedica íntegramente a la calidad de la enseñanza: “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros” (LOGSE. Título IV, art. 56).

Los poderes públicos, afirma también la ley, deben prestar atención prioritaria a la cualificación y formación del profesorado, a la programación docente, a los recursos educativos, y a la innovación e investigación educativa (LOGSE, Título IV, art. 55).

En el marco de la reforma se promulga en 1992 un nuevo Real Decreto que regula la creación y funcionamiento de los CEP para ‘canalizar las propuestas del profesorado respecto a su formación, promover el intercambio de experiencias educativas aplicadas y ofrecer servicios de apoyo y recursos pedagógicos a los profesores’.

Durante este segundo período, se consolida el modelo de formación permanente, las modalidades de formación, y la formación en centros. Pero quedan por clarificar el modelo de asesoramiento, las estrategias de formación y los procesos de planificación.

Desde el año 1983 (Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril) existían también los llamados “Centros de Recursos y Servicios de Apoyo Escolar”, con la pretensión de conseguir una ‘discriminación positiva en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente’.

Estos Centros de Recursos tenían como funciones específicas (Orden de 19 de febrero de 1990) la escolarización –atención a las áreas curriculares no atendidas por especialistas de forma coordinada con los tutores-, el asesoramiento y apoyo, y la formación del profesorado.

CEPS y Centros de Recursos constituían dos redes de formación cuya necesidad de coordinación como medio de lograr una mejor coordinación de los distintos servicios de apoyo externos, empezó a ser un clamor unánimemente expresado (MEC, 1999)

Como respuesta a esta petición, en el Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos (CPRs). Con la unificación, se buscaba la coordinación de actuaciones con las de otros servicios de supervisión, de asesoramiento y al profesorado y de apoyos a los centros docentes, “en especial con los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y con la Inspección Técnica de Educación”.

2. LOS CPRs Y LA EDUCACIÓN SOCIAL

En la Orden de 26 de Noviembre de 1992, se recogen las modalidades de formación y su diseño. Podemos citar, como básicas, las siguientes:

Cursos:

Se desarrollan en torno a contenidos científicos, técnicos, culturales y/o pedagógicos a partir de las aportaciones de especialistas. Su diseño lo concreta la institución convocante teniendo en cuenta las demandas. La dirección recae en una persona experimentada, cuya labor se inicia en la fase de diseño y concluye en la de evaluación. Esta evaluación tendrá en cuenta la asistencia continuada y activa, y la realización de las propuestas de trabajo.

Seminarios:

Se constituyen para profundizar en el estudio de determinados temas educativos, partiendo de las aportaciones de los propios asistentes. Se centran en el intercambio de experiencia y el debate interno; aunque, ocasionalmente, pueden contar con la intervención de especialistas externos al grupo. Las propuestas de trabajo las deciden los propios integrantes del seminario, uno o dos de los cuales ejercen el papel de coordinación. Como evaluación se elaborará una memoria final en la que se incluyan las aportaciones y las conclusiones prácticas obtenidas.

Grupos de trabajo:

Su objetivo es analizar o elaborar materiales curriculares y experimentar con ellos; así como la innovación-investigación de fenómenos educativos. Su rasgo definitorio es la autonomía (ellos diseñan el proyecto) aunque pueden requerir colaboración externa en temas puntuales. La evaluación se centra en los materiales elaborados o en los resultados alcanzados (todo lo cual se incorpora a un "preceptivo" informe final).

En la instrucción tercera de la Resolución de 27 de abril de 1994, se mencionan los *Proyectos de innovación*. Estos, además de lo que sugiere inmediatamente el epígrafe, se caracterizan por responder a una convocatoria oficial (consecuentemente, estarán aprobados por la administración educativa) y por llevarse acabo junto con alumnos u otros estamentos de la comunidad educativa.

Por último, en la Resolución de 24 de enero de 1996 se consideran como actividades de innovación realizadas con alumnos: los intercambios escolares, las escuelas viajeras, los proyectos educativos conjuntos en el marco de los programas Sócrates, Lingua, Acción E, los Centros de Educación Ambiental, los programas de recuperación y utilización educativa de Pueblos Abandonados, etcétera.

Es evidente que, tanto en las modalidades de formación mencionadas, como dentro de las actividades de innovación, puede tener cabida perfectamente la labor del Educador o la Educadora Social.

El 10 de octubre de 1991, en el Real Decreto 1420/91 de 30 de agosto, se aprueban las Directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención del título oficial de Diplomado en Educación Social. Ahí se dice que

las enseñanzas deberán orientarse a la formación de un educador en los campos de la educación no formal, educación de adultos (incluidos los de la tercera edad), inserción social de personas desadaptadas y minusválidos, así como de la acción socio-educativa.

Tanto la práctica laboral cotidiana del Educador Social, como buena parte de las materias troncales que integran sus estudios de Diplomatura (Psicología Social, Didáctica General, o Intervención educativa sobre problemas de desadaptación), les cualifican excelentemente para convertirse en estrechos colaboradores de CPRs. Esta colaboración se puede articular a través de Proyectos convocados por el Ministerio de Educación y Cultura, por Comunidades Autónomas o por Ayuntamientos.

Dos ejemplos de este tipo de colaboración lo tenemos en los Programas de Prevención de Drogodependencia (PPD) y en el Programa Institucional "Convivir es vivir".

Los PPD son programas que se vienen realizando desde el año 1988, y que en ese año se iniciaron desde la colaboración entre el MEC, la Comunidad de Madrid y el Ayuntamiento de Madrid. Están destinados a los Centros Educativos de Primaria y Secundaria y en ellos se implica al profesorado y alumnado, a las familias y a otros mediadores sociales (agentes de asociaciones y colectivos de las diversas zonas, personal técnico-municipal, representantes juveniles, animadores socioculturales, etcétera).

En su primer año se recibe un curso de formación para el profesorado, certificado por un CPR y realizado en el propio centro. El segundo año, se constituyen grupos de trabajo en los CPR para el desarrollo de los proyectos. Se recibe apoyo de las estructuras municipales, y se organizan jornadas y seminarios diversos. A partir del tercer año los centros que hayan participado en el PPD tienen derecho a seguir recibiendo apoyos de formación, apoyo de los ayuntamientos, de los CPRs... y continúa habiendo asistencia a jornadas y encuentros de intercambio.

El papel del educador social en un programa de este tipo se puede canalizar de diversos modos, que pueden ir desde su participación en los planes de formación organizados en los CPRs como ponentes, hasta su colaboración inmediata con los centros docentes desde Ayuntamiento, Comunidad o la Asociación de la que se forme parte.

El Programa "Convivir es vivir" surge el curso 1997-1998, y su germen está en la Dirección Provincial de Educación de Madrid (de hecho, la idea se origina en una conversación entre el entonces Director Provincial -José Antonio Palacios- y el entonces Coordinador de las Unidades de Programas -José Luis Carbonell -).

El objetivo principal es subsanar y prevenir los casos de deterioro de la convivencia en los centros educativos o en su entorno próximo.

Para mostrar la función de un educador o educadora social en un programa de este tipo, basta citar algunas de las entidades que participan en este programa que continúa vigente y en crecimiento. Entre otras instituciones son mencionables: la Dirección General de Ordenación Académica de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid; el Ayuntamiento de Madrid en sus áreas de Cultura, Educación, Juventud, etcétera; la Federación de Municipios de Madrid; la C.O.N.C.A.P.A;

la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado “Francisco Giner de los Ríos”; varias ONGs como “Jóvenes contra la intolerancia”, y diversas Organizaciones Sindicales del Profesorado.

Tanto en el ámbito de la “educación en valores”, como en la coordinación de actividades de desarrollo de la convivencia; las actitudes y aptitudes de los educadores sociales les convierten en colaboradores inexcusables de este tipo de Programas.

¿EDUCADOR SOCIAL?

Gregorio Pérez Bonet*

La educación social como acción intencional al igual que otras profesiones tiene un largo pasado, pero una breve historia. A partir del desarrollo de las democracias, la aparición del Estado del Bienestar, y las nuevas transformaciones sociales que se producen con mayor vehemencia en el siglo XX, se empieza a configurar oficialmente la educación social. Hoy en día, entiendo que el educador social es un profesional que orienta y participa en el diseño, ejecución y evaluación de acciones socioeducativas, encaminadas a la mejora de la calidad de vida de personas y comunidades, contribuyendo de esta forma a su promoción sociocultural e integración social, a través de una metodología participativa, potenciadora y preventiva.

Además, el carácter cambiante de las necesidades socioeducativas hacen del educador social un profesional ágil en la búsqueda de soluciones, en la movilización de recursos y en el aprendizaje de nuevas técnicas y métodos. Como agente de cambio social mediará, facilitará, y animará tanto a sujetos como a comunidades a que adopten compromisos libres que favorezcan su desarrollo social y personal. El educador social domina las claves de la interacción social, la empatía, la comunicación, la resolución de conflictos y demás habilidades sociales. Tiene fe en la persona, en el grupo y en la transformación social. Además es capaz de establecer el delicado límite entre lo personal y profesional, ya que antes que trabajador de lo social es persona equilibrada. Dispone obligatoriamente de una ética profesional que le orientará en la armonización entre los derechos y deberes del sujeto y de la comunidad.

De esta forma se exige del profesional de la educación social una capacitación teórica general que fundamente y oriente la intervención socioeducativa (Pedagogía, Psicología, Sociología...). También una capacitación instrumental que dote de herramientas, para la Investigación, Gestión, Dinamización, Evaluación... Dispondrá además de una profundización inicial en distintos campos de actuación como Discapacidad, Interculturalidad, Educación de adultos, incluida la tercera edad, Animación Socio Cultural, Formación Ocupacional, Drogodependencias, Menores en riesgo social, Cárcel..., que deberán ser ampliados o priorizados permanentemente a la luz de las necesidades sociales. Su capacitación personal garantizará la correcta práctica de su profesión vocacionada en habilidades personales de liderazgo, comunicación, negociación, análisis, autocontrol, resistencia a la frustración etc. Y por último, es necesario dominar y aplicar el paradigma de Investigación-Acción a partir de la labor profesional o de la práctica académica, ya que ello permitirá una constante reactualización de los conocimientos adquiridos, impulsando la reflexión y el análisis de la realidad social.

Ante este bosquejo sobre el perfil del educador social, es necesario resaltar el carácter versátil y adaptativo del mismo. Y es este rasgo probablemente el que tiene que impregnar las propias instituciones formativas de educadores sociales. Desde los centros universitarios, y en concreto desde el C.E.S. Don Bosco intentamos potenciar flujos bidireccionales de comunicación entre instituciones sociales y ámbitos académicos para garantizar en la medida de lo posible el ajuste entre oferta formativa y demanda social. De aquella parte se nos ofrece tanto desde la Administración Pública como desde el ámbito privado nacional e internacional la oportunidad de que los alumnos realicen prácticas académicas en sus centros. Nos aportan también profesionales para acciones puntuales formativas en seminarios complementarios al currículo ordinario, o en "aulas abiertas". Además los profesores colaboramos en espacios de investigación a partir de necesidades reales participando en el diseño de proyectos de intervención. Todo ello reierte en la percepción más realista del papel del educador social, en la búsqueda de la calidad constante en la adecuación de los contenidos teóricos y en definitiva, en un enriquecimiento mutuo que favorece profesionales cada vez más competentes, creativos y comprometidos.

* Licenciado en Psicología, Maestro, Psicólogo y Orientador. Profesor del C.E.S Don Bosco

C.E.S.
DON BOSCO

Educación y Futuro

REVISTA DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Octubre 2000. Número

EDUCACIÓN SOCIAL Y ESCUELA **3**

MATERIALES



TALLER DE HABILIDADES SOCIALES

IMPRIME: EDEBÉ

EDITA: CENTRO DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN HUMANIDADES Y CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN "DON BOSCO".

Ilustración: Juan José García Arnao

E-mail: efuturo@cesdonbosco.com

futuro@olemail.com

C/. María Auxiliadora 9. 28040 - Madrid Tfn: 91 450 04 72. FAX: 91 450 04 19.

PRESENTACIÓN

Teresa Espinosa Antón* y Eva M^a Castillo Sanz**

La profesión de educador requiere constantemente una interacción con nuestros destinatarios, con compañeros, con el equipo directivo, los padres... La recepción de lo que queremos enseñar depende fundamentalmente de nuestra capacidad de relación: cualquier palabra o gesto llega a la mente de los otros, pudiendo animar o herir, provocar rechazo o acogida de sus propuestas, sentimientos positivos o negativos. Muchos niños presentan problemáticas sociales, que aparecen en forma de inhibición, aislamiento, inadaptación social. Una de las mayores preocupaciones de los maestros y profesores es el aumento de comportamientos agresivos de los alumnos, llegando a veces a deteriorar gravemente el clima escolar. Igual conflictividad presentan algunos centros de menores. Estas son algunas de las razones por las que el educador debe ser un experto en Habilidades Sociales. Por su parte la L.O.G.S.E. también respalda el trabajo en las aulas de las habilidades sociales. De ahí el aumento de estos programas.

Educar en el contexto actual, implica **enseñar a solucionar conflictos de manera pacífica, un aprendizaje de estrategias sociales que permitan mejorar la convivencia.**

Estos "materiales" van dirigidos a maestros y educadores sociales, que se preocupen por mejorar y potenciar la competencia social de los colectivos con los que trabajan, comenzando por las propias. Y muy especialmente a los equipos de orientación de las escuelas o equipos educativos en general que busquen mejorar las habilidades sociales de los educadores que componen toda la comunidad educativa. Modestamente, pretendemos contribuir a mejorar las competencias de los educadores en las estrategias relacionales que rebajen el nivel de conflictos y aumenten el grado de satisfacción, así como completar su formación.

NUESTRA PROPUESTA CONSTA DE:

- **MARCO TEÓRICO** breve, pero sólido sobre las habilidades sociales para no caminar sin fundamentos.
 - **HABILIDADES SOCIALES** para trabajar en los equipos educativos.
 - Presentación de **PROGRAMAS** utilizados en colectivos infantiles y de adolescentes.
- Todo viene planteado de manera práctica, incluyendo fichas PARA TRABAJAR en grupo educadores, o personalmente.

ÍNDICE

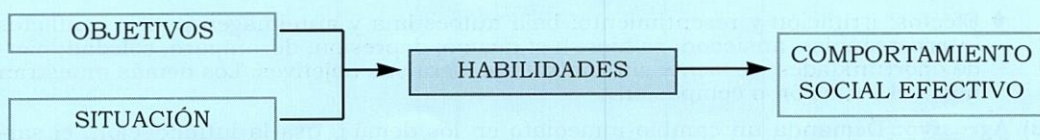
PRESENTACIÓN	2
QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES	3
HABILIDADES SOCIALES Y ESTILOS DE RELACIÓN	4
LOS PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES	5
CÓMO SE ENSEÑAN Y CÓMO SE APRENDEN LAS HABILIDADES SOCIALES	6
CÓMO ES UNA SESIÓN DE HABILIDADES SOCIALES	7
QUÉ MENÚ DE HABILIDADES SOCIALES ESCOGER	8
LA ESCUCHA ACTIVA	9
EMPATIZAR	10
SER RECOMPENSANTE	11
MENSAJES YO	12
ACUERDO PARCIAL, DISCO RAYADO	13
AYUDAR A PENSAR	14
INICIAR UNA CONVERSACIÓN	15
MANTENER/CAMBIAR UNA CONVERSACIÓN	16
TERMINAR UNA CONVERSACIÓN	17
HACER CRÍTICAS	18
RECIBIR CRÍTICAS	19
AFRONTAR HOSTILIDADES (CONFLICTOS)	21
PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES EN AMBIENTES EDUCATIVOS	23

* Diplomada en Magisterio y Licenciada en Psicología. Es profesora del CES Don Bosco, donde también realiza funciones de orientación.

** Licenciada Psicología. Técnico en Gestión de Recursos Humanos. Desarrolla su trabajo en Cáritas como profesora de la Escuela de Tiempo Libre y Coordinadora de la Vicaría I. Monitorea de Tiempo Libre y Educadora en Residencia de la Comunidad de Madrid.

¿QUÉ SON LAS HABILIDADES SOCIALES?

El término "Habilidades Sociales" se enmarca en un concepto más amplio, la "Competencia Social", definida por dos elementos básicos: los objetivos y la situación concreta. Los **objetivos**: orientan nuestras acciones. Hay que tenerlos claros, para andar el camino. A menudo tenemos varios y alguno de ellos implícito. Es importante conocer también los objetivos de nuestro interlocutor y evitar cegarnos en el logro de algún objetivo inmediato "a cualquier precio". A veces es necesario **demorar el logro de ciertos objetivos** para desarrollar un comportamiento social efectivo. Las **reglas de la situación concreta** nos condicionan: algunas tienen carácter universal (respetar la intimidad del otro, guardar las confidencias, etc.) y otras más restringidas, según el grupo y los escenarios.



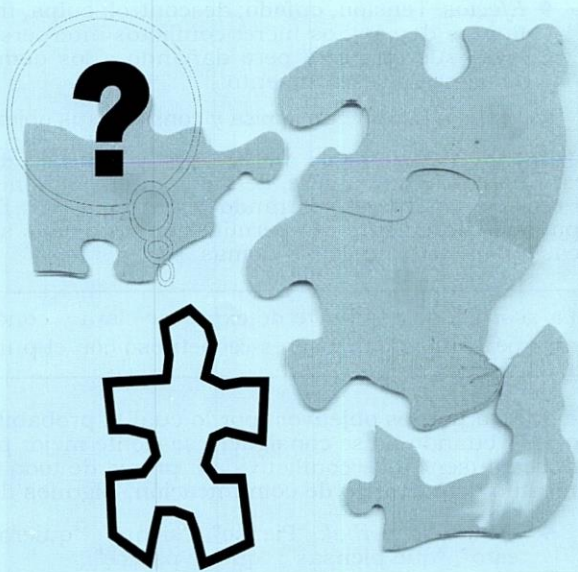
La persona socialmente habilidosa se caracteriza por:

■ **Lograr los objetivos**, ser eficaz. Por ejemplo:

- ◆ Ayudar a la persona: instruir, formar, enseñar.
- ◆ Mantener o mejorar la relación: que nunca salga deteriorada.

■ Mantener o mejorar la autoestima del educador y del educando, evitando lograr los objetivos con un coste emocional alto para el educador; o generando temor, humillación, rechazo en los niños, con lo que la autoestima de ellos disminuye y pierde relación educativa.

■ Fortalecer la relación entre ambos. Los vínculos de calidad aseguran que el educador es una persona significativa para el niño y que lo que haga en el futuro será bien recibido; se convierte en una fuente de recursos y punto de referencia



Las **HABILIDADES SOCIALES** son un conjunto de capacidades que permiten a la persona mantener adecuadamente una interacción social, expresar sentimientos, pensamientos, actitudes, deseos, opiniones, etc. de manera asertiva, es decir respetando los derechos de los demás.

HABILIDADES SOCIALES Y ESTILOS DE RELACIÓN

Cada persona tiene su estilo de relación con los demás, que depende de factores como la personalidad y las experiencias de aprendizaje social. Los expertos establecen tres estilos básicos:

A) Inhibido - pasivo: No dice nada sobre el comportamiento que le molesta, evita actuar por miedo, aborda la situación usando caminos indirectos que denotan inseguridad. Permite que los demás le pisen, no defiende sus intereses, hace lo que dicen los otros sin importar lo que él mismo piensa. No hace respetar sus derechos. Sus características son:

- ◆ *Conducta verbal:* vacilante: “Quizás, “supongo que”, “en realidad no es importante”, “me pregunto si podríamos...”, “no te molestes...” y con parásitos verbales: “ejem, yo”, “Bueno”.
- ◆ *Conducta no verbal:* postura cerrada y hundida; movimientos cortados, rígidos e inquietos; gestos desvalidos que quitan importancia a la situación; se retuerce las manos; ausencia de contacto visual, mirada baja; voz baja, tono vacilante o de queja; movimiento del cuerpo tendente a alejarse de los otros; risas “falsas”.
- ◆ *Efectos:* irritación y resentimiento; baja autoestima y autoimagen pobre; conflictos interpersonales; ansiedad; se hiere a sí mismo; depresión, desamparo, soledad; pierde oportunidades; se siente sin control, no logra sus objetivos. Los demás muestran hacia él irritación o compasión.

B) Agresivo: Demanda un cambio inmediato en los demás, usa la intimidación, el sarcasmo o apela a la violencia física. Aparecen conductas de pelea, acusación, amenaza. No tiene en cuenta los sentimientos ni los derechos de los demás, para conseguir sus objetivos. Características:

- ◆ *Conducta verbal:* “Si no tienes cuidado”, “deberías”, “harías mejor en...”, “malo”, “debes estar bromeando”, “no te tolero...”. Interrumpe y da órdenes.
- ◆ *Conducta no verbal:* Mirada fija, gestos de amenaza; mensajes impersonales; deshonesto; postura intimidadora, enfrentamiento; cabeza y cuerpo erguidos y hacia atrás.
- ◆ *Efectos.* Tensión, enfado; descontrol; culpa, frustración; mala autoimagen; no le gustan los demás, los hiere; conflictos interpersonales; pierde oportunidades, soledad, logra sus objetivos pero dañando a los demás. Los demás sienten hacia él enojo, venganza o resentimiento.
- ◆ *Ventaja:* la gente no le pisa y consigue sus objetivos. *Desventaja:* se alejan de él, soledad.

C) ASERTIVO: un estilo ADECUADO porque ayuda a realizar sus objetivos interpersonales. Expresa lo que quiere, de modo directo y honesto, indica claramente lo que desea de la otra persona pero mostrando respeto por ella. Defiende sus propios intereses, expresa opiniones libremente. No permite que los demás se aprovechen, obtiene lo que desea sin ocasionar trastorno en los demás.

La asertividad es el arte de expresar clara y concisamente tus deseos y necesidades a otra persona mientras eres respetuoso con el punto de vista del otro.

Se orienta por los objetivos, por lo cual la probabilidad de lograrlos es mayor que con los otros. Y cuando no se consiguen, se siente mejor por haber sido capaz de expresarlos. No implica ausencia de conflictividad, propia de toda relación, pero minimiza el conflicto. Es un estilo democrático de comunicación. Algunos de sus rasgos son:

- ◆ *Conducta verbal:* “Pienso”, “siento”, “quiero”, “hagamos”, “cómo podemos resolver esto”, “qué piensas”, “qué te parece”.
- ◆ *Conducta no verbal:* Contacto ocular directo; gesto firme, postura erguida; manos sueltas; mensajes en primera persona; honesto; respuestas directas a la situación.
- ◆ *Efectos.* Resuelve los problemas; se siente satisfecho y relajado; se siente a gusto con los demás y consigo mismo; se siente con control; crea la mayoría de las oportunidades; se gusta a sí mismo y a los demás.
- ◆ *Ventaja:* resuelve los problemas, se siente a gusto y satisfecho y con control, se gusta a sí mismo.

LOS PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES

Todo programa de Habilidades sociales consta de :

- ❑ **Evaluación inicial:** a través de algún instrumento de medida. También se recogerán las expectativas y necesidades que planteen los mismos destinatarios, de modo que sea flexible el entrenamiento de unas u otras habilidades en función de las necesidades.
- ❑ Establecimiento de un **marco teórico** a través de la profundización en el conocimiento de la interacción social y la comunicación: cómo funciona el comportamiento humano
- ❑ **Entrenamiento en habilidades sociales**, conociendo el efecto positivo de cada una, cuándo se utilizan, cómo. Se distribuyen en tres bloques:
 - ◆ HH.SS. específicas: escucha activa, empatía, hacer preguntas, mensajes “Yo”, etc.
 - ◆ HH.SS. de conversación: uso de las anteriores en la dinámica relacional.
 - ◆ HH.SS. en situaciones de afrontamiento: críticas, desánimo, conflictos.
- ❑ Evaluación final, comprobando la efectividad del entrenamiento y el grado de cumplimiento de las expectativas.

Las Habilidades sociales se expresan a través del comportamiento verbal y no verbal:



EL COMPORTAMIENTO NO VERBAL no puede ocultarse, aunque ocultemos las palabras. Dimensiones:

- La expresión facial. Comunica el grado de comprensión, interés o implicación hacia una persona o situación; el estado emocional de los interlocutores. Es un “sensor” instantáneo de los cambios que acontecen en la interacción
- La mirada es usada para expresar emociones y deseo de establecer relaciones íntimas, o puede reflejar aversión y deseo de no relacionarse. Indica que estamos escuchando.
- La postura, el modo de sentarse, permanecer de pie o modo de caminar refleja el estado emocional y actitudes y sentimientos hacia sí mismo y hacia los otros.
- Los gestos con las manos sirven para enfatizar los mensajes verbales además de sustituir a estos en determinadas situaciones.
- La proximidad espacial entre los interlocutores matiza enormemente la calidad y el tipo de interacción que se establece entre ellos.
- El contacto físico es usado generalmente para expresar cordialidad o simpatía, amor y afecto, miedo o estrés. También es usado para expresar agresión.
- Las claves vocales como el tono, volumen, claridad, velocidad, énfasis y fluidez, las pausas, el balbuceo y los parásitos verbales pueden afectar al significado de lo que se dice
- La apariencia personal a través del estilo de vestir, peinado, aseo

EL COMPORTAMIENTO VERBAL es usado para comunicar ideas o dar información acerca de hechos, opiniones y actitudes, expresar sentimientos, acuerdos o desacuerdos, hacer preguntas, pedir y dar información, razonar y argumentar.

Las palabras que se utilizan dependen del tema de discusión, de la situación, del papel de los interlocutores, de la situación y de los objetivos que se pretende alcanzar.

Tiene la función de servir de vehículo a los contenidos explícitos del mensaje, y lo único que se requiere para garantizar una comunicación efectiva es que sean realmente explícitos, es decir, que sean presentados de un modo descriptivo y operativo, y según un código común del interlocutor a quien se habla. (Costa y López, 1996)

Cuadro 1: Características de las Habilidades sociales

CÓMO SE ENSEÑAN Y CÓMO SE APRENDEN LAS HABILIDADES SOCIALES

■ Algunos Criterios Metodológicos:

- El programa se realiza mejor **en grupo** con un máximo de treinta personas para poder entrenarlas, pero esta opción no impide que particularmente pueda alguien potenciarlas.
- Es conveniente realizar una **evaluación inicial y final**, para verificar con cierto rigor la competencia social adquirida.
- Importancia de **establecer un marco teórico** que impida la simple aplicación de habilidades descontextualizadas o peor aún, a modo de recetas.
- **Entrenamiento** principalmente a través del uso del modelado en las conductas sociales, refuerzo social, “role playing”.
- **Progresión** en las habilidades que se aprenden: ir de las más simples a las más complejas.
- **Flexibilidad**, que permita adaptar el programa y el entrenamiento en sí al nivel y expectativas que posean o especifiquen los educadores.
- **Referencia constante a situaciones reales** planteadas por los mismos participantes que realizan el programa o los que lo llevan a cabo.

■ El perfil del Educador en Habilidades Sociales

- ◆ 1. Debe ser un modelo de conducta adecuado.
- ◆ 2. Debe valorar los aspectos positivos, no recriminar cuando se corrigen los déficit en HH.SS. Debe valorar las conductas alternativas y resaltar cualquier logro por mínimo que sea.
- ◆ 3. Facilitar el entrenamiento en pensamiento divergente: aunque tendemos a buscar una única solución a los problemas, muchas veces hay múltiples alternativas.
- ◆ 4. Proporcionar ocasiones faciliten de las habilidades sociales.

■ Vías que conducen al aprendizaje de Habilidades Sociales

Se aprenden como cualquier otra capacidad o comportamiento, si bien influyen además otros factores como la maduración y las experiencias vividas. Se obtiene, principalmente, a través de:

- MODELADO O IMITACIÓN de otros.
- La enseñanza directa, mediante INSTRUCCIONES
- EL REFUERZO O CASTIGO
- Las EXPERIENCIAS de aprendizaje



OBSERVACIÓN + CONSECUENCIAS

CÓMO ES UNA SESIÓN DE HABILIDADES SOCIALES

❑ **MOMENTO:**

Cuando se necesite entrenar en cualquier habilidad a un grupo de personas.

❑ **OBJETIVOS:**

- Favorecer el aprendizaje de determinadas habilidades.
- No realizar un aprendizaje asistemático.
- Seguir los pasos de entrenamiento aplicados desde la psicología de la conducta.

❑ **DESARROLLO:**

1° Presentación de la habilidad a aprender:

- ¿En qué consiste?: identificación del componente seleccionado para ese momento.
- ¿Por qué?: beneficios que aporta dicha habilidad.
- ¿Cómo?: modo efectivo de realizarlo.
- ¿Cuándo?: momentos y situaciones en los que es conveniente utilizarla.

2° Ejemplificaciones y modelado: la persona que entrena habilidades representa alguna situación haciendo de modelo.

3° Ensayo y representación de situaciones propuestas por los mismos participantes u otras sugeridas. El ensayo se realizaría inicialmente por dos de los participantes, observando los demás y, posteriormente, todos representan a la vez, por tríos, la habilidad.

4° Diálogo con retroalimentación y reforzamiento: tras cada ensayo se valoran positivamente los elementos bien utilizados por parte del actor y los aspectos a mejorar.

5° Propuesta de tareas para la semana: para que se favorezca la generalización a la vida cotidiana.

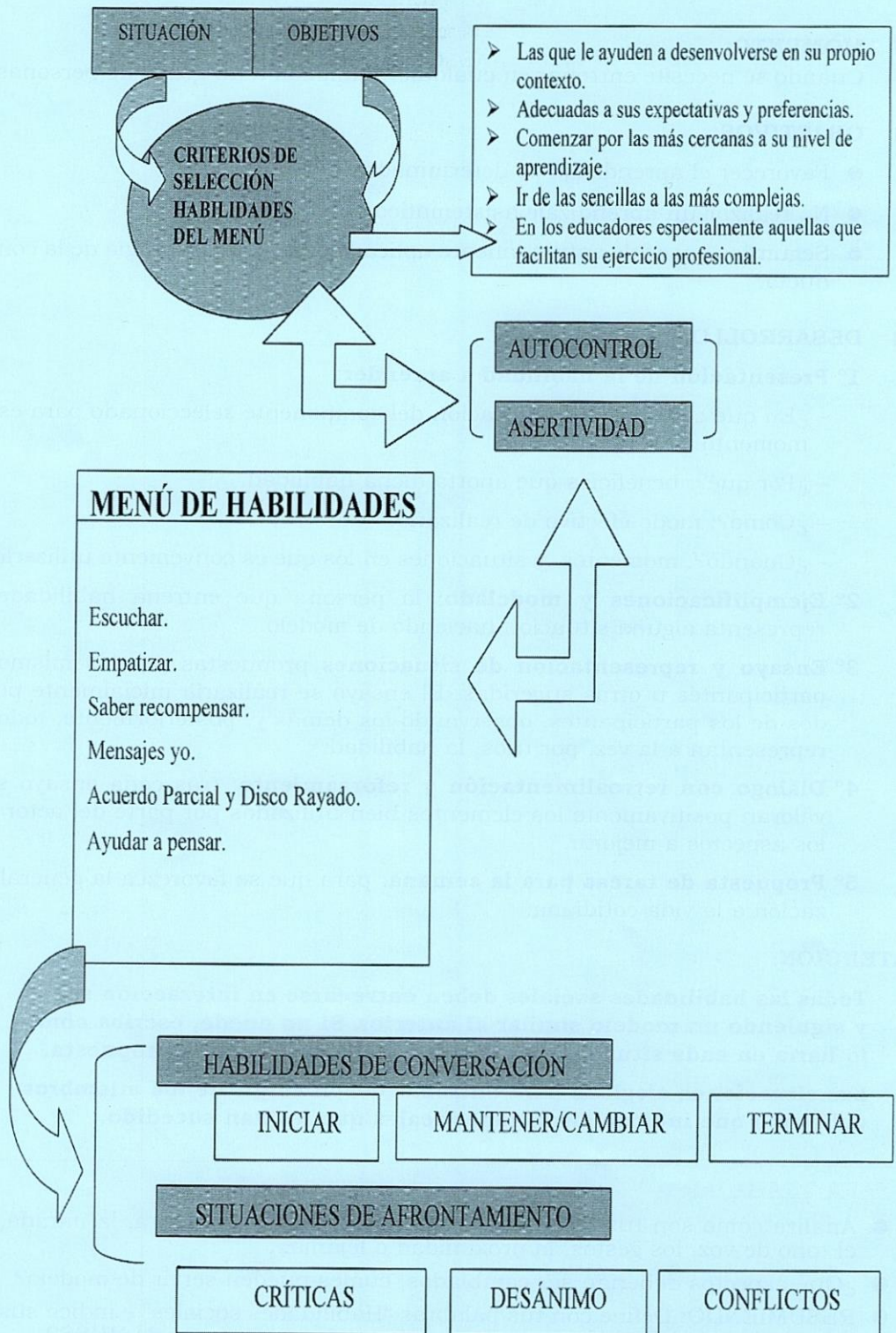
ATENCIÓN:

Todas las habilidades sociales deben entrenarse en interacción social y siguiendo un modelo similar al anterior. Si no puede, escriba cómo lo haría en cada situación planteada y compárelo con la propuesta.

Las situaciones elegidas para entrenar deben surgir de los miembros del grupo que indican situaciones reales que les han sucedido.

PARA TRABAJAR

- Analiza cómo son tus manifestaciones no verbales: la postura, la mirada, el tono de voz, los gestos, la proximidad o lejanía...
- ¿Qué aspectos deberían ser cambiados, cuáles pueden servir de modelo?
- **RESUMIENDO:** Define con tus palabras "Habilidades sociales" e indica sus características. ¿Qué elementos aparecen en los programas de HHSS?

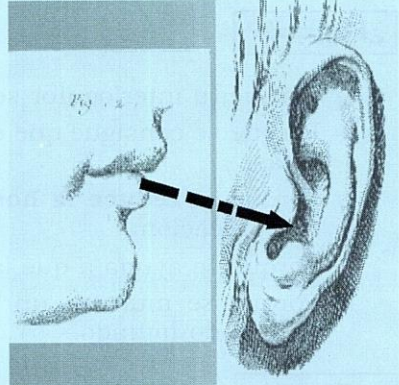


LA ESCUCHA ACTIVA

El proceso de Escuchar ES algo ACTIVO, no consiste sólo en mantener silencio mientras nos hablan. Necesita de nuestra participación. El que emite la información tiene que recibir señales de que el receptor le escucha. Así le alentamos a emitir nuevos mensajes, aunque difieran de los nuestros.

¿Por qué?

- Porque la persona se convierte en significativa y digna de confianza.
- Porque la persona que se siente escuchada se siente aceptada, se siente a gusto.
- Porque la escucha atenta estimula al interlocutor a seguir comunicándose
- Porque normalmente se comunican los problemas sólo a quienes nos escuchan.
- Porque, si se escucha, es más probable que nos escuchan.



¿Cómo?

■ Con disposición psicológica

- Mientras escuchamos lo único que existe es nuestro interlocutor, es recibir y no emitir: no estar pensando en lo que voy a decir después. Así podemos identificar el contenido de sus expresiones verbales y sus sentimientos.

■ Observando

- Identificando el momento en el que debemos empezar a hablar.

■ Con gestos y con el cuerpo

- Usando tono y volumen de voz adecuados.
- Tomando notas si procede.
- Asumiendo postura activa, manteniendo contacto visual y adoptando postura facial de atención, sonrisa si procede, movimientos afirmativos de cabeza.

■ Con palabras

- Usando expresiones como: “ya veo”, “vaya”.
- Parafraseando o utilizando expresiones de resumen: “Si no he entendido mal...”, “Me estás queriendo decir...”, O expresiones como: “ya veo”...
- Pidiendo más información: “Quisiera que me aclarases más esto...”, “¿Deseas decirme algo más...?”

■ Evitando hacer algunas cosas:

- Interrumpir al que habla y no juzgarle.
- Ofrecer ayuda o soluciones prematuras y evitar el “síndrome del experto”.
- Usar expresiones como: “no te preocupes”, “calma”, que suponen un rechazo de lo que la persona está sintiendo.
- Contraargumentar. Evitar responder “pues yo también me siento mal”.
- Interferencias (ruidos, televisor, lectura u otras actividades que distraigan la atención) y disponiendo de un tiempo para la comunicación.

¿Cuándo?

- Cuando captamos en una persona señales verbales y no verbales de quererse comunicar.
- Cuando deseamos motivar al interlocutor a que hable.
- Cuando deseamos neutralizar sentimientos y verbalizaciones agresivas en el interlocutor.
- Cuando estamos comunicando algo y el otro nos interrumpe o quiere hablar.

SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que ha tenido que escuchar activamente – mejor si no supo resolverlas satisfactoriamente- (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIÓN POSIBLE: Un educador quiere hablarte de la situación de un niño que le tiene muy preocupado. Ha empezado a estar triste, inexpresivo, frecuentemente abstraído, llora sin razón,

EMPATIZAR

ES escuchar activamente las emociones y sentimientos, ponerse en el lugar del otro.

¿Por qué?

- Porque tu interlocutor se siente comprendido y se gana su confianza.
- Porque se consigue que el otro se mantenga **abierto a soluciones alternativas**.
- Porque se **reduce la hostilidad** y se crea un clima más favorable para la comunicación .
- Porque se ayuda a que la persona se sienta mejor.
- Porque se muestra un modelo de habilidad interpersonal que va a ser observado-imitado.

¿Cómo?

■ Observando cómo se siente y escuchando lo que dice.

- Es con el cuerpo, la cara y los gestos, y no tanto con las palabras como se transmiten los sentimientos.
- Obsérvalos con mucho cuidado y atención.

■ Con los gestos y con el cuerpo.

- Adoptando comportamientos no verbales semejantes al del interlocutor.
- Manteniendo contacto visual y adoptando una expresión facial apropiada a los sentimientos que transmite el interlocutor.

■ Con las palabras.

- Pronunciando expresiones de empatía: “*te entiendo*”.

¿Cuándo?

- Cuando el interlocutor está expresando un problema por el que está afectado.
- Cuando el interlocutor muestra emociones positivas en los escenarios de comunicación.
- Cuando se perciben expresiones que denotan oposición, escepticismo, ironía u hostilidad.

SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que le ha supuesto esfuerzo captar los sentimientos de otra persona y comprenderlos (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIONES POSIBLES (“*Convivir es vivir*”, M.E.C., 1999):
 - a) Un alumno habla con usted durante un descanso y le dice que está harto de aguantar al profesor... Parece que le tiene manía. Siempre se mete con él. Todo lo malo que ocurre lo atribuye a él. Un día de éstos le va a coger a ese profesor y ...
 - b) El Director le manifiesta que está harto de todo, que nadie mira los resultados positivos de lo que hace y que le atacan siempre que algo sale mal. No merece la pena tanta dedicación y tiempo a cambio de casi ninguna compensación por el ejercicio del cargo.

SABER RECOMPENSAR

ES la habilidad para incentivar y motivar. Implica acomodar las cosas de tal forma que se asegure que una conducta determinada vaya seguida de consecuencias agradables o gratificantes, es ver el lado

¿Por qué?

- Porque se aumenta la capacidad para influir en el cambio y reducir hostilidades.
- Porque al ser recompensante te conviertes en modelo atractivo.
- Porque se suscita en los demás sentido de autoeficacia y autocontrol.
- Porque se eleva su autoestima.
- Porque se da información útil, se ayuda a ser previsor y a guiar comportamientos.
- Porque contrarresta la tendencia a centrarse en aspectos negativos.
- Porque aumenta su motivación para el cambio.

¿Cómo?

- Premiando después de que se haya producido un comportamiento deseado.
- *A través del modelo de RECONOCIMIENTO y el ELOGIO HONESTO*

↳ **CONDICIONES DE ESTE MODELO**

- Buscar el **momento adecuado**.
- **Expresar lo que te gusta del otro**.
- **Recordar el nombre** de tu interlocutor y utilizarlo durante la conversación.
- **Argumentar** el reconocimiento aunque sea mínimamente.
- Expresarlo no sólo con palabras sino también **con gestos y el cuerpo**.
- Ser **específico y discriminativo**. Que quede claro qué se desea recompensar y qué no.
- Ha de ser **inmediato**, siempre y cuando sea oportuno.
- **No exagerar**.

¿Cuándo?

- Cuando deseamos ayudar a adquirir y desarrollar hábitos y costumbres.
- Cuando deseamos que nuestro interlocutor esté receptivo.
- Cuando deseamos informar a nuestro interlocutor acerca de las cosas que nos agradan de su comportamiento.
- Cuando deseamos crear un clima favorable para la negociación y el cambio.

SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que ha cosas en otras personas que le han gustado y que hubiera podido elogiar y ensáyelas (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIONES POSIBLES:
 - a) Ud. es coordinador de un equipo en el cual uno de los profesores ha presentado una sugerencia muy interesante sobre la puesta en marcha del nuevo proyecto.
 - b) Ha observado cómo uno de sus alumnos ha llamado la atención a un compañero especialmente difícil, empleando razonamientos muy adecuados a la edad de ellos.

MENSAJES YO

SON aquellos mensajes que se envían en primera persona. Es un mensaje de origen personal, sumamente **respetuoso** que expresa sentimientos, opiniones y deseos sin evaluar ni reprochar. Es un mensaje **facilitador y persuasivo**, al contrario que los “mensajes tú” que generan cerrazón en el otro.

¿Por qué?

- Porque de este modo las opiniones, deseos y sentimientos son más dignos de crédito.
- Porque confiere una actitud democrática y de respeto que incita al compromiso
- Porque consigue crear un clima de intimidad, se hace más accesible, cercano y transparente.
- Porque promueven o facilitan la disposición a cambiar, no suelen implicar evaluación negativa del interlocutor y no dañan la relación.

¿Cómo?

- **Describiendo, brevemente de forma escueta y sin emitir juicios de valor, el comportamiento que molesta**, usando frases llave como: “*Cuando...*”, “*Estando...*”.

Ejemplo: “*Cuando llegaste anoche a las 13:30 h. Y habías prometido venir a las 11h...*”.

- **Describiendo las consecuencias concretas de dicho comportamiento** con palabras llave como: “*Porque...*”, “*en ocasiones esto...*”.

Ejemplo: “... tuvimos que esperarte hasta muy tarde para cenar y además hubo una discusión con tu padre...”

Expresando sentimientos, usando frases llave como: “Yo me siento...”

Ejemplo: “...me sentí muy mal.”

¿Por qué?

- Cuando deseamos expresar nuestras necesidades, sentimientos y problemas y pretendemos que nuestro interlocutor se haga cargo de los mismos.
- Cuando deseamos sugerir cambios.

APRENDER A HACER CRÍTICAS CON MENSAJES YO.

1. Definir objetivos. ¿Qué se quiere conseguir?
2. Describir la situación y/o conducta que se desea criticar. “*Cuando te veo gritar ...*”
3. Expresar sentimientos con mensajes Yo. “*... me siento muy molesto porque me parece que gritando no se resuelven las cosas*”.
4. Sugerir o pedir cambios con mensajes Yo: “*Yo te ruego que no lo vuelvas a hacer, te lo agradecería*”
5. Elogiar y agradecer la aceptación de la crítica: “*Me alegro que lo entiendas*”.

SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que utilizó “mensajes tú” o simplemente no utilizó los “mensajes yo” y ensáyelas- (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIÓN POSIBLE: Hay un educador del centro que durante los últimos 15 días ha hecho varias críticas injustas en diferentes reuniones: por una supuesta negativa a cambiar de nivel con los chavales, por no colaborar en tareas de equipo, etc. Se siente uno muy mal por ello.

ACUERDO PARCIAL Y DISCO RAYADO

SUPONE escuchar activamente y empatizar, aceptando que los demás tienen también deseos y sentimientos y que pueden tener razones legítimas para hacernos objeciones, aunque a priori puedan parecernos fuera de lugar. Consiste en **persistir en la expresión de nuestros objetivos, deseos y sentimientos, como un “disco rayado” con “mensajes yo”** después de haber expresado el acuerdo.

¿Por qué?

- Nos ayuda a reconocer que “nadie es perfecto”, que podemos equivocarnos y, por lo tanto, mejorar y seguir siendo asertivo.
- Evita la pérdida de tiempo y el desgaste emocional que produce el seguir discutiendo sobre temas ajenos a los objetivos de los interlocutores.
- Quien hace una crítica, objeción o reproche lo hace a veces para ponernos a la defensiva y desviar la atención de nuestros objetivos. Si éste descubre que esta estrategia no funciona, es menos probable que la siga utilizando.
- Porque entrenamos al interlocutor (de nuevo por imitación) a **expresar opiniones y criterios personales**. Estamos contribuyendo a **ayudarles a pensar**.

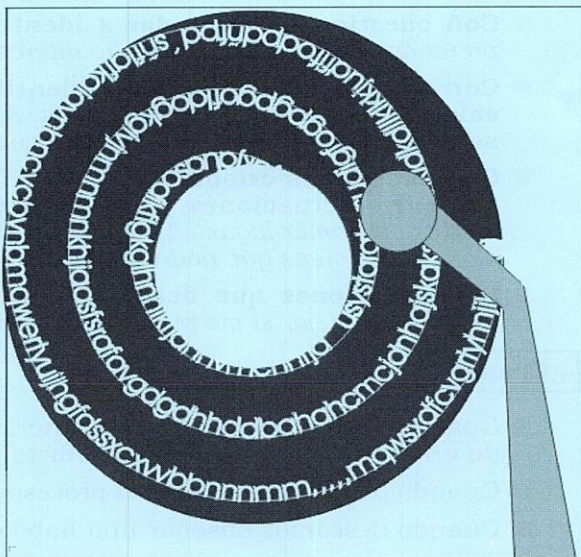
¿Cómo?

■ Modelos

- “Es posible que..., pero...”.
- “No dudo que tendrás razones para..., pero...”.
- “Ya sé que..., no obstante...”.
- “Es cierto que me he equivocado, a pesar de todo sigo sintiéndome...”.
- “Es verdad lo que dices, pero aún así, deseo...”.

¿Cuándo?

- Cuando deseamos que nuestro interlocutor sea sensible a nuestras posiciones y que se acerque a los temas y objetivos que pretendemos.
- Cuando deseamos que nuestro interlocutor no se oriente hacia derroteros muy diferentes a los que tenemos entre manos.
- Cuando queremos reducir la hostilidad de nuestro interlocutor.
- Para reiterar un objetivo que consideramos oportuno.



SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que ha tenido que escuchar a alguna persona que le ha hecho alguna crítica con la que estaba parcialmente o totalmente de acuerdo y ensáyelas- (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIÓN POSIBLE: En la última reunión de padres, a la salida, se acerca la madre de un alumno bastante conflictivo, (es la primera reunión a la que acude en dos años) que comienza a descalificar su labor docente.

AYUDAR A PENSAR

ES ayudar al otro a que tenga claves que le permitan analizar la situación mejor

¿Por qué?

- Porque muchos comportamientos denominados “impulsivos” surgen por un déficit de procesos de autorreflexión.
- Porque hay que tender a que nuestros interlocutores sean más autónomos y responsables.
- Porque el error y el fracaso interpersonal son una fuente de aprendizaje a condición de que se reflexione sobre ellos.

¿Cómo?

- **Utilizando habilidades ya conocidas del menú.**
- **Con cuestiones orientadas a preguntarse por la naturaleza de la situación:** *¿Qué ocurrió? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quiénes estaban?..*
- **Con cuestiones orientadas a preguntarse por las consecuencias del propio comportamiento:** *¿Qué pasó cuando tú...?, ¿Qué pasaría si...?*
- **Con cuestiones orientadas a identificar los objetivos:** *¿Por qué? ¿Qué pretendes?, ¿Para qué? ¿Qué te interesa?*
- **Con cuestiones orientadas a identificar las reglas de una situación y valorar la validez de los objetivos:** *A tu juicio, ¿qué debería hacerse? ¿Qué sería lo más apropiado? ¿Qué hacer para lograr...?*
- **Con cuestiones orientadas a identificar incoherencias o contradicciones entre actuaciones y objetivos y entre objetivos entre sí?** *Tú pretendes en primer lugar... También deseas..., Por otra parte quieres..., ¿Si consigues esto crees que podrás lograr?*
- **Con cuestiones que desmonten etiquetas.** *¿Qué quiere decir eso? Te entendería mejor si me pusieras un ejemplo.*

¿Cuándo?

- Cuando deseamos que nuestro interlocutor reflexione o recapacite acerca de un problema, situación o conflicto interpersonal.
- Cuando deseamos orientar el proceso de solución de problemas.
- Cuando deseamos enseñar una habilidad interpersonal.
- Cuando queremos que nuestro interlocutor sea sensible a determinadas normas y reglas.
- Cuando pretendemos que el otro identifique objetivos, contradicciones entre objetivos y contradicciones entre situaciones y objetivos.

SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que utilizó “mensajes tú” o simplemente no utilizó los “mensajes yo” y ensáyelas- (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIÓN POSIBLE: Hay un educador del centro que durante los últimos 15 días ha hecho varias críticas injustas en diferentes reuniones: por una supuesta negativa a cambiar de nivel con los chavales, por no colaborar en tareas de equipo, etc. Se siente uno muy mal por ello.

INICIAR UNA CONVERSACIÓN

IMPLICA la adquisición de habilidades verbales, no verbales y paralingüísticas necesarias para iniciar, (y después mantener, cortar y cerrar) una conversación.

¿Por qué?

- Porque si no sabemos empezar una conversación o introducirnos en una ya iniciada, no tomaremos parte en muchas situaciones, igualmente si la interrumpimos bruscamente.
- Nos ayuda a conocer gente nueva y a hacer amigos
- Nos da oportunidad de contar lo que nos gusta y aprender cosas nuevas.

¿Cómo?

Las personas que tienen un estilo **pasivo** no suelen iniciarlas, incluso las evitan. Las que tienen un estilo **agresivo**, lo hacen de manera brusca y por tanto a veces no se les responde. Es necesario tener un estilo asertivo, que implica iniciarla correctamente a través estos **pasos**:

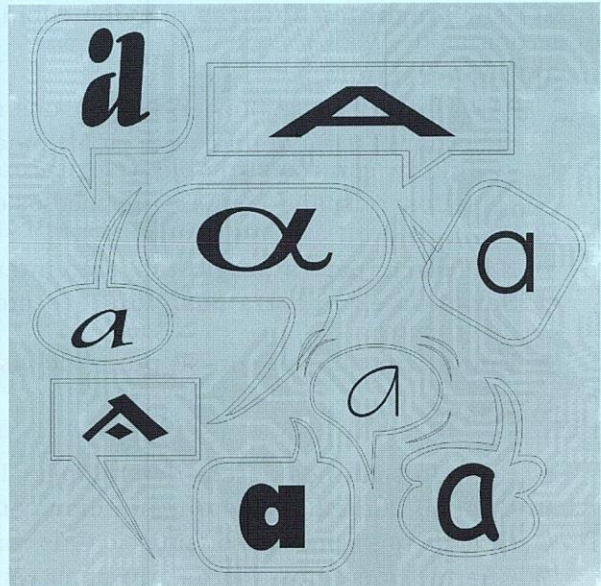
- 1) **Saludar** a la otra persona cálidamente, para que se vaya generando un ambiente agradable.
- 2) **Conectar** con la persona, comentando algún tema de su conocimiento o de interés mutuo.
- 3) **Observar si la otra persona nos escucha** activamente.
- 4) **Iniciar** con el primer tema que queramos tratar.

■ Es muy útil:

- Emplear preguntas abiertas y generales, más bien superficiales
- Dar información gratuita (no pedida)
- El lenguaje no verbal que sea franco: contacto ocular, sonrisa...

¿Cuándo?

- Cuando se desea iniciar una interacción con una persona conocida.
- Cuando se tiene que afrontar un tema determinado con alguien.
- Cuando se quiere establecer nuevas relaciones.



SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que le hubiera gustado modificar la actuación de alguna persona de su entorno dándole claves mejores de análisis de la situación y ensáyelas.
- SITUACIÓN POSIBLE: el Director de centro de menores ha decidido reenviar a dos hermanos de 7 y 5 años con su familia, por todos los problemas que están dando. A usted le parece que no es una decisión correcta, porque la situación familiar ahora no garantiza que se les atienda mínimamente.

MANTENER / CAMBIAR UNA CONVERSACIÓN

ES la capacidad para sacarle jugo a una interacción de modo que se vayan cumpliendo nuestros objetivos y tratando aquellos temas que nos interesan, de una forma adecuada.

¿Por qué?

- Si sabemos iniciar la conversación, pero nos quedamos ahí tendremos dificultades, porque el núcleo de la interacción no suele estar al inicio, sino posteriormente.
- Ayuda a conocer a la otra persona, le da opciones para que se exprese.
- Se tiene ocasión de darse a conocer, mostrar cómo somos, lo que pensamos.
- En ocasiones, nos vemos en la situación de sostener una interacción con una persona poco conocida, y el saber hacerlo nos reducirá la ansiedad o el sentirnos incómodos.
- Nos ayuda ser activos en la conversación que queremos llevar (controlar la situación) y a no sentirnos “arrastrados” por el otro.
- Con frecuencia no sabemos cómo entrar en temas conflictivos con alguna persona.

¿Cómo?

PASOS A DAR:

- 1) Mantener la **escucha activa**.
- 2) Usar **preguntas abiertas** que den cabida a dar información gratuita: ¿qué opinas de...?
- 3) Ir **concretando**.

PARA CAMBIAR se pueden utilizar dos modos fundamentales:

- abordar el tema al hilo, es decir, retomar algún aspecto de la conversación y enlazar con nuestro objetivo: “a propósito de ...”.
- a saltos: buscando temas intermedios que nos permitan llegar al deseado.

Recuerda, es útil:

- **No “machacar” a preguntas**, sino intentar “engancharse” a la persona
- **Ser claro en nuestra posición** respecto del tema que se está tratando, no dar rodeos.
- **Empatizar** a la vez con su punto de vista y reforzar sus intervenciones.

¿Cuándo?

- Cuando sentimos deseos de prolongar la interacción ya iniciada.
- Cuando queremos abordar un tema concreto con tu interlocutor.
- Cuando nos vemos en la “situación” de conversar con alguien inesperadamente
- Cuando queremos abordar un tema específico.

SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que no ha sabido continuar una conversación ya iniciada o bien llegar al tema que le interesaba y ensáyelas- (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIÓN POSIBLE: Está en el patio y se cruza con un niño que anteriormente tuvo problemas familiares. Ha tenido contacto con la familia, ahora se decide implicarse a fondo.

TERMINAR UNA CONVERSACIÓN.

ES la habilidad de buscar un final “feliz” a la interacción. De dejarla siempre en situación positiva para futuras interacciones.

¿Cuándo?

- Si una conversación ha transcurrido correctamente, pero no sabemos finalizarla bien, todo nuestro esfuerzo será inútil porque el “sabor” que queda no es agradable.
- La ventaja mayor es que la interacción en futuras interacciones tendrá un clima positivo.
- Nos gusta generar expectativas positivas en el interlocutor para las futuras interacciones.
- Porque no se sabe concluir la interacción a tiempo.

¿Cuándo?

PASOS a dar:

- 1) Escuchar activamente y empatizar: dejar claro que se le está escuchando, porque nos interesa la relación: “*Comprendo que...*”.
- 2) Decirle el objetivo: cortar.
- 3) Darle alternativas para retomar el tema, si es necesario: “*Si quieres, el viernes...*”, “*Me gustaría retomar el tema despacio...*”

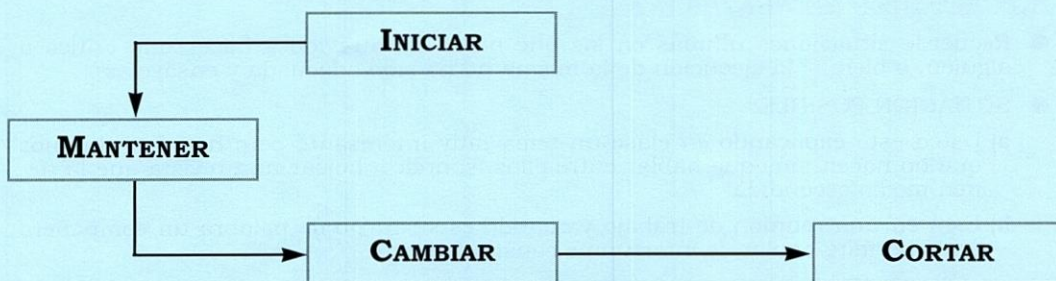
¿Cuándo?

- Cuando no se desea prolongar por más tiempo la interacción:
- Cuando no se dispone de más tiempo,
- Cuando no se está en un momento bueno para abordar ese tema,
- Cuando simplemente damos por finalizado el momento de encuentro.

SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que ha tenido que prolongar inútilmente una conversación por no saber cortarla o bien la ha finalizado bruscamente y ensáyelas- (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIÓN POSIBLE: Un amigo suyo le empieza a contar con entusiasmo la última película que ha visto. Tiene prisa porque va a llegar tarde a una cita.

NO OLVIDAR: **El desarrollo de la conversación** podemos situarla así:



HACER CRÍTICAS:

¿Por qué?

- Así nos sentimos más seguros de nosotros mismos en las interacciones con los demás.
- Evitamos el sufrimiento del otro al no ser capaces de expresar nuestros sentimientos.
- Aprendemos a no dejarnos llevar por sentimientos negativos dominando nuestras emociones, de modo que no agredimos con ironías, no "machacamos" al otro.
- Damos información útil a la otra persona, que no es lo mismo que echar en cara, humillar.
- Tenemos que corregir comportamientos inadecuados .
- La crítica puede ser un método poderoso de comunicación que propicie la mejora.
- No se empeoran necesariamente nuestras relaciones sociales en situaciones de conflicto.

¿Como?

■ Antes:

- Elegir el momento y lugar adecuados.
- Hacerlas en fila india, no amontonar.
- Llevar preparada la crítica de antemano.

■ Durante:

- 1º Definimos los objetivos que necesariamente tienen que incluir el cambiar la situación y el no deteriorar las relaciones.
- 2º Describimos objetivamente la situación evitando etiquetas y generalizaciones, no acusamos.
- 3º Expresamos nuestros sentimientos con "mensajes yo": Cómo me molesta o afecta.
- 4º Empatizamos y aceptamos responsabilidad en el cambio.
- 5º Sugerimos o pedimos cambios con mensajes yo.
- 6º Elogiamos y agradecemos la aceptación de la crítica, y damos alternativas, si son necesarias.

■ No olvides:

- La crítica efectiva implica ser firmes y no tener miedo, saber marcar los límites y, a veces en la tarea educativa, no perder la autoridad.
- Las críticas suelen provocar resistencias al cambio, se tiene que contar con ello.

¿Cuándo?

- Cuando nos sentimos incómodos o molestos por el comportamiento de otra persona.
- Cuando alguien no respeta nuestros derechos.
- Cuando queremos ayudar a mejorar la conducta inadecuada de alguien a quien apreciamos.
- Cuando queremos contribuir a la mejora de nuestro centro, institución, grupo.

SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que no se ha atrevido a hacer una crítica a alguien, o bien, si la ejecución de la misma no ha sido adecuada y ensáyelas
- SITUACIÓN POSIBLE:
 - a) Usted está explicando en clase un tema muy interesante pero hay dos alumnos que no hacen más que hablar entre ellos, sonreír y hojear una revista que la tienen medio escondida.
 - b) Está en una reunión de trabajo y cuando es su turno de palabra un compañero no le permite hablar, le interrumpe constantemente.

RECIBIR CRÍTICAS

¿Por qué?

- Frecuentemente nos las encontramos: saber recibirlas nos hará sentirnos lo menos mal posible.
- Evitar que la relación se deteriore por esa crítica.
- Tendremos sentimientos positivos: sensación de control, evitando frustración, rabia, tensión.
- Reacciones frecuentes como: contraatacar o defenderse, callarse y justificarse suelen llevar a corto - medio plazo un alto coste emocional y un deterioro en la relación.
- Para no tomarlas como una catástrofe para nuestra autoestima personal y profesional
- Porque nos interesa recoger la información útil que nos puedan aportar para mejorar.
- Porque así garantizamos que vuelva la próxima vez a decirnos su opinión.

¿Por qué?

1) Si la persona nos interesa y/o la crítica es positiva:

- Escuchar activamente, sin interrumpir.
- Centrar y concretar, haciendo para ello todas las preguntas que sean necesarias.
- Dar alternativas para solucionar el problema que tengamos con la persona.
- Manifestar el acuerdo con la crítica.
- Recompensar.
- No usar el sarcasmo ni la ironía, valorando y potenciando que el otro comunique sus emociones para así afianzar la relación.

A EVITAR: Responder negando los errores o contraatacando. Es mejor de forma serena, pedir que se nos aclare; es decir, haremos más preguntas, ya que es posible que la crítica esconda otro problema y sea sólo válvula de escape.

2) Si la crítica es injusta:

- Escuchar la queja sin interrumpir y pedir las aclaraciones pertinentes.
- Demostrar que está entendiendo lo que le transmiten y respetar los sentimientos del interlocutor, aunque no esté de acuerdo.
- Hacerse cargo de lo que siente el otro. No menospreciar su punto de vista. No descalificar, ni insultar. Es mejor responder así: *“Siento que pienses así, pero no estoy de acuerdo con lo que me dices...”* *“Entiendo tu enfado, pero no comparto tus razones...”*
- Aceptar que los demás no piensen como Ud. Si después de haber actuado asertivamente no se consigue poner al otro de su parte, debemos aceptarlo sin ansiedad.

3) Si se trata de una crítica para manipularnos, desprestigiarnos, culpabilizarnos. Estas críticas suelen estar plagadas de generalizaciones y distorsiones, (ej.: “ya estás con tu manía del orden”, “la administración no funciona”, “tienes una cara horrible” y suelen hacernos sentir muy mal y en muchas ocasiones no sabemos pasar de ellas.

Para que deje de criticar lo antes posible, está la técnica del **BANCO DE NIEBLA**, que es responder:

- Sin negar la crítica
- Sin contradecir con otra crítica.
- Aceptando la posibilidad de que tenga razón.
- Aceptando la parte de verdad que la crítica contenga.
- Sin ironizar, ni justificarse: explicar en exceso es dar argumentos para que sigan criticando.

Es muy importante tener en cuenta

- ✓ El aceptar otros puntos de vista y responder sin agresividad, no quiere decir que se esté de acuerdo con la crítica de la que se está siendo objeto.
- ✓ Las explosiones de ira o agresividad dan a los demás una imagen nuestra de persona descontrolada y eso va en perjuicio propio.
- ✓ Sugerir soluciones, negociar. Hacer una valoración justa de las cosas en vez de agredir. Que al final de la conversación, la impresión final sea que las cosas se pueden resolver en el futuro.
- ✓ No responder agresivamente sin escuchar. No hacer valentonas ni heroicidades. No hay que demostrar nada a nadie que no seas tú mismo. No hacer críticas personales en público ni te conviertas permanentemente en promotor de quejas.
- ✓ Un aspecto que debe estar siempre presente cuando recibamos una crítica es **NO ENTRAR A DISCUTIR TERMINOS VAGOS Y GENERALIZADOS**, como *“tú siempre igual”, “eres muy descuidado”, “los médicos ya se sabe”, etc.* Estas discusiones, con frecuencia nos llevan al descontrol, y lo peor de todo es que no solucionan nada.
- ✓ Todas las críticas suelen llevar consigo: un gran número de errores o distorsiones en la apreciación de los hechos. Los errores más comunes son:
 - Generalizaciones de nuestra conducta: *“siempre llegas tarde”*.
 - Usar adjetivos que califican la situación-problema.: *“eres un egoísta”*.
 - Intentos de hacer que nos sintamos culpables o un cierto chantaje emocional: *“Cómo eres capaz de hacerme esto a mí”*.

SITUACIONES A ENSAYAR

- Pregúntese si le hacen normalmente críticas y porqué ¿Cómo suele reaccionar? Descríbalo
- Recuerde situaciones últimas en las que le han hecho críticas y no ha sabido responder adecuadamente y ensáyelas (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIÓN POSIBLE:
 - a) Su jefe en el trabajo se muestra excesivamente crítico con su labor, sin embargo, manifiesta pocas razones objetivas y muchas interpretaciones erróneas.
 - b) Un alumno del grupo del que usted es tutor, fuera del tiempo de clase, se acerca a decirle que esta mañana no le gustó mucho cómo impartió la clase, que la primera parte, según su opinión, no la entendió casi nadie (Convivir es Vivir, M.E.C., 1999).

AFRONTAR LA HOSTILIDAD (CONFLICTOS)

¿Por qué?

- Porque las relaciones interpersonales, y más ante algunas situaciones y con colectivos determinados, están mediadas a menudo por reacciones de enfado, irritación u hostilidad.
- Porque no suele ser infrecuente encontrar una persona que nos llega “fuera de sí” o que se “dispara” cuando es objeto de algún contratiempo y que exige de “malos modos” cualquier cambio.
- Porque el modo de afrontarlas va a determinar la resolución adecuada del conflicto a la vez que puede abrir nuevas vías de comunicación, o bien puede suponer una fuente de estrés o una amenaza para el propio educador.

¿Cómo?

SE NECESITA: Conocer las **fases de la curva de hostilidad** y saber **qué hacer y qué no hacer**.

■ FASES DE LA CURVA DE HOSTILIDAD

1° FASE RACIONAL:

La mayor parte de las personas suelen ser razonables durante bastante tiempo, mantienen un nivel emocional adecuado para poder discutir cualquier problema.

2° FASE DE “DISPARO” O DE SALIDA:

La persona se dispara, da rienda suelta a sus emociones de manera pulsional, llegando incluso a ser grosera y hostil. Cualquier intento de hacerla entrar en razón suele fracasar. Lo más oportuno es escuchar.

3° FASE DE ENLENTECIMIENTO:

Este “estar fuera de sí” no dura siempre. Si no hay provocaciones posteriores, la reacción de hostilidad acaba por “venirse abajo”.

4° FASE DE AFRONTAMIENTO:

Ahora es cuando el educador puede intervenir y decir algo. **Lo que diga puede introducir una gran diferencia.** Decir algo empático y que reconozca el estado emocional puede contribuir a que éste se extinga y aparezca una fase de calma. ¡Ojo! Empatizar no quiere decir dar la razón, sino que la otra persona sepa que se comprende sus sentimientos.

5° FASE DE ENFRIAMIENTO:

Si se ha dicho algo realmente empático, habitualmente se observará cómo la persona en cuestión llega a estar más calmada.

6° FASE DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS:

Cuando la persona retorna al nivel racional del que salió es el momento adecuado para afrontar el problema.

¿QUÉ HACER?

Reconocer su irritación y hacerle ver que la comprende.

Antes de responder, aguardar a que la persona exprese su irritación, escuche atentamente

Mantener una actitud abierta acerca de qué es lo que está mal y debería hacerse.

Ayudar a la persona a afrontar la situación cuando percibe su mal comportamiento.

Si se puede, invitarla a una zona privada.

Sentarse para hablar con calma.

Mantener la voz calmada y bajo el volumen.

Reservar los juicios acerca de lo que “debería” y “no debería” hacer la persona irritada.

Empatizar con la persona irritada sin necesidad de estar de acuerdo con ella, una vez su hostilidad se ha reducido.

Expresar los sentimientos después del incidente y pedirle que en sucesivas ocasiones se conduzca de otro modo.

Pedir ayuda a otra persona si se percibe que no se puede afrontar la situación.

¿QUÉ NO HACER?

Rechazar la irritación o trata de calmarles.

Negarse a escuchar.

Defender la institución o a sí mismo antes de haber investigado el problema.

Avergonzar a la persona por su mal comportamiento.

Continuar la confrontación en un área pública.

Mantenerse de pie habiendo lugares de asiento.

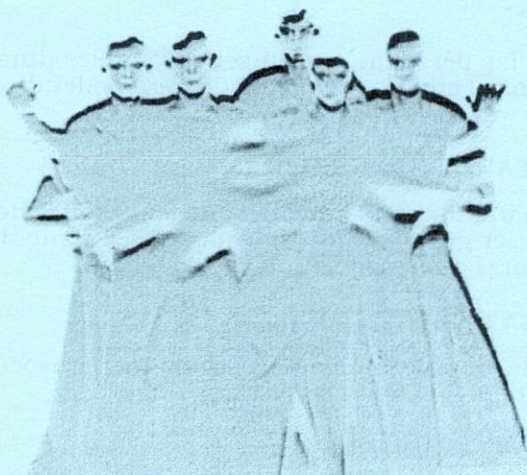
Elevar el volumen de voz para “hacerse oír”.

Saltar a las conclusiones acerca de lo que “debería” o “no debería” hacer la persona irritada.

Argumentar o razonar acerca de las ventajas de conducirse de otra manera.

Ocultar nuestros sentimientos después del incidente.

Continuar intentándolo a pesar de percibirse poco hábil para afrontar esa situación.



SITUACIONES A ENSAYAR

- Recuerde situaciones últimas en las que se han acercado a usted con hostilidad y no ha sabido responder adecuadamente y ensáyelas- (Lo mejor es que el grupo proponga situaciones reales)
- SITUACIÓN POSIBLE:
 - a) Un padre de familia con el que se ha tenido diferencias, en mitad de la reunión mensual, cuando se está explicando algunos cambios en las normas comienza a increparnos e insultarnos llamándonos ineptos e incompetentes.
 - b) Se está llamando la atención a un niño sobre su actitud en clase cuando se vuelve hacia nosotros y comienza a gritar diciendo “usted no es quien para decirme lo que tengo que hacer”, “no tiene ni idea de cómo hacer las cosas...”

PROGRAMAS DE HABILIDADES SOCIALES EN AMBIENTES EDUCATIVOS

a) El Aprendizaje Estructurado de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989)

Ofrece una gama de 50 habilidades divididas en seis grupos, dirigidas a población adolescente con problemas de agresividad, retraimiento, inmadurez.

b) El programa “Aprendiendo a Comunicarme con Eficacia” (PR.E.CI.) de García y Magaz (1992)

Es un entrenamiento en habilidades de comunicación asertiva, dirigido a padres y adolescentes para ayudar a éstos a desenvolverse con mayor eficacia en sus relaciones. También se facilitan contenidos a padres, para que comprendan las características de la adolescencia y sus riesgos.

c) El programa “Ratones, Dragones y Seres Humanos Auténticos” de García y Magaz (1992)

Es un material que forma parte del Programa de Entrenamiento en Competencia Social (PR.E.CI.SO.), dirigido a chicos/as de 12 años en adelante. Con ejemplos a través de los ratones y dragones se presentan las modalidades de respuesta pasiva y agresiva.

d) El programa de “Refuerzo de las Habilidades Sociales” de Vallés (1994)

Incluye la autoestima y la resolución de problemas. Está integrado por contenidos actitudinales que potencian la comunicación en las distintas etapas educativas, un aumento de la valoración de sí mismo como personas y entrenamiento de solución de problemas de interacción social.

e) Programa de habilidades sociales infantiles de Michelson y colaboradores (1987)

Incluye instrumentos de evaluación. A través de los “módulos de enseñanza”, se centran en algunas habilidades como: Hacer cumplidos, quejas, decir no, pedir favores, preguntar el porqué, defender los propios derechos, conversaciones, empatía, habilidades no verbales, con el sexo opuesto, tomar decisiones, interacciones dentro del grupo, afrontar y conflictos.

f) Programa de desarrollo de las habilidades sociales de niños de 3 a 6 años de Álvarez y colaboradores (1990)

Es una guía práctica para profesores y padres, con la finalidad de entrenar: habilidades de interacción social y habilidades de autonomía.

g) Programa de habilidades de interacción social de Monjas (1993)

Conlleva una aplicación grupal en niños/as de edad escolar, a través de personas significativas del entorno social del niño (padres, profesores y compañeros), tanto en casa como en la escuela.

h) Programa para la educación de la competencia social en el aula de Moraleda (1999)

Es muy reciente en el que se desarrollan materiales para educadores que se pueden utilizar en la tutoría. Va dirigido a adolescentes y se estructura en los siguientes bloques:

i) Programa “Convivir es vivir” del M.E.C. (1999)

Tiene como objetivo reducir el grado de conflictividad que se da en las escuelas y a la vez su prevención a través de la enseñanza de la resolución de conflictos, la toma de decisiones y estrategias asertivas. Implica a profesores y otras instituciones educativa-sociales. Es un programa experimental.

j) Otros programas

- ✓ *Voy a aprender a ser un niño valiente, a no tener miedo, a no ponerme nervioso.* De Bonet (1991)
- ✓ *Aprendo a relacionarme* de Kika Moyano (1992)
- ✓ Programa de habilidades sociales de Educación Infantil de niños pequeños de 0 a 2 años. (1996)
- ✓ Programa de habilidades sociales de Educación Infantil de Álvarez Hernández (1996)

PARA SABER MÁS

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, M. Y BISQUERRA, R. (Coord.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Ed. Praxis.

CÁRITAS (1995). *Carpeta de formación de voluntariado joven*. Madrid.

COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1996). *Manual para el educador social*. Madrid: Ed. Ministerio de Asuntos Sociales.

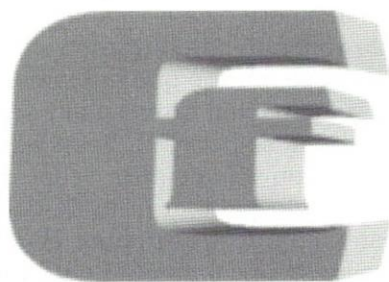
GIL, F. Y LEÓN, J. M. (Ed.) (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Ed. Síntesis.

KELLY, J. A. (1998). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Ed. Desclee De Brouwer.

LÓPEZ, P. Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda. Revista “*Educación Social*”, N° 10.

M.E.C. (1999). *Convivir es vivir*. (4 Vol.). Madrid.

MICHELSON, L., SUGAI, D. P., WOOD, R. P. Y KAZDIN, A. E. (1987). *Las Habilidades Sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.



UNA EXPERIENCIA HUMANA SOCIAL Y EDUCATIVA LLAMADA "PAN BENDITO"

Experiencia: **Julio Yagüe Cantera***

RESUMEN

La problemática social va cambiando día a día. El hecho de presentar una experiencia supone el recorrer una historia con toda la vida que en ella se encarna: encuentros, preguntas, cambios, respuestas, reflexiones... En la experiencia que presentamos están 30 años de vida de un barrio y de unas gentes que han pasado de vivir en horizontal a vivir en vertical. Y de una sociedad que no encuentra respuestas ajustadas y reales para ellos.

ABSTRACT

Social problems change day after day. The fact of telling an experience means to get through a story that includes the life present everywhere: meetings, questions, changes, answers, thoughts... In our experience you will find thirty years of the life of a neighbourhood and of its people who passed from living in poor detached houses and now live altogether in blocks of houses. Moreover here is the story of a society which does not find actual and fair answers for them.

Son ya dieciséis años los que llevo viviendo el día a día de un barrio llamado Pan Bendito. Como educador han sido muchas las experiencias que han poblado cada uno de sus días. Como persona humana de finales del siglo XX han sido muchas las cuestiones que me han rondado la cabeza. Como sacerdote reconozco muchas crisis en mi vida, muchas preguntas sobre una evangelización a los pobres, que según los escritos sagrados son los dichosos. Como salesiano sigo tratando de conjugar en todas sus posibilidades el verbo prevenir...

Me han pedido que escriba algo sobre esta experiencia. No suelo hacerlo, ya que me puede el ritmo de la vida. Pero me he puesto a organizar algo de lo que he vivido con pasión, sin duda, como se vive el amor; con profundidad, como se siente un dolor que deja tu vida tirada por el suelo o como se goza esa ilusión pequeña y consistente que prende en tu vida como esos críos a los que les falta el cariño y se enganchan a tu cuello buscando una caricia.

* Educador salesiano con una dilatada experiencia, más de veinticinco años, en sectores de marginación: pobreza, emigración, inadaptación, drogadicción... fuera y dentro de España

Esta experiencia de trabajo social y educativo está unida a una historia que se ha ido viviendo en el último tercio del siglo. Estos años han modelado de forma distinta ese mundo que habíamos visto nacer con el desarrollo y la posibilidad de que la imaginación subiese al poder, como se escribía en los muros parisinos del 68. Después se han venido sucediendo acontecimientos que nos han hecho la vida a la imagen y semejanza de los que iban calculando lo que convenía hacer. Hasta se ha proclamado el final de la historia, como amenaza de que sus riendas ya no están en nuestras manos. Han sido experiencias que nos han hecho saltar de nuestro sueño y comodidad para reaccionar y no volver a dormir con tranquilidad después de haber visto lo que hemos visto. Historia, acontecimientos, reflexión y búsqueda de respuestas que humanizasen la situación están unidas en el mismo río de la vida que nos ha hecho arrastrarnos por las corrientes de estos años.

Claro que no es sólo experiencia mía. La he vivido juntamente con muchos compañeros de viaje, jóvenes sobre todo, que se han unido a esta experiencia. Creo que les debo un homenaje, aunque el mejor que han tenido ha sido el cariño de los chicos que han pasado por nuestras manos. Con ellos he vivido y sufrido, gozado y esperado, programado y rechazado, experimentado y reflexionado la mejor respuesta que teníamos a las situaciones difíciles que hemos visto pasar por nuestro lado.

De todo esto ha salido esa experiencia que hemos vivido en lo que llamamos Talleres Pan Bendito, pertenecientes a la Asociación Juvenil. Quiero presentaros la experiencia dentro de la evolución que hemos visto moverse en estos años. Hemos sido testigos de una historia que nos ha preocupado, que la hemos gozado y que nos ha hecho preguntarnos cómo podíamos hacer felices a los jóvenes que habían venido a nuestro lado, al mismo tiempo que nosotros mismos encontrábamos la felicidad.

Es lo que pienso contaros en estas páginas para que tengáis una idea de nuestra experiencia educativa y de la evolución que hemos ido viendo en la historia de nuestro barrio. Esta experiencia se basa, hay que decirlo, en el contacto con los fracasados de esta sociedad que cada día deja más gente en las cunetas de nuestras autopistas donde no hay sitio para el que se apea o quiere ir a ritmo distinto del que marcan los grandes bólidos del progreso.

1. ¡QUÉ VERDE ERA MI VALLE!

*D*escripción de un nacimiento.

Llegué a este barrio en los últimos suspiros de una sociedad nacida en el aluvión de los años sesenta que había traído a Madrid a toda una población en busca de la subsistencia y del progreso que el campo ya no ofrecía. Eran años de pobreza en el sentido clásico. No había para todos y en la industria parece que se conseguía los medios económicos de forma más continuada, lo que en la agricultura te podía hundir un pedrisco. El barrio de Pan Bendito se había creado como acogida ("absorción" llamaron los políticos) de estas gentes.

Se tenía ilusión por progresar, se vivía con la solidaridad que da la pobreza y se trataba de buscar para los hijos un futuro diferente al que ellos habían soportado. Su trabajo duro y la mejoría de las circunstancias que daba escuela para to-

dos hacían prever que podía ser real esa ilusión.

Aquellos años aparecen en la memoria de nuestra gente como el tiempo idílico en el que todo era posible. Me recuerda aquella película de "¡Qué verde era mi valle!" de una gente que vivía pobre, pero feliz con la vida que llevaba.

No quiere decir que no se trabajase y que no hubiese problemas. Se trataba de dar vida al barrio y de mejorar las condiciones de habitabilidad, ya que las casas se habían hecho como polígono de absorción con la promesa de que en unos años (que cada año se alargaban más) aquello iba a convertirse en una vivienda digna y estable.

Fue el tiempo en que surgieron las asociaciones de vecinos con tres objetivos en su creación: la unión para lograr una mejor convivencia, la vida asociativa, sobre todo con vista a proporcionar a los chicos y jóvenes unas actividades, deportivas sobre todo, que llenasen su tiempo libre, y el carácter reivindicativo de conseguir la promesa de unos pisos definitivos propios para una vida más acomodada.

Problemas había, pero existía la solidaridad de los vecinos para soportarlos. Dificultades económicas existían, pero poco a poco el trabajo, que no escaseaba, permitía ir salvando los malos momentos. El nivel cultural era bajo, existía mucho analfabetismo, pero se veía otro futuro en los hijos, que acudían a los colegios del barrio, donde se veía que el futuro iba a ser diferente para ellos. La pobreza se podía salvar porque era escasez de medios y bastaba con conseguir esos medios que el desarrollo estaba haciendo realidad.

Una problemática va naciendo.

A finales de los setenta empieza a hacerse realidad esa crisis que en Europa había comenzado hacia el 74, pero que se había dejado oculta por no hacerla coincidir con la muerte del dictador. Cosas van cambiando y aquel valle verde se agosta ante el sol de las crisis industriales.

Varios acontecimientos, que después serán decisivos, van tambaleando la seguridad que se había vivido en el barrio:

- La decisión administrativa de insertar una población marginal considerable en viviendas que han ido ampliando el barrio. Sí que es cierto que se había vivido en el barrio cierta delincuencia, pero la normales de los momentos en los que hay que subsistir y se es pobre. Pero se confiaba y se dejaba la puerta abierta. Desde el momento en el que entra una gente nueva traída desde zonas marginales, las costumbres se adaptan a la nueva situación insegura que la nueva población trae. La imagen de las puertas abiertas era la señal de un mundo de confianza. Ahora se cambia por la puerta cerrada e incluso con la llave echada.
- La entrada del mundo de la droga en la clase social baja hace que se rompan todos los equilibrios anteriores que se vivían con escasez, pero con alegría. Este nuevo elemento hace una nueva división en el interior de la clase pobre: los pobres y los marginales (aunque siempre todo pobre ha sido dejado al margen). Dentro del barrio se nota que quien se pega a ese nuevo negocio cambia pronto de coche y vive con todo lujo de detalles.
- El comienzo del uso de las drogas por parte de los jóvenes. No sólo se trata de negociar la droga, que hasta entonces había sido costumbre entre cierta clase

social, sino de usarla también como medio de salir del absurdo del día a día. Aparece así la 'cultura de la droga' que irá evolucionando hacia cotas peligrosas tanto para la persona como para la sociedad que le rodea.

- El inicio de la remodelación del barrio que lleva a nuevas formas de vida. La convivencia que se había tenido en paralelo, con la casa del vecino al lado, con la calle como lugar de convivencia, empieza a hacerse vertical, con el vecindario encima y con la dificultad de salvar tres o cuatro pisos para llegar a la calle.

La Asociación Juvenil Pan Bendito, en la que se desarrolla nuestra actividad educativa, se crea en estos momentos. Su finalidad es unir a los jóvenes del barrio para ofrecerles otras perspectivas diferentes a las que son la salida "normal" de muchos jóvenes del barrio; dar posibilidades para una respuesta educativa al tiempo libre y promover todo tipo de asociacionismo que ayude a los jóvenes a organizarse. Existe una cierta conciencia y el hecho de la asociación lleva a concretar esa conciencia en actividades más allá de las deportivas que seguían existiendo.

2. PERROS CALLEJEROS

Con este caldo de cultivo, a los comienzos de los ochenta se precipitan los acontecimientos. Se puede prever, pero ¿a quién le interesa? Mientras no sea una situación que moleste nos hemos dado cuenta de que a pocos interesa el tema de la prevención de situaciones sociales peligrosas.

El deshielo de la situación social.

Bien se sabe en la montaña que lo que parece inofensivo, como la nieve de las cumbres, cuando llega el deshielo puede ser peligroso y llega a inundar las tierras bajas si no se encauza bien el agua que va cayendo de la montaña.

Y así sucedió en nuestro barrio. Pronto empezaron a salirse de madre las nieves que se habían amontonado desde tres precipitaciones

- El paro que ya se estaba haciendo situación endémica en la sociedad y que llegaba, en primer lugar, al obrero poco cualificado.
- La droga que se estaba ya organizando con mundo organizado mafioso y que llegaba al destrozo de la persona proliferando los problemas tanto de seguridad como de salud en el individuo y en la sociedad circundante.
- El mundo marginal en general, en cuanto actitud desviada ante la vida, que iba dominando en medio de un barrio obrero, amenazado por los propios vecinos más marginales que hacían insegura una convivencia popular que se había tenido hasta esos momentos.

Todos estos componentes llevan al nacimiento de nuevos comportamientos sociales, sobre todo en los jóvenes que podíamos resumir en ese título de un film que dibuja el mundo, sobre todo de los más jóvenes: "Perros callejeros".

Consecuencias de la inundación.

El hombre venido del campo y aceptado dentro de la sociedad industrial como mano de obra necesaria para el desarrollo, se dejó de lado como innecesario. Es

importante comprender lo que sucede en el interior de un hombre que ha sido 'educado' en la idea de que ser adulto es ser trabajador, y que en estos momentos se encuentra con una mano sobre otra y el bar como única alternativa para salir de una casa que se le echa encima.

El mundo gitano, acostumbrado a ganarse decentemente la vida con la venta ambulante, ve peligrar su fuente de recursos por la prohibición de esta actividad económica. Esta prohibición se enfrenta al éxito que tiene el paso de droga, medio que usan los que triunfan en el barrio. La tentación es grande.

La escuela deja de ser medio de inserción social, ya que después de ver que el paro llega a todos ¿merece la pena imponer tanto esfuerzo para lograr un futuro diferente? Y comienza a hablarse de fracaso escolar. Las escuelas pertenecen en esos momentos al "patronato de escuelas de suburbios". La llegada de los socialistas al poder rechaza nombres como éste que parece desprestigiar, en nombre de la igualdad, a unas escuelas como las de ciertos barrios como el nuestro. Esta consideración supone una atención especial a estas escuelas, proporcionando medios pedagógicos para un mejor trabajo con los chicos.

Por otro lado se comienzan a notar los primeros enfrentamientos entre payos y gitanos en la escuela, lo que lleva a ir dejando camino abierto para que se haga un gueto de lo que podía haber sido la creación de una convivencia respetuosa con la diferencia. Así se ha llegado a dejar las escuelas del barrio para los gitanos marchando los payos a buscar otra posibilidad de preparación para los hijos en las afueras del barrio.

La droga que había empezado como pasatiempo, diversión o incluso como medio de identidad marginal, comienza a dar problemas. Se ven ya por las calles gente 'colgada' y la dependencia origina los primeros actos de delincuencia motivados por la droga. La solución llega cuando los pillan y los encierran un tiempo en Carabanchel. El problema no se soluciona, sino que se traslada. En el interior corre tanto o más la droga como fuera. Como cantaban hace tiempo: "El bueno se vuelve malo y el malo se hace peor".

Todas estas circunstancias ayudan a crear la sensación de inseguridad que se vive de día en día con más angustia. Gana quien puede más y no le importa amenazar con tal de que su negocio siga en pie.

Diques para detener la inundación.

Varias son las actuaciones que se llevan en este momento y desde diferentes instancias:

- 1. Por parte de la **ADMINISTRACIÓN** se crean planes de actuación para que las cosas no se sigan deteriorando. Existe primero un plan de seguridad sobre Pan Bendito, en concreto. Pero es más efectivo, o quiere serlo, el Plan de Prevención de Delincuencia y Marginación Social que plantea la Comunidad de Madrid, queriendo unir todas las fuerzas sociales, las del Ayuntamiento y de las Asociaciones que actúan en el barrio, de modo que se conozca bien lo que pasa y se encuentren cauces de solución. Este plan actúa sobre tres barrios: San Blas, Orcasitas y Pan Bendito.

Algo se hace, pero sin partir del todo de la misma sociedad que provoca el problema. Muchos se han encasquillado ya en una situación que piensan

que es imposible de solucionar. Y al final como plan de una política del momento, se deshace cuando esa política, o esos políticos, dejan el puesto a otros. No existe ni una intervención continuada (no es problema que se solucione en dos días, ni en dos meses, ni en dos años...), ni una intervención 'ecológica' (se plantea desde la Administración, aunque participamos representantes de los vecinos). Hay un momento en el que los representantes queremos actuar por nosotros mismos más allá de la Administración, que vive de papeles, y en ese momento se disuelve el Plan.

- 2. Por parte de los **VECINOS** se da una conciencia o un miedo a la situación que se escapa de las manos y se quiere reaccionar. La Asociación de Vecinos, nacida para organizar la convivencia de los vecinos, toma cartas en el asunto. Es el momento en el que se levantan en los barrios contra los 'carmellos' como causantes del malestar que se está sufriendo.

Hay un momento esperanzador cuando somos capaces de reunir a los vecinos para analizar lo que está pasando en diferentes lugares donde están las fuentes del problema: la calle, la escuela, la familia, la droga... Se trata de encontrar alternativas a las causas de los problemas que vivimos.

- ◆ Respecto a LA CALLE, se trata de crear acciones que lleven a una mejor convivencia: juegos, educadores de calle, encuentros con la policía en el comité de seguridad del Ayuntamiento...
 - ◆ Sobre la ESCUELA se hace un estudio con los profesores para conocer los problemas que dificultan una formación para los chicos. Los resultados nos sorprenden. Buscamos alternativas que negociamos con la Administración. El poner reuniones sin fecha llevó a dejar en papel mojado la posibilidad de unas alternativas a una escuela de fracaso.
 - ◆ La FAMILIA se veía como lugar del nacimiento de muchos de los problemas que se proyectaban en la calle. Se trabajó el actuar desde la escuela para cambiar modos de actuación de algunas familias, causa primera del absentismo escolar. La actuación de servicios sociales actuando desde el colegio parecía un buen medio para llegar a cambiar actitudes y actuaciones sobre los chicos. Las propuestas quedaron en el mismo cajón de las referidas.
 - ◆ Lo que más llamaba en esos momentos la atención era la protesta contra la presencia de la DROGA en la vida del barrio. Para hacerse notar se organizaron las típicas manifestaciones de esos momentos. Se aceptaban las protestas, porque eran justas, pero se daba contra un muro que no se movía un milímetro. La experiencia ha dicho, con posterioridad, que mucha gente se ha quemado por la imposibilidad de cambiar algo de ese mundo mejor organizado que el nuestro. Viendo con la perspectiva del tiempo nuestra actuación, vemos lo ingenuo de algunas acciones que negociábamos con alguno que estaba implicado en el mismo negocio de la droga, aunque sustentaba puestos de autoridad. Pero queda como positivo el hecho de tomar la propia historia como responsabilidad. Hablaba de que los hilos que la mueven ya no están en nuestras manos, sino que se desarrollan desde las manos de unos cuantos que dirigen sus movimientos...
- 3. Respecto a los **JÓVENES** se ve la necesidad de prevención. La prevención en esos momentos es *información*. Lo que dicen los que han caído es que no sa-

bían nada. En consecuencia conviene informar. Después también se observa que cierta información lleva a suscitar la curiosidad por probar en primera persona lo que han dicho de sustancias que se presentan con interés, cuando todo lo demás parece demasiado monótono. Se ve que se necesita algo más que una información. Poco a poco iremos descubriendo la importancia de educar para la salud, para lograr una vida sana, abierta siempre a lo que queramos hacer de ella sin estar pronto determinados, atados, adictos a unas sustancias que nos dominan a nosotros, más que nosotros a ellas.

- 4. En medio de esta experiencia social que vivimos en nuestro ambiente, nuestra acción como **ASOCIACIÓN JUVENIL** se cifra más en el enriquecimiento del mundo del joven en cuanto:
- ◆ Creación de encuentros entre los propios jóvenes de modo que aprendan a organizar su vida, a llevar adelante las ilusiones y proyectos que tienen en mente. Para ello se cuenta ya con un lugar en el que realizar esos encuentros. Se proponen unas actividades, pero cada trimestre se decide en Asamblea de socios lo que se puede mejorar y renovar en el siguiente trimestre.
 - ◆ Luchar contra el fracaso escolar, ya que se observa que es el comienzo de las desviaciones, de la vida de calle y de la falta de proyectos en los que ocupar la vida. Se lucha por salvar las dificultades que los chicos tienen, ya que bastantes, ante los primeros fallos, deciden dejar de lado los estudios y conseguir un trabajo que les proporcione un dinero, aunque sea una miseria.
 - ◆ Mejorar las ofertas de tiempo libre, ya que es gente que no tiene medios económicos para salir del barrio a los lugares donde se reúnen los jóvenes para pasar los ratos del fin de semana. La alternativa está en quedarse en casa delante del televisor a tragarse lo que vayan poniendo. Esta situación les puede hacer caer en la pérdida de reflejos para organizar algo por sí mismos, así como la incapacidad para encontrarse con los otros. Tanto a diario, como los fines de semana, se organizan diferentes actividades que proponen y que los proponemos de modo que puedan tener el tiempo ocupado de manera educativa.
 - ◆ Se empiezan a ver jóvenes que regresan de las granjas de desintoxicación y vuelven a caer en la droga. Nos planteamos que algo se les puede ofrecer. Así va creciendo la oferta de los talleres prelaborales como medio de conseguir unas habilidades laborales que los ayuden a insertarse en el mundo laboral. Pero queda mucho por experimentar...

3. DESPERTARES

Y en el intermedio de nuestra historia aparece la experiencia de un PROYECTO DE DESARROLLO COMUNITARIO. No engancha el tema ya que a muchos les suena a los planes anteriores y otros ya desconfían de todo. En el fondo creo que ya resulta difícil, después de las diferentes tentativas, el organizar a la gente para desarrollar un barrio en el que pocos creen. Así desaparecen a principios de los años 90 las posibles reacciones de la comunidad para hacerse a sí misma. Se ha terminado la remodelación del barrio, con bastantes años de retraso, y ya lo que quie-

re la mayoría es que les dejen tranquilos gozar del rincón que han conseguido para esconderse de lo que pasa fuera.

Elementos difíciles de tocar en este momento.

Con este fracaso, parece que se cierran unos caminos de trabajo social con la gente:

- ◆ Lo que pueda ser comunitario o conjunto. Ya no mueve ni la lucha contra la droga, que en algunos momentos parece que vuelve con la virulencia de antes. Las redes sociales se han roto y ya resulta difícil reunir a los vecinos incluso para luchar por alguna de las mejoras que el barrio necesita porque lo han dejado a medias.
- ◆ El tema de la escuela ya se deja como imposible. La Administración no ha dicho nada respecto a nuestras reivindicaciones y se deja que muera el asunto. Lo que era patronato de suburbios, se convierte en una ley sobre “Escuelas de Difícil Desempeño”, entre las que se clasifican a las dos que están dentro del barrio. ¡Buen arreglo! Ciertamente que desde la Administración se emprende alguna propuesta de arreglo, como la creación de algún taller, pero que no impide el que uno de los colegios vaya cayendo hasta la decisión del cierre del mismo, dada la escasez de alumnos. La presión que alguno hicimos y no sabemos qué otras circunstancias le mantienen todavía abierto, pero como el enfermo que se cae y se le ata a un árbol.
- ◆ En la seguridad ciudadana resulta mejor no meterse, ya que crece la peligrosidad incluso con menores en la calle. Hay momentos en los que parece que algo va a estallar, pero al final la paciencia y el cerrar los ojos hace que se siga adelante sin sobresaltos dignos de noticia periodística. No resulta posible el encuentro payos-gitanos, más allá de las amistades entre algunos vecinos que no arreglan el ambiente, pero que salva lo salvable.
- ◆ El mundo del paso de droga es un mundo donde mejor es el no meterse. Sólo se puede uno dedicar a salvar a algún chico que, aburrido ya del tema, quiera emprender un camino de salida. En estos tiempos la venta ha sido desviada hacia los poblados aislados donde cuando se quiera se pueda controlar. En los momentos intermedios se usan todavía las redes que se habían establecido. Los jóvenes sí que subsisten para el fin de semana con el paso de ‘temas menores’, como el hachís o las pastillas. Alguno de los que han vuelto de terapias de recuperación y han vuelto a caer o han muerto o algunos ven más práctico el huir del ambiente que vuela a proponerles la misma entrada... y ninguna salida. Preferen desaparecer del barrio en el que nacieron y crecieron.

Estas circunstancias se resumen en la situación de EXCLUSIÓN SOCIAL, en el que se ha convertido la problemática anterior de marginación social. Las nuevas políticas mundiales y las directrices económicas llevan a repartir zonas en las que la población no es necesaria para el avance de la producción, con lo que queda excluida de los cauces tanto de producción. Las políticas sociales, sobre todo el Europa, han creado el ESTADO DE BIENESTAR, como medio de acercar al consumo a aquellos que no resuelve la guerra, ya que no terminan de acceder a los engranajes normalizados de la vida social y laboral, quedan de lado en las organizaciones sociales. Es el punto de partida que hoy nos ponemos para una práctica real de la EDUCACIÓN SOCIAL en nuestro barrio y en los lugares que han ido cre-

ciendo como bolsas de marginación y en estos momentos quedan como reservas de exclusión.

No se trata de ser pesimista ante esta circunstancia a la que hemos llegado o a la que nos han abocado, sino de ser realista y enfrentar la educación desde los presupuestos que existen en nuestro barrio, más que desde idealismos vanos. No estoy de acuerdo con F. Truffaut cuando dice que "un pesimista es un optimista con experiencia". Pero no se puede ser ingenuo ante un mundo que se piensa muy bien lo que hace con los excluidos sociales.

Experiencias que hay que despertar.

Adaptándose a las nuevas circunstancias creemos que hay notas importantes que hay que seguir trabajando y que son válidas en este momento para ir despertando la conciencia en nuestra gente y prepararlos para insertarse como un ciudadano más en esta sociedad que a veces le deja de lado.

Estos son los apuntes que sacamos de nuestra experiencia y que seguimos trabajando:

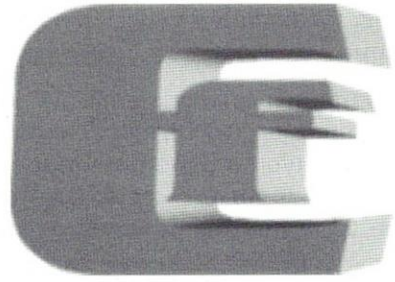
- "No se puede educar en serie. Es preciso un corazón inteligente que sepa interpretar, que sepa, sobre todo, comprender", decía Francisco GARCIA SALVE. Por eso hay que optar por una educación personalizada donde cada persona con su experiencia particular sea el centro de trabajo educativo.
- Hay que implicar al chico en su propia educación, responsabilizándole le vamos ayudando a madurar y a hacer un proyecto de sí mismo. La educación es un tema de 'contrato social', que decía Rousseau. Con esta implicación le vamos preparando a la vida, aunque no siga unos estudios 'normalizados', a los que hay que dirigirle, pero que no son siempre la única opción. Decía Günter GRASS que "la ventaja de las personas que no estudian el bachillerato es que mientras tanto se preparan para la vida". En muchos de nuestros chicos fracasa esa escuela oficial, lo que no puede fallar es la preparación para la vida. También Hussein II sorprendió en una ocasión diciendo que "puedes sacar muchos sobresalientes en la universidad y suspender en la vida". Es importante crear alternativas a los lugares donde fracasan los chicos y pueden quedarse al margen de la vida siendo impedimentos después de que nuestro mundo avance con tranquilidad y confianza.
- Uno de los temas fundamentales para nuestros chicos es la preparación laboral, lo que supone que adquieran toda una serie de habilidades normalizadoras como son: un horario, una presencia, un respeto, la lealtad... que pueden hoy día llevar a un chico con poca preparación a la adquisición de un puesto laboral que le servirá de medio de inserción social. Los conocimientos a veces los adquieres en poco tiempo, ya que para las decisiones importantes están los ingenieros y entendidos.
- Ofrecer una SEGUNDA OPORTUNIDAD. Bastantes chicos están deseando hacerse con un trabajo que les proporcione dinero rápido. A los pocos meses ya han caído en la cuenta de que es 'hambre para hoy y miseria para mañana'. Puede ser un momento clave para poder prepararse para algo con más futuro. La escuela de la segunda oportunidad debe estar abierta en ese momento, aunque para alguno ya no exista esa nueva posibilidad.

- Esta segunda oportunidad debe estar abierta sobre todo para la gente que viene de las vivencias del mundo de la droga. La alternativa que la sociedad propone es la metadona en la que cada vez más cientos de jóvenes están dando vueltas sin acabar de salir de esa miseria. Se trata igualmente de promover experiencias que los motiven para dejar todo tipo de psicótopo que oscurezca sus ojos y su vida. Sólo lo verán cuando la propuesta que se les ofrece es más sugerente que la del producto. Claro que para eso se necesita la paciencia y el cariño que cualquier madre tiene hasta que da a luz al hijo. Después ya será sólo echarlo a andar.
- Prevenir es motivar o remotivar. Se van dejando los estudios, se cae en el fracaso escolar porque faltan motivaciones para hacerlo. Es el trabajo fundamental que tratamos de hacer con nuestros chicos. No se trata del simple repasar las lecciones. “Dame un motivo y moveré el mundo”, decía un filósofo que terminó loco, pero que no le faltaba razón. Y lo más importante que un voluntario puede aportar a uno de nuestros chicos que fracasa son las motivaciones que han prendido en él y que le mueven para seguir esforzándose, cuando nuestro chico no ha recibido en el seno familiar esas razones, tal vez porque los padres no han estimado la cultura como válida para moverse en la vida.
- Frente a la sociedad del “gran vacío” hay que recrear el mundo de las significaciones y valoraciones de la vida social y personal. A partir del descubrimiento de estas significaciones, elementos fundamentales que recibimos de nuestros padres, se podrán ir montando los valores que merecen la pena en la vida. Sin esos valores todo dará lo mismo, pero hay que descubrir que no da lo mismo vivir que estar muerto y no todos lo ven. Basta ver la ‘intrascendencia’ de la vida. Aquí prende mucho todo el tema religioso que, como decía D. Bosco, resulta fundamental en la educación del chico.

4. CONCLUSIÓN

La historia social que hemos vivido en nuestro barrio nos ha llevado a unas cuantas convicciones que no serán varitas mágicas, pero que nos están ayudando a ser respuesta para chicos que ayudamos a entrar dentro del mundo que los ha excluido. Decía Jardiel Poncela que “se llama experiencia a una cadena de errores”. La experiencia dura que hemos vivido nos ha ayudado, más bien, a no caer en esos errores y a entrever luces de salida para nuestros chicos.

Como educadores tratamos de ayudar a los chicos a despertar a ese mundo que los necesita y al que merece la pena prepararse para participar como hombres responsables de la historia que tenemos que formar entre todos. No es el final de la historia, sino que cada día está en nuestras manos para crearla de modo mejor que el día anterior.



EL TRABAJO EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD TERAPÉUTICA DE BARAJAS

Álvaro Olivar Arroyo*

RESUMEN

La Comunidad Terapéutica Barajas es un recurso de carácter residencial especializado en el tratamiento de adicciones. Perteneciente a la Red del Plan Municipal Contra las Drogas del Ayuntamiento de Madrid y gestionado por GERS (Gestión de Recursos Sociales), S.A., lleva desde 1991 ofreciendo una alternativa a aquellas personas que tienen dificultades para abandonar el consumo de drogas y desenvolverse de forma normalizada en su entorno social. En este texto, se exponen unas pinceladas breves sobre el trabajo realizado en este Centro dentro del Área Educativa.

ABSTRACT

The Therapeutical Community of Barajas is a residence resource specialised in treating drugs addictions. It belongs to the Network of the Municipal Plan of Drugs Prevention of Madrid, which is managed by GERS S.A. (Social Resources Gestion). It offers alternatives to people who want to give up consuming drugs and to have a normal life within their social environment. In this article we briefly show how all that preventing work has been carried out in the Therapeutical Community of Barajas within its educational area.

1. LA COMUNIDAD TERAPÉUTICA (CT) BARAJAS

A la hora de explicar de una forma resumida el trabajo educativo que hacemos en la CT Barajas, hemos de situar, de forma general, al lector en el contexto en que trabajamos. Una CT es un centro de carácter residencial donde las personas con problemas de dependencia tienen la oportunidad de desarrollar un trabajo personal que favorezca su resocialización.

La CT Barajas es un recurso de carácter profesional; esto es, el equipo de trabajo que aquí desempeña su labor está compuesto por profesionales de diferentes áreas: psicológica, sanitaria, trabajo social y, lógicamente, educativa. Los diferentes profesionales de estas disciplinas trabajamos de forma coordinada, basando nuestro trabajo en referentes teóricos contrastados y aplicando nuestros conociemien-

* Coordinador del Área Educativa de la CT Barajas (GERS/Ayuntamiento de Madrid).

tos, formación y experiencia a la hora de intervenir sobre los problemas de la persona.

Es importante considerar la población para la que está especialmente indicada la estancia en un centro de estas características: personas con problemas de adicción, cuyo entorno personal es incapaz de contener y dar respuesta a la problemática de forma efectiva por diversos motivos, personas con fracasos anteriores en tratamientos de carácter ambulatorio, etc...

Por otra parte, la estancia en la CT Barajas está limitada a seis meses, en los que la persona realiza un trabajo de carácter intensivo sobre sus carencias y habilidades. El objetivo no es, sencillamente, aislarle del contexto social sino, más bien al contrario, apartarle durante un tiempo para que pueda optimizar sus recursos y adquirir otros y retornar a ese mismo contexto en condiciones de circular de una forma normalizada.

Un aspecto importante es que la CT Barajas se encuentra en una ubicación semi-urbana, a diferencia de otros centros de estas características; esto permite el poder contar con determinados recursos de uso cotidiano, como los autobuses urbanos, el metro, parques cercanos que están dentro del casco de la ciudad y, especialmente, el acceso sencillo a recursos de entretenimiento normalizados como cine, teatro, museos, que permiten la realización de un trabajo educativo coherente que facilita de una reintegración más rápida en la vida cotidiana.

Durante el proceso, se dan contactos periódicos, cada vez de mayor duración, de la persona con su entorno socio-relacional más cercano, con su barrio, con su casa; de este modo, mantiene contacto con su realidad social y puede ir analizando y evaluando sus cambios en relación a ese entorno.

Por último, dentro de esta caracterización general de la CT Barajas, cabe recordar que la Comunidad Terapéutica no es un recurso aislado, ni con la capacidad propia para llevar a cabo de forma completa un proceso de reinserción social. La CT Barajas, aunque gestionada por GERS, está inserta dentro de una red de recursos específicos pertenecientes al Plan Municipal Contra las Drogas del Ayuntamiento de Madrid. Por tanto, las personas que acceden al centro llegan derivadas desde otros centros de carácter ambulatorio, los C.A.D.s (Centros de Atención a las Drogodependencias), que se encuentran repartidos por los diferentes distritos de la ciudad de Madrid, a los que regresan al finalizar su estancia.

2. EL TRABAJO EDUCATIVO

Desde febrero de 1991, venimos desarrollando en la CT Barajas un trabajo educativo, como decíamos antes, inserto dentro de un abordaje multidisciplinar de esta problemática. Resulta necesaria, ante un problema de carácter multidimensional, la intervención de diferentes profesionales (psicólogos, sanitario, trabajadora social, educadores) con el objeto de que la labor que se realiza no adolezca de carácter demasiado específico y resulte poco compacta.

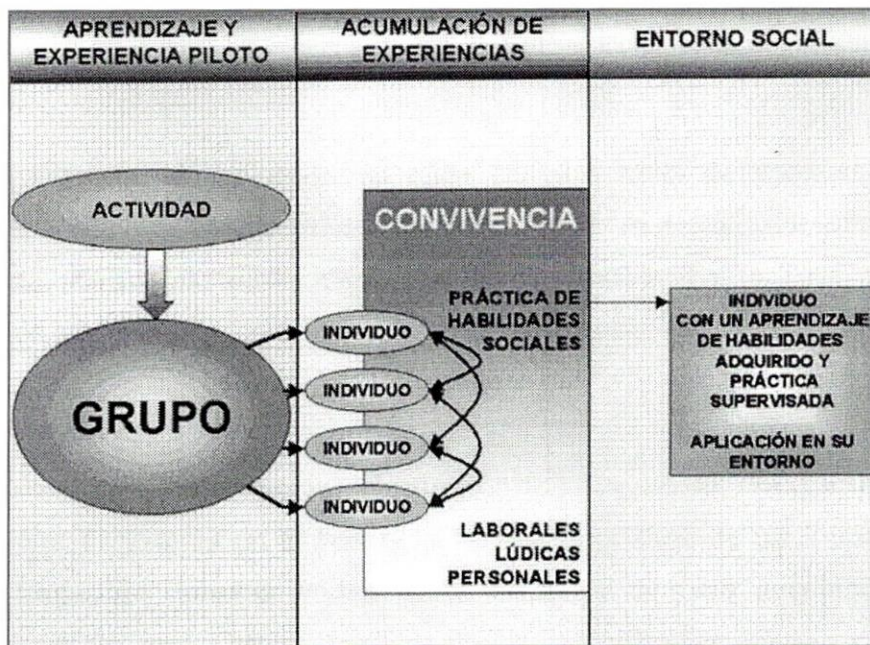
Dentro de un recurso de estas características, resulta básico clarificar que el trabajo educativo tiene dos elementos básicos: el individuo y el grupo. Desde esta concepción, existen objetivos de trabajo comunes a los diversos elementos del grupo, que podríamos denominar generales, y otros que pretenden dar respuesta a

las necesidades específicas del individuo, con lo que se ha de focalizar de forma intensiva el trabajo sobre estas áreas carenciales; para ello, llevamos a cabo una valoración individual de cada caso.

Otra observación importante es la idea de grupo como herramienta de trabajo para el individuo; se persigue que cada elemento del grupo utilice al resto de elementos como factores de entrenamiento de las habilidades y conocimientos adquiridos. Así, la convivencia cotidiana resulta un espacio de trabajo imprescindible para el educador, que supervisa y favorece que el entrenamiento antes mencionado se dé de una forma adecuada y continua hasta convertirse en un hábito incorporado.

Otra cuestión a tener en cuenta es el vehículo de transmisión de los conocimientos y habilidades: las actividades, espacios de aula/taller en los que el educador da a conocer estrategias de trabajo basándose en el aprendizaje que se pretende. No debe confundirse el denominador "aula" con "clase magistral"; si se la caracteriza de esta manera, se debe a que el tipo de objetivos pretendidos tienen un carácter más conceptual que actitudinal o procedimental, aunque estos aspectos también cuentan con un peso específico notable.

Partiendo de estas bases, el trabajo educativo que se realiza en la CT quedaría representado en el siguiente esquema (fig.1):



(fig.1)

Y, basándose en este esquema, estos son los objetivos generales de trabajo del Área Educativa en la CT Barajas:

- ◆ incorporación de normas de convivencia y horarios normalizados

- ◆ adquisición de hábitos saludables de higiene, limpieza, alimentación y autocuidados
- ◆ adquisición de habilidades laborales, para la ocupación del tiempo libre y para las relaciones interpersonales
- ◆ adquisición de recursos para el análisis personal y asumir responsabilidades (cocina, lavandería)
- ◆ adquisición de hábitos de cuidado, orden y trato adecuado de los objetos y del entorno natural
- ◆ mejora de las habilidades formativas y conocimientos culturales y de su medio social

3. LA EXPERIENCIA COTIDIANA

Del apartado anterior, podría deducirse que el drogodependiente es una persona con carencias básicas a todos los niveles; no es esto cierto sino que, como reflejábamos anteriormente, cada individuo cuenta con su propio repertorio de habilidades y, en cada caso, los déficits están localizados en apartados concretos.

De la experiencia cotidiana del trabajo realizado con los drogodependientes en la CT Barajas, éstas son las características más destacables:

- a) En gran medida, se ha dado en ellos un alto nivel de fracaso escolar; han abandonado las instituciones educativas formales por motivos disciplinarios o por dificultades lectivas. Gran parte de ellos viven este déficit como una pérdida y se muestran motivados para ampliar su cultura, como herramienta de expansión de su red social.
 - b) En la mayoría de los casos, el mantenimiento de la conducta adictiva ha cercenado sus centros de interés en el apartado lúdico o, en caso de un inicio precoz en el consumo, les ha impedido conocer y descubrir recursos de ocio accesibles y que les proporcionen disfrute. En este campo, las principales dificultades, vienen dadas por sus dificultades para organizar y, posteriormente, llevar a cabo actividades de este carácter en el tiempo libre.
 - c) Su estilo de relación con los demás está, en muchos casos, marcado por la agresividad, el escaso control de impulsos, las dificultades para adoptar una perspectiva social adecuada y la utilización de un código de interacción asociado al consumo de drogas. En este aspecto, lo cotidiano es un espacio básico en el que trabajar de forma continuada: aun cuando las características reseñadas están sólidamente arraigadas en las personas con una problemática de este tipo, progresivamente se van logrando, por lo general, pequeños cambios que contribuyen a normalizar el estilo de relación practicado.
- a) En el terreno laboral, una gran mayoría han abandonado puestos de trabajo, o han sido despedidos, debido al consumo. Los principales problemas que se han detectado están relacionados con un bajo nivel de iniciativa, baja tolerancia a la frustración, escasa planificación del trabajo y la conciencia del trabajo como mera fuente de ingresos y no como vehículo de realización personal. Ciertas actividades de carácter pre-laboral, como las realizadas en los Talleres de

Madera, Cerámica y Mantenimiento, son los medios utilizados para trabajar estos aspectos.

A modo de conclusión, entendemos que la experiencia acumulada a lo largo de estos años, (acompañada por los resultados obtenidos), ha servido y sirve para abordar el problema de la drogodependencia desde un enfoque educativo, coordinado con otras disciplinas; y, especialmente, para dotar al individuo del objetivo final de todo programa de Educación Social, la competencia social, que le permita estar capacitado educativamente para circular de forma normalizada dentro de su red social.



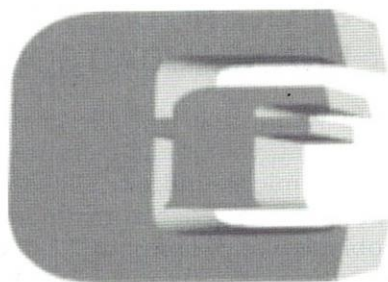
ed@bé

digital

Copyright © 2000, grupo edebé

www.edebe.com
www.edebedigital.com

C.E.S. SALESIANS - ST. VICENÇ DEL HORSTS UNA EXPERIENCIA DE PEDAGOGÍA DESDE EL SISTEMA REGLADO



Jordi Longás Mayayo*

RESUMEN

Desde un concepto de escuela comprensiva, el centro St. Vicenç del Horts en la comarca barcelonesa del Baix Llobregat presenta una experiencia de formación profesional. La capacitación laboral es una de las mejores alternativas para aquellos jóvenes que quieren abandonar los libros. En un momento en que más del 25 % de nuestros alumnos no finalizan la enseñanza secundaria, presentamos una respuesta de organización flexible que favorece el desarrollo comunitario.

ABSTRACT

The starting point for this experience is the so-called understanding school put into practice in St. Vicenç del Horts School in the Catalan region of Baix Llobregat near Barcelona, addressed to professional training. The labour competence is one of the best alternatives for those who want to leave school. It must be taken into account that about 25% of our students do not finish Secondary School, so flexible organization is a good choice that we show in order to improve the community development.

Sería deseable que todos los alumnos alcanzasen altas cotas de desarrollo intelectual y humano. Pero desde la realidad docente se comprueba cómo la escuela comprensiva topa con límites de índole diversa y de muy difícil superación. Por eso la formación para el trabajo, basada en un sólido proceso de orientación, es desde nuestra experiencia de escuela de formación profesional la mejor alternativa –y quizás la única- para aquellos jóvenes que quieren abandonar los libros. Responder al elevado número de alumnos cuya escolaridad es susceptible de ser considerada como fracaso escolar ya a los 14 años¹ ha supuesto, en nuestro caso, definir y recrear el centro educativo desde la recuperación de su más claro sentido social. Tanto la oferta de los niveles de enseñanza reglada y no reglada, como la estructura organizativa y las propuestas pedagógicas se basan en este ineludible referente.

* Licenciado en Pedagogía, Diplomado en Educación Social, Ingeniero Técnico Agrícola. En la actualidad es Director del CES Salesians St Vicenç en Barcelona.

¹ En el centro un 30 % del total de los alumnos presenta graves carencias y más del 50% tiene dificultades para seguir el ritmo que permite desarrollar los diseños curriculares establecidos.

1. ST VICENÇ DELS HORTS, UNA REALIDAD SOCIOCULTURAL CONFLICTIVA

Sant Vicenç dels Horts se encuentra a 15 km de Barcelona, en la comarca del Baix Llobregat, y su realidad social, cultural y económica está determinada por el brusco crecimiento industrial de los años 60 y la enorme afluencia de inmigración, pasando de un censo aproximado de 4.000 habitantes al inicio de esa década a una población superior a los 22.000 habitantes mediados los años 70. La población se distribuye en una pirámide bastante amplia, habiendo nacido fuera de Cataluña más del 60 %, principalmente en Andalucía, aunque se cuenta también desde antiguo con un importante grupo de personas nacidas en Marruecos. En Sant Vicenç dels Horts concurren los problemas típicos asociados a los crecimientos demográficos bruscos, característicos en tantas poblaciones periféricas de la gran ciudad. Hoy en día todavía se aprecia una cohesión social irregular, una estructura de servicios deficitaria y un nivel cultural muy bajo. Sirva como orientación saber que la población padeció en la pasada década una de las tasas de paro más altas de toda Cataluña. Como puede imaginarse, las carencias socio-culturales son bien perceptibles desde el trabajo educativo y social. Desestructura familiar, dificultades de integración social, consumo de sustancias adictivas, conflictividad juvenil y violencia callejera, entre otros, forman parte de las realidades que se viven desde la escuela y a las que se intenta dar respuesta.

2. EL C.E.S. SALESIANS-ST VICENÇ DELS HORTS, CENTRO EN CONTINUA TRANSFORMACIÓN

La institución, inicialmente seminario salesiano, se reconvirtió en centro de formación profesional en el curso 1.970/71, bajo el nombre de Escuela de Formación Profesional "Sagrado Corazón", impartiendo la especialidad de mecánica y, a partir del curso 1971/72, las especialidades de administrativos y electricidad. En el curso 1.979/80 se ofrecieron por primera vez estudios de 2º grado. En el curso 1.987/88 se inició una experiencia piloto en colaboración con el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, denominada "Aprendizaje de Oficios", encaminada a la reinserción en el sistema escolar de alumnos con grave fracaso en la EGB. La experiencia, con diversas adaptaciones posteriores, se mantuvo hasta el cierre del antiguo plan de formación profesional.

Con la aplicación de la LOGSE el centro ha experimentado una importante transformación, rediseñando las antiguas unidades concertadas de formación profesional en una oferta formativa más completa y global. En total en el centro se atiende cada curso a más de 1000 alumnos (850 alumnos en formación reglada y el resto en cursos de formación no reglada), con una plantilla de 75 personas, de los que 65 son docentes. A continuación se indica cuáles son los niveles de enseñanza que se imparten en la actualidad.

FORMACIÓN REGLADA

- ◆ Secundaria obligatoria
- E.S.O. (3 líneas)

- ◆ Secundaria post-obligatoria
 - BACHILLERATO (2 líneas)
 - CICLOS FORMATIVOS PROFESIONALES (7 cursos):
 - Grado medio: Mecanizado, Carrocería del automóvil, Instalaciones electrotécnicas, Administrativo, Comercial.
 - Grado superior: Sistemas de regulación y control automático, Administración y Finanzas

□ FORMACIÓN NO REGLADA

- ◆ Formación continua (según catálogo)
- ◆ Cursos ocupacionales (Centro colaborador con el Departamento de Treball de la Generalitat de Cataluña)

Un concepto de escuela que implica educación y desarrollo.

Atendiendo a la sucinta presentación del entorno y contexto del centro, puede imaginarse que la lucha contra la exclusión, y de forma muy concreta, la lucha contra el fracaso escolar, están en el centro de la misión del centro. Entendemos la escuela desde la globalidad que significa educar, como un proyecto formativo y no sólo instructivo, que sitúa al alumno/a en el centro de las decisiones y que reconoce muy especialmente la función social de nuestro trabajo. Nuestra comprensión de lo que debe ser un centro educativo bien puede esquematizarse en los tres ejes siguientes:

- El desarrollo de la persona, en todas sus dimensiones y potencialidades, es el objetivo prioritario que se referencia en el proyecto educativo y que se quiere hacer realidad con la diversas actividades –no sólo de tipo instructivo- que se realizan y ofrecen desde el centro.
- La inserción profesional, como forma eficaz de inserción social y lucha contra la exclusión, se convierte en un referente obligado, especialmente en entornos con carencias socioculturales manifiestas. Se trata de una finalidad de la acción formativa que supera con creces las prescripciones mínimas de la normativa y orienta tanto las opciones pedagógicas como algunas políticas activas de la institución.
- El compromiso con la realidad y necesidades del entorno, que obliga al equipo humano del centro a mantener un diálogo constante con el municipio, con la empresa, con las familias, así como a participar activamente en diferentes iniciativas de coordinación y promoción de la educación y la inserción de carácter local y comarcal.

Este concepto de escuela se concreta en la apertura y flexibilidad de respuestas pedagógicas que en parte se comunican en este trabajo. También se pone de relieve mediante la presencia e implicación del centro en ámbitos y espacios no entendidos rigurosamente como escolares y/o académicos, rompiendo de algún modo los tradicionales límites que el sistema reglado de ha autoimpuesto.

Una respuesta basada en una organización flexible

Un centro educativo, y más si es como el nuestro, necesita cierta flexibilidad organizativa y de recursos. La legislación y la estructura del concierto económico imponen una rigidez excesiva y con frecuencia antipedagógica. Responder a las necesidades reales, detectadas desde el quehacer cotidiano con los alumnos y las alumnas, cuando son tan acuciantes y numerosas como en nuestro caso, exige con frecuencia planteamientos institucionales imaginativos e innovadores. La coordinación del profesorado, los recursos de apoyo y la organización de los grupos de alumnos/as debe ser consecuente con la realidad e ir por delante de los necesarios esfuerzos didácticos y pedagógicos de adaptación que debe hacer cada docente. Todo el centro, desde una voluntad de integración y de respuesta global, debe interrogarse y adaptarse continuamente en la búsqueda de respuestas más eficaces. Sin duda, el exceso de “institucionalismo” supone un obstáculo que se debe salvar cuando se buscan respuestas a las necesidades de tipo social. Respondiendo a esta filosofía, y a pesar de los recursos escasos con los que se cuenta –hay que anotar la escasez de las subvenciones de la Administración y la precariedad socioeconómica que impone el entorno– destacan al menos tres respuestas institucionales encaminadas a favorecer el proceso educativo y formativo del alumnado.

ESTRUCTURA ORGANIZATIVA:

Todo el proyecto educativo se orienta para dar respuesta a las características del alumnado, muy heterogéneo en motivación, intereses y capacidad y con un número grande de alumnos y alumnas con dificultades de aprendizaje. Las decisiones sobre personal, equipo de profesores/as y tutores/as, planes de acción tutorial, actividades complementarias, actividades extraescolares, actividades de animación, agrupaciones flexibles de alumnos, refuerzos y desdoblamientos, horarios, formación interna del profesorado, trabajo de los departamentos, etc. tienen puesto el punto de mira en este objetivo preferencial. Se dispone de más horas de coordinación de las que propiamente permite el concierto económico dada la necesidad de coordinar esfuerzos y responder con cierta frecuencia a imprevistos, conflictos y nuevas necesidades. El estilo de gestión está basado, como no puede ser de otro modo, en la delegación de funciones y el fomento del trabajo en equipos con un notable grado de autonomía.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN:

Hay que destacar especialmente el trabajo realizado desde el departamento de orientación, con funciones claras de asesoramiento y apoyo psicopedagógico al equipo directivo, profesorado y alumnado. Se trata de una apuesta clara, y absolutamente imprescindible en niveles de secundaria tanto obligatoria como postobligatoria, para favorecer la “buena salud” de la institución y la educación integral de los alumnos y las alumnas.

DEPARTAMENTO ESCUELA-EMPRESA:

Este departamento es otro servicio fundamental para facilitar la relación con el mundo empresarial, la realización de las prácticas de los alumnos y la gestión de diversas acciones encaminadas a facilitar la inserción laboral de los alumnos. Desde este departamento se gestiona la bolsa de trabajo, se facilita orientación laboral a alumnos, se realiza un seguimiento de la inserción y se organiza la formación no reglada.

Una respuesta que supone un diseño integral y coordinado de los niveles de formación

La realidad de muchos jóvenes en la escuela se vuelve progresivamente dura en la medida que avanzan los cursos. Las dificultades de aprendizaje y la desestabilización que en muchas personas supone la adolescencia son factores que se asocian a problemáticas sociofamiliares y que resultan decisivos en los procesos de desmotivación y abandono escolar. Es aquí donde el criterio de educación preventiva nos obliga a arbitrar diferentes medidas encaminadas a facilitar el aprovechamiento de la escolaridad. Opciones centradas de forma preferente en la progresiva orientación y formación para el mundo del trabajo. Los diferentes sub-proyectos -según los diferentes niveles o etapas de enseñanza- responden a la intención de atender a todos los alumnos, dando oportunidades a los que tienen más dificultades, y conformando un todo coherente que, a la vez que ofrece un itinerario lógico según el nivel y posibilidad de cada alumno, permite dar respuesta a demandas de nuevos alumnos de la comarca.

FORMACIÓN PROFESIONAL DE BASE EN LA E.S.O.:

Más del 30 % de nuestros alumnos de enseñanza obligatoria presentan dificultades muy serias en el aprendizaje, generalmente asociadas a múltiples factores. Dadas las características del sistema educativo, este alumnado se ve obligado a permanecer en la escuela un segundo ciclo de secundaria que frecuentemente viven como lejano a sus intereses y motivaciones. Diagnosticadas las situaciones personales, y siempre en función de las capacidades y el rendimiento observado, a los alumnos y alumnas que no pueden seguir un ritmo más estandarizado de estudios se les ofrecen una serie de alternativas destinadas a favorecer el tránsito a la vida laboral o a la formación profesional reglada o no. Las intervenciones se organizan según tres niveles.

- Nivel 1: adaptaciones curriculares en las diferentes áreas.
- Nivel 2: adaptaciones curriculares en las materias instrumentales con profesores de refuerzo mediante la integración en grupos de refuerzo abiertos y flexibles. En este grupo de alumnos se intensifica el seguimiento personal individualizado, preferentemente por parte de los tutores o tutoras, y se organiza un itinerario de créditos variables preprofesionalizador².
- Nivel 3: sólo en segundo ciclo. Consiste en la integración en un grupo o unidad de adaptación curricular donde se realiza refuerzo en las materias instrumentales, un programa de habilidades sociales y un taller de proyectos (área de tecnología) en donde frecuentemente construyen recursos para el propio centro. También se realizan adaptaciones curriculares en las otras materias, se procura un itinerario de créditos variables preprofesionalizador y la acción tutorial es intensa y específica, con especial colaboración del departamento de orientación.

Los ejes sobre los que pivota la intervención en la ESO con los alumnos que presentan mayores dificultades son la preprofesionalización y la orientación personal,

² En Cataluña hay una parte importante del currículum (6 h/semana en primer ciclo y 9 h/semana en segundo ciclo) denominados "créditos variables" que deben elegir los alumnos y se destinan a ampliación o refuerzo de las materias obligatorias.

intentando que el paso por la secundaria les sirva como puente para una formación profesional específica sea o no reglada, más cercano a la pedagogía social que a la enseñanza.

CICLOS FORMATIVOS:

Los ciclos formativos pretenden dotar a los jóvenes de habilidades y competencias profesionales en un tiempo relativamente corto. La tarea no es sencilla cuando la amplitud de sus currículos debe combinarse con un alumnado que mayoritariamente presenta notables carencias. Al menos en nuestro caso, una formación profesional en sentido estricto no es posible en este nivel si no se despliegan medidas pedagógicas encaminadas a compensar las dificultades de buena parte del alumnado y ciertas lagunas del actual plan de estudios. Para favorecer el proceso de aprendizaje en general, pero de forma muy particular de los alumnos y alumnas que provienen de un cierto fracaso en la anterior etapa se realizan las siguientes intervenciones:

- Intensa actividad tutorial y de orientación, tanto individual como grupal, de la que es responsable cada tutor/a pero que también comporta la implicación de todo el equipo docente. La ausencia de la tutoría en el currículum de los ciclos se suple con la organización de seminarios formativos, jornadas específicas y asambleas grupales, cuando es preciso. Cuenta con el apoyo del departamento de orientación, tanto en la dinamización de la acción tutorial como prestando un servicio psicopedagógico.
- Organización de desdoblamientos en aquellas áreas de mayor dificultad, llegando las especialidades industriales a desdoblamientos superiores al 50-60% en muchos casos.
- Adaptación de actividades, materiales y métodos, buscando al máximo la aplicación práctica, tomado como referencia el mundo laboral, buscando aumentar la motivación y la adquisición de las competencias básicas.
- Apoyo a la inserción profesional, gracias a la labor del departamento escuela-empresa, encargado de velar por el seguimiento de las prácticas -pieza clave en el proceso formativo- y de dinamizar la posterior inserción mediante la bolsa de trabajo en conexión con el Servei Català de Col·locació.
- Preocupación por crear un ambiente general de centro adaptado a la realidad, basado en la proximidad y la ayuda al desarrollo personal de los jóvenes, y que impregna desde lo festivo hasta el tratamiento disciplinar de los conflictos.

FORMACIÓN OCUPACIONAL:

La formación profesional no reglada es de extraordinario interés para cualquier centro de formación profesional, pero además en nuestro caso permite satisfacer un doble objetivo: atender a alumnos que no han tenido éxito en otros centros y ofrecer a los alumnos de nuestro centro un itinerario formativo, alternativo o complementario a lo que han venido realizando. Por eso se ha optado abiertamente por ofrecer una formación ocupacional que sea respuesta para aquellos jóvenes marcados por el fracaso escolar. Cabe destacar una inserción media durante el curso 1999 del 80 %, que va desde el 44 % en el curso de contabilidad informatizada hasta el 94 % en los cursos de carrocería del automóvil. Bien puede afirmarse que esta formación cumple funciones de garantía social. Hasta ahora nuestro esfuerzo se

ha encaminado a ofrecer una formación específica de calidad, muy práctica, con una acción tutorial difusa y una promoción y seguimiento de la inserción muy intenso.

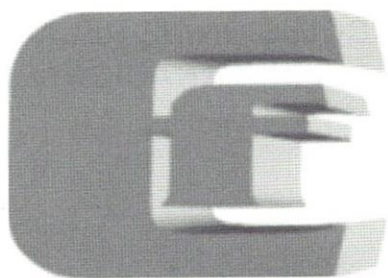
Una respuesta que favorece el desarrollo comunitario.

Desde el centro se ha apostado rotundamente por participar en las iniciativas de carácter local y comunitario que buscan mejorar la educación e inserción socio-laboral de los jóvenes. Desde la educación, como ya sucede en el trabajo social, debe reconocerse la importancia de la interdisciplinariedad. La actual complejidad social y la amplitud de funciones que recaen sobre la educación obligan a potenciar desde la escuela los enfoques multidisciplinares en lo que se refiere al análisis y comprensión de los fenómenos, y el trabajo cooperativo y coordinado entre los diferentes servicios y profesionales en lo que se refiere a la intervención directa. En concreto hay dos experiencias, con un notable nivel de institucionalización, encaminadas a mejorar la respuesta educativa y la inserción profesional en las que participamos muy activamente: son el trabajo en red en el ámbito municipal (coordinación de ámbito municipal entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso educativo) y la participación como miembros de la Fundación DELTA, que agrupa a todos los centros públicos de secundaria del Baix Llobregat, facilitando y coordinando la realización de los créditos de formación en la empresa y los servicios de orientación e inserción de alumnos. Estas líneas de trabajo también se potencian desde las relaciones que se mantienen con más de 300 empresas colaboradoras. Desde la experiencia hemos ido descubriendo el papel activo que un centro educativo puede desarrollar en la construcción de un tejido social más amplio y firme, convirtiendo esta posible función de la institución en un objetivo de primer orden.



Ventana

Abierta...



El Centro de Enseñanza Superior Don Bosco apuesta por un estilo de enseñanza universitaria donde la instrucción y la investigación se integran en un ambiente de formación humanística y de convivencia armónica entre todos sus miembros. En esta sección presentamos, por una parte, algunas de las actividades que el centro ofrece y que se han realizado en los últimos meses, y por otra, informaciones y comentarios sobre aspectos de interés educativo. En las primeras está reflejada la vida de nuestro centro y en las siguientes nuestras inquietudes personales, sociales y educativas.

... al Mundo

Comisión de relaciones internacionales (C.R.I.)

... al Compromiso Social en el año internacional de la paz

Manifiesto 2000 para una cultura de paz y no violencia

Exclusión social y Derechos Humanos

¿Quieres ser voluntario de Madreselva?

... al Intercambio educativo

Congreso INFAD 2000 sobre infancia y adolescencia.

Congreso Nacional de Pedagogía

... a la Comunidad Educativa

Clausura del Año Jubilar en el C.E.S.

COMISIÓN DE RELACIONES INTERNACIONALES

Luis Moral*



VIAJES Y EXPERIENCIAS DE PROFESORES Y ESTUDIANTES DEL C.E.S. EN EL EXTRANJERO

Desde la Comisión de Relaciones internacionales del C.E.S. "Don Bosco" queremos brindar la oportunidad a quienes en un pasado reciente hayan tenido experiencias fuera de nuestras fronteras, de expresar, en pocas líneas, sus vivencias educativas y formativas.

*P*rofesores y estudiantes en la Facultad "Auxilium" de Lins (Brasil):

"Desde el punto de vista académico -comentan los profesores implicados-, la experiencia de impartir el curso de español elemental y avanzado, de cuatro semanas de duración durante los pasados meses de marzo y abril, puede calificarse de muy interesante. Desde el punto de vista pedagógico muy gratificante debido a la alta motivación de los alumnos por el aprendizaje de nuestro idioma.

Por otro lado, diremos que ha sido muy satisfactoria, desde el punto de vista humano, por la convivencia con las hermanas salesianas, personal directivo, personal docente/no docente y alumnos de la FAL, etc.

No obstante, al ser una experiencia nacida recientemente tenemos que seguir mejorado varios aspectos. Quisiéramos animar a los profesores del claustro del

CES "Don Bosco" a que no lo piensen mucho y decidan ir seguros y confiados de tener unas muy gratas vivencias.

En conclusión, es una experiencia que recomendamos a todos los que dispongan de la oportunidad, y deseamos que tenga continuidad".

Por su parte, los estudiantes salieron del aeropuerto de Madrid el 11 de Febrero con destino Sao Paulo. Una vez allí, alguien les recogería para llevarles hasta Lins, la pequeña localidad destino de sus prácticas.

Eran tres estudiantes de Educación Social con las maletas llenas de ilusiones, expectativas y mucha curiosidad. Iban a pasar dos meses fuera de casa, en otro país, con otra cultura, otra gente y otra lengua. ¡Toda una aventura!

Se hacían muchas preguntas: ¿cómo será la vida en Lins?, ¿cómo nos acogerán?, ¿cuál va a ser nuestra intervención?, ¿nos encontraremos bien?. Como suele ser habitual en estos casos, pocas y ambiguas fueron las respuestas al principio.

Les recibieron con los brazos abiertos. Las hermanas Salesianas tenían todo preparado para su llegada. La acogida fue encantadora. A pesar de esta bienvenida tan calurosa, los primeros días fueron los más difíciles, fundamentalmente motivado por el desconocimiento de la lengua. Gracias al contacto con la gente y al apoyo que recibieron de todo el mundo, las dudas y posibles temores del comienzo se disiparon adaptándose en muy breve periodo de tiempo a su ritmo de trabajo.

Las prácticas, las realizaron en dos centros diferentes, ambos coordinados por religiosas de la Facultad donde residían:

* Licenciado en Educación Física. Es Profesor del C.E.S. Don Bosco y Miembro de la Comisión de Relaciones Internacionales de este centro.

- ◆ El CEMIC (Centro de Educación del Menor e Integración Comunitaria). El centro está destinado a niños de 4 a 18 años pertenecientes a las familias más pobres de Lins. Allí reciben apoyo escolar, clases en las aulas de artesanía, costura, mecanografía, deporte,... además de un servicio de comedor. El centro supone para muchos de estos menores la única posibilidad de tomar algún alimento y la alternativa a la calle.
- ◆ La Pastoral de Crianza atiende a los menores de 0 a 6 años, con el principal objetivo de evitar en principio la desnutrición. Han llegado a sacar el proyecto adelante tras mucho esfuerzo y sacrificio.

Durante los dos meses que duró su estancia, colaboraron en ambos centros realizando diferentes actividades: clases de español y danza española, dinámicas de grupo, educación para la salud, juegos, ...

Aunque, según confiesan los propios estudiantes, lo más enriquecedor ha sido la oportunidad de conocer otro país con una cultura y forma de vida diferente a la nuestra. La manera que tienen de ver la vida te empuja a colocarte delante de un espejo y despojarte de todas las cosas que te impiden disfrutar de muchos momentos.

Nunca olvidarán Lins ni todo lo que vivieron allí.

Estudiantes en prácticas en Sheffield (Reino Unido):

Durante el pasado mes de Marzo, varios estudiantes del tercer curso de magisterio de nuestro centro cumplieron su formación con la realización de parte de sus prácticas en el Reino Unido. Concretamente en la ciudad de Sheffield, situada en el centro del país.

Fueron 17 los estudiantes que se aventuraron a conocer in situ el sistema

educativo inglés, para poder compararlo posteriormente con el español, con la novedad de que este año fueron representadas todas las especialidades del centro lo que posibilitó una profundización aun mayor y la inevitable comparación entre objetivos, métodos, sistemas, formas de hacer...

Cada uno de ellos se alojó en casa de familias empapándose de sus costumbres y dejando allí una huella indeleble.

Los primeros días fueron los más difíciles, tanto en las familias como en los colegios. Unas veces por el idioma y otras por el desconocimiento de sus hábitos. Y es que, en opinión de todos ellos, son dos culturas totalmente distintas. A partir de la semana, las cosas empezaron a rodar mejor, y al final algunos de ellos no querían volverse de lo bien que lo estaban pasando (aunque siempre hubo momentos donde añoraban nuestro país).

Durante los días que pasaron allí, realizaron multitud de actividades, la mayoría de las ocasiones en pequeños grupos no siempre de las mismas personas. Desde la visita a museos, excursiones a otros lugares y actividades deportivas llegando a ver incluso el circo español que coincidió con ellos en la ciudad, sin olvidarse nunca de relajarse y conocer los sitios de ocio más populares de Sheffield.

En general, podemos decir que la experiencia ha resultado positiva para todos, y que la mayoría de ellos desearía repetir. Aunque surgieron algunos desarreglos unas veces con las familias y otras con los colegios, quien más y quien menos supo superarlos de la mejor manera posible.

Estudiantes Sócrates en Vajxo (Suecia):

Las primeras experiencias de nuestro centro con las becas Sócrates han sido

muy satisfactorias según los propios estudiantes que disfrutaron de ellas durante el primer trimestre del curso 99-00.

Para las tres estudiantes que asistieron a clases en la Universidad de Vajxo (Suecia) la experiencia fue muy positiva. Aparte de desarrollar sus capacidades de relación, el hecho de haber conocido muchas e interesantes personas de otros países con culturas y religiones diferentes les permitió ver las cosas desde otros puntos de vista. Por otra parte aprendieron otras costumbres y conocieron otra forma de vida a la se adaptaron rápidamente, no sin unos inevitables primeros momentos de angustia por desconocimiento de las cosas, hábitos y lugares.

Referente a los logros académicos, han conocido otro sistema de enseñanza universitaria que les ha ayudado a conocer lo bueno y lo malo del nuestro. Intentan ahora poner en práctica los aspectos positivos de lo aprendido.

En cuanto a los logros personales, esta experiencia les ha hecho más fuertes como personas. Han aprendido a enfrentarse solas a los problemas, y a vivir fuera de casa. También les ha hecho ser más abiertas de mentalidad. Por todo ello recomiendan a todas las personas que tengan la oportunidad de salir al extranjero, que aprovechen esta oportunidad única.

Estudiantes Sócrates en Birmingham (Reino Unido):

Por otra parte otras tres estudiantes de tercero de magisterio han tenido la oportunidad, gracias a las becas Sócrates, de cursar el primer trimestre del curso 99-00 en "Newman College",

una universidad inglesa de la ciudad de Birmingham.

Para ellas ha sido, en primer lugar, una inmejorable oportunidad para ampliar

y perfeccionar su inglés, al verse constantemente en la necesidad de utilizarlo. El introducirse en una cultura totalmente distinta a la nuestra supuso para ellas un cambio en sus costumbres: horarios, alimentación, formas de pasar el tiempo libre, ... que les han ayudado a descubrir qué diferente puede ser la vida para personas de otro país.

Coinciden con los otros estudiantes en muchos otros aspectos: lo enormemente enriquecedor que ha sido hacer vida familiar dentro de un hogar inglés y también hacer amistades con estudiantes Sócrates de diferentes países (Polonia, Portugal, Austria, Holanda, Francia,...).

Todos ellas y ellos os mandan un cordial saludo y os animan, desde sus propias experiencias, a que no lo penséis mucho: ¡lanzaos a esta aventural, merece la pena.

Sabor, olor y color de Colombia

Tres estudiantes de Educación Social, comparten con nosotros sus impresiones durante sus prácticas en Colombia.

"Y.. allí estábamos en otra ciudad completamente diferente a la nuestra. En esa mezcla de olores, colores, aires, paisajes, gentes... tan diferentes... Sin embargo, todo aquello poco tardó en envolvernos y hacernos parte suya, como una esencia más de esa mezcla, como una esencia que nunca antes hubiéramos vivido, como si todo aquello nos perteneciera, como si fuera eso lo real, lo de siempre, nuestra VIDA

Colombia tiene sabor agridulce: risas, entusiasmos, amabilidad, inocencia se mezclan con injusticias, insolidaridad, violencia, inseguridad. No podemos, ni nunca podremos entender la dicotomía de un país tan maravilloso: con lugares llenos de encanto, de paisajes paradisíacos, de personas con una extraordinaria amabilidad y dulzura, pero que,

a su vez, contrasta con una guerra no declarada que afecta como siempre a los más débiles y que, como en todas las guerras, sólo beneficia a unos pocos. Claro que estando EE.UU como principal beneficiario de este conflicto es, en cierto modo, entendible.

Y, ¿qué decir de esas caritas sucias? Detrás de esa imagen pequeña, desaliñada y mugrienta hay una personita que cuenta historias sorprendentes, con una madurez asombrosa y unos ojos penetrantes que irradian una ternura maravillosa, y.. ¿ qué decir de su sonrisa? Es realmente especial. Jamás hemos visto emocionarse a un niño de una manera tan profunda.

Acercarse a ellos es fácil sólo hay que mirarles a los ojos con absoluta sinceridad. Ellos son muy listos lo notan; su supervivencia en la calle les ha enseñado a diferenciar.

Muchos de los muchachos con los que hablábamos nos preguntaban ¿ Qué impresión tienen en su país de Colombia? Evidentemente teníamos que contestarles que aquí sólo llega esa imagen negativa de violencia y narcotráfico. Por eso queremos que estas letras sirvan para transmitir que Colombia es mucho más que esa generalización negativa; que también existe otra cara llena de ritmos, bailes, música, alegría y color que contagia, que se añora y que, en definitiva, llegan a formar parte de uno mismo.

Y aquí estamos en esta otra ciudad...

"Siempre tenemos la oportunidad de crear nuevos perfumes."

Conferencia 2000": Reunión I.U.S. América Latina

Las Instituciones Universitarias Salesianas (I.U.S.) de América Latina se reunieron en QUITO del 21 al 25 de mayo de 2000 con motivo de la celebración de la "Conferencia 2000".

El Encuentro forma parte de proyecto global de unión y desarrollo de las I.U.S. de todo el mundo. El C.E.S. "Don Bosco", acudió en calidad de invitado como institución universitaria salesiana europea, representado por su Secretario General, D. Pedro Izquierdo y una profesora miembro de la Comisión de Relaciones Internacionales, Dña. Mercedes Reglero.

La Conferencia se inició con dos objetivos:

- ◆ Potenciar un conocimiento y un proyecto de futuro común de las I.U.S.
- ◆ Establecer relaciones institucionales bilaterales entre las diferentes I.U.S.

Para desarrollar el *primer objetivo*, se ofreció a todos los asistentes diferentes instrumentos de trabajo, para el estudio y aprobación posterior en cada institución.

Por un lado, ponentes de las distintas instituciones, aportaron documentación sobre iniciativas comunes para las I.U.S., en cuanto a coordinación editorial, desarrollo y utilización del website de las I.U.S...etc.

Y por otro, se expusieron a debate contenidos del "programa común para las "I.U.S." con la intención de efectuar su aprobación en una futura reunión mundial de las universidades.

En cuanto al *segundo objetivo*, durante el desarrollo del Encuentro se reservaron espacios y tiempos concretos para posibilitar los contactos entre las diferentes universidades. El CES "Don Bosco", inició contactos con universidades salesianas de los siguientes países :

Argentina, Chile, Ecuador, Venezuela y Brasil.

Las propuestas de acuerdo incluyen las siguientes áreas:

- ◆ Prácticas de los alumnos

- ◆ Intercambio publicaciones
- ◆ Intercambio profesorado
- ◆ Intercambio programaciones de asignaturas
- ◆ Asesoramiento para el funcionamiento de una oficina RRII
- ◆ Intercambio experiencias académicas en áreas concretas: pedagogía, educación especial...

En el curso académico 2000 - 2001, se concretarán las propuestas y líneas de actuación con cada universidad, en función de los objetivos del curso.

La Conferencia 2000 supuso un gran avance para el conocimiento mutuo de las I.U.S de América Latina, y fue sin duda un foro espléndido para el aprendizaje académico y humano.

MANIFIESTO 2000 DE LA UNESCO PARA UNA CULTURA DE PAZ Y NO VIOLENCIA

Porque el año 2000 debe ser un nuevo comienzo para todos nosotros. Juntos podemos transformar la cultura de guerra y de violencia en una cultura de paz y de no violencia.

Porque esta evolución exige la participación de cada uno de nosotros y ofrece a los jóvenes y a las generaciones futuras valores que les ayuden a forjar un mundo más justo, más solidario, más libre, digno y armonioso, y con mejor prosperidad para todos.

Porque la cultura de paz hace posible el desarrollo duradero, la protección del medio ambiente y la satisfacción personal de cada ser humano.

Porque soy consciente de mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana.



Me comprometo en mi vida cotidiana, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:

■ **Respetar**

la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios

■ **Practicar**

la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;

■ **Compartir**

mi tiempo y mis recursos materiales, cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;

■ **Defender**

la libertad de expresión y la diversidad Cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;

■ **Promover**

un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;

■ **Contribuir**

al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad.

EXCLUSIÓN SOCIAL Y DERECHOS HUMANOS

Rosa M^a Huertas Gómez*

En el año internacional de la Paz parece una triste paradoja que exista un mundo tan desigual compuesto por personas que son todas iguales en su dignidad. Las diferencias económicas y sociales son con frecuencia escandalosas y no cesan de agrandarse entre las personas y los pueblos hasta alcanzar dimensiones abismales en muchos casos. Las bolsas de pobreza en nuestra sociedad, los nutridos grupos de inmigrantes, los parados, los enfermos y los ancianos apenas llegan a percibir la bonanza que tan alegremente se proclama desde algunos foros y centros de poder.

Por otra parte, la situación internacional denuncia un flagrante injusto reparto de la riqueza en el mundo, con cifras y datos que, por desgracia, nos son familiares. Y ello se produce en un mundo cada vez más unificado en tantas cosas, en el que la comunicación está jugando un papel trascendental pues nos hace conocedores y partícipes de los acontecimientos que tienen lugar en cualquier parte del mundo.

Esta “mundialización” podría consistir en un sentimiento de pertenencia común a un solo mundo, pero en realidad se refiere principalmente a la expansión sin resistencias del sistema capitalista que, sin escrúpulos ni contemplaciones, pocas cuentas quiere hacer con los excluidos que él mismo produce.

Frente a la igualdad en la dignidad y la universalidad de los Derechos Humanos que corresponden a todas las personas, nos encontramos de hecho con la existencia de tremendas desigualdades. Por “exclusión social” se en-

tiende “el proceso social de separación de un individuo o grupo respecto a las posibilidades laborales, económicas, políticas y culturales a las que otros sí tienen acceso y disfrutan.”

Entre la exclusión y los derechos humanos hay una verdadera contraposición. La exclusión se opone radicalmente a la universalidad que se predica en los derechos humanos. La exclusión marca la frontera entre quienes gozan en plenitud de sus derechos y quienes se ven privados de una parte de ellos, con menoscabo de sus capacidades de desarrollo como persona, agravio de su dignidad y, con frecuencia, peligro de su propia vida.

Ante esta situación y para la construcción de una sociedad en la que se cumplan los derechos humanos, hemos de hacer frente a múltiples y poderosos desafíos.

■ **En el orden social**, es necesario arbitrar medidas que palien las dificultades de crecimiento personal y grupal de los sectores más débiles y resuelvan las situaciones que dan origen a la marginación. Hay que asegurar la protección de los derechos de los más pobres, conocer lo que tienen que soportar las personas que viven en la pobreza y proceder a una reflexión y actuación basadas en la experiencia y las ideas transmitidas por la población más pobre, así como por las personas que trabajan a su lado.

■ **En el orden político**, se ha de avanzar en una profundización de la democracia, que permita la participación real de todos, también de los excluidos, en el diseño de las políticas que les afectan.

* Diplomada en Magisterio, Licenciada en Filología Hispánica y Periodismo. Doctora en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid. Es profesora de Instituto y del C.E.S. “Don Bosco”.

Los estados deben propiciar la participación de los más pobres en el proceso de adopción de decisiones en sus comunidades, que se les den los medios para organizarse y tomar parte en la planificación y la puesta en práctica de las políticas que les conciernen.

■ **En el orden jurídico** se ha de luchar por la promulgación aplicación de leyes que no permitan la segregación, marginación o exclusión de nadie y que se esfuercen por ofrecer a todas las personas la posibilidad real de gozar de sus derechos.

■ **En el orden cultural**, se precisa una acción de hondo calado que dote a toda la población de los recursos necesarios para convivir pacíficamente en un ambiente de respeto mutuo y tolerancia con quienes son diferentes. La amplitud de miras, la elusión de absurdos localismos es la única vía para evitar la marginación de quien no piensa, no habla, no siente o no vive como nosotros.

■ **En el orden económico**, habría mucho que hacer hasta conseguir la transformación de un sistema dominante, el capitalismo, tan perverso que prevé y calcula la exclusión de un porcentaje (se habla de un tercio) de la población del disfrute de los bienes sociales para que el resto viva más o menos plácidamente. Y cuando se piensa en la actividad económica se habría de tener muy presente que "no sería verdaderamente digno del hombre un tipo de desarrollo que no respetara y promoviera los derechos humanos, personales, sociales, económicos y políticos, incluidos los derechos de las naciones y de los pueblos" como dice Juan Pablo II en la "Solicitud rei socialis"



QUIERES SER VOLUNTARIO DE MADRESELVA?

Cada vez son más los jóvenes que creen en la utopía de la transformación del mundo, pero con una visión realista: son conscientes de que el camino es lento y requiere esfuerzo.

La ONGD "Madreselva" promueve el voluntariado salesiano, que supone comprometerse a vivir "con" y "para" quienes tienen necesidad, especialmente los jóvenes en situación de marginación.

El voluntario salesiano es un joven o adulto vocacionado: cree en el voluntariado como vocación, es capaz de compartir en grupo su vida y sus experiencias, cree en las capacidades de las personas, pone a disposición todo lo que tiene y es, con sensibilidad hacia los problemas sociales, se preocupa de hacer protagonistas a sus destinatarios. También se plantea su vida desde la fe cristiana y es una persona inserta en la realidad: se siente solidario y actúa resolviendo necesidades de los otros; sabe ver, descubre los problemas de la gente; mantiene una actitud crítica ante la realidad que le rodea; cree que es posible un mundo más justo y lucha por ello; denuncia las injusticias y tiene una visión global y transformadora de la estructura social.

El voluntariado que promueve Madreselva es especialmente educativo, con la fuerza del Sistema Preventivo de Don Bosco: el voluntario crea las condiciones educativas que eviten situaciones que podrían traer consecuencias negativas.

Madreselva envía voluntarios a campos de trabajo nacionales e internacionales. Para que esta labor sea efectiva, la ONGD salesiana ofrece y exige a sus voluntarios un periodo de formación

que se extiende a lo largo de un curso. Se trata de reuniones y cursos monográficos mensuales que se realizan durante los fines de semana. En ellos se indica qué es el voluntariado salesiano y se imparten cursos de habilidades sociales, de primeros auxilios, de tiempo libre, etc. encaminados a conseguir que los voluntarios sean capaces de detectar necesidades, de estar a la altura de las circunstancias, de responder a lo que se reclama de ellos y de ser útiles y solidarios.

Durante el curso 1999-2000 se programaron charlas sobre temas de interés para los voluntarios como: "Perspectivas de la Educación para el Desarrollo", "Prevención y primeros auxilios para el voluntariado fuera de España", "Elaboración de un proyecto y la colaboración del voluntariado desplazado", entre otras, impartidas por expertos.

Hay campos de trabajo de Madreselva en la mayoría de los países hispanoamericanos: República Dominicana, Paraguay, Bolivia, México, Honduras... En éste último se está desarrollando un interesante proyecto de alfabetización de madres solteras, en el que se ofrece enseñanza y apoyo tanto a las madres como a los niños.

En África destacan los proyectos en Zaire, Zambia, Etiopía o Mozambique. Allí acuden desde maestros, pasando por médicos o farmacéuticos, hasta ingenieros agrónomos. En Etiopía se está llevando a cabo un proyecto para pota-

bilizar el agua y en Mozambique otro para enseñarles a cultivar el maíz, fabricar y comercializar sus derivados.

Se trata, en cualquier caso, de detectar las necesidades de la gente y poner en funcionamiento aquellas actuaciones (educativas, higiénico sanitarias, agrícolas...) que se encaminen a hacerles la vida más fácil.

Los voluntarios de Madreselva pasan en el campo de trabajo todo el verano. La Organización pretende una continuidad, un compromiso por parte de los jóvenes: que cuenten aquí sus experiencias, que contribuyan a animar a otros jóvenes a realizar la misma experiencia y que hagan, en fin, una labor de apostolado.

También pueden acudir a campos de trabajo en España, algunos de ellos se encuentran en Cantalpino (Salamanca), Valle del Soba (Cantabria), Humilladero (Málaga), Casbas (Huesca) y Vallecas (Madrid). En estos se dedica un tiempo a la formación de voluntarios y a actividades de animación sociocultural con jóvenes, apoyo escolar y alfabetización de adultos, atención a barrios de etnia gitana, trabajos de restauración, etc.

Si deseas más información al respecto dirígete a Madreselva:

Tf.917301035

E-mail: madreselva@mad.servicom.es

http: // www.servicom.es/madreselva

IX CONGRESO INFAD SOBRE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Valentín Martínez-Otero y Luis Ángel Velado asistieron en Cádiz del 27 al 29 de abril al IX Congreso INFAD 2000 sobre Infancia y Adolescencia, cuyo lema “La perspectiva de la Educación en el siglo que empieza” es un buen indicador de los numerosos trabajos presentados. Los dos profesores de nuestro C.E.S. participaron con las siguientes comunicaciones sobre psicología y pedagogía:

Valentín Martínez-Otero:

- “Revisión del concepto de inteligencia: implicaciones educativas”. Se enfatiza la necesidad de tener en cuenta los aspectos afectivos y aun morales al analizar la estructura intelectual.
- “Condiciones del éxito y del fracaso escolar en la adolescencia”. Se estudian diversas variables psicológicas, pedagógicas y socioambientales que intervienen en el rendimiento académico.
- “El P.D.P.: un programa para la educación integral de adolescentes”. Se presenta un original instrumento de la intervención psicopedagógica, orientado a fortalecer y despegar la personalidad del educando.

Luis Ángel Velado Guillén:

- “Comunicación de discapacitados motóricos y clima social”. Una investigación correlacional en un centro de Ed. Especial en la que se estudia la covariación entre estilo comunicativo y autoridad del profesor, y las relaciones de afiliación y ayuda en el grupo de clase.
- “Interacción verbal y percepción del clima social del aula”. Investigación que analiza las relaciones entre las variables interacción y ambiente en centros de Enseñanza Secundaria.

Gran parte del profesorado del CES Don Bosco ha asistido a lo largo del curso académico a Congresos y otras actividades de investigación, intercambio de conocimientos y experiencias educativas, siendo muy valoradas sus aportaciones, comunicaciones y ponencias. No podemos reseñar todas, pero, como muestra, valgan estas pinceladas.

LOS PEDAGOGOS DEL C.E.S. DON BOSCO EN EL CONGRESO NACIONAL

Marian García de Rivera Hurtado*

Del 26 al 30 del pasado mes de septiembre se ha celebrado en Madrid el XII Congreso Nacional de Pedagogía y el I Congreso Iberoamericano de pedagogos. Ha sido organizado una vez más por la Sociedad Española de Pedagogía que en la actualidad preside Arturo de la Orden Hoz.

Con el subtítulo "Hacia el tercer milenio: cambio educativo y educación para el cambio", pedagogos/as de habla hispana y portuguesa hemos estado reflexionando sobre los retos más importantes en el nuevo milenio. El trabajo se estructuró en ocho secciones:

- I.
La Investigación educativa ante el Tercer Milenio
- II
Educación Social y cambio de valores
- III
Políticas de educación y empleo en el siglo XXI
- IV
Currículo para el cambio
- V
Las nuevas tecnologías y el cambio educativo
- VI
El profesor del Siglo XXI
- VII
Nuevas perspectivas de gestión, control y evaluación educativas
- VIII
Orientación y atención a la diversidad

En estos pocos días se ha logrado como pretendía la organización:

- a) Analizar científicamente los mecanismos de adaptación educativa a las exigencias del cambio sociocultural, económico y político asociado al cambio de milenio.
- b) Contribuir no sólo a la reflexión sobre las diversas dimensiones educativas en función del cambio socio-cultural, sino también y fundamentalmente a mejorar la práctica de los sistemas y centros educativos en el ámbito de los países de lengua española.
- c) Sensibilizar a la opinión pública acerca de las inevitables consecuencias educativas vinculadas a los cambios de perfil axiológico de la sociedad en el mundo actual.

El C.E.S. Don Bosco ha participado con la presencia de siete pedagogos y la presentación de cuatro comunicaciones en otras tantas secciones. En nuestras intervenciones hemos presentado algunas ideas sobre el profesorado, la orientación escolar y las nuevas tecnologías.

Y es que, como recordaba Eugenio D'Ors: "El arte de ayudar y guiar a los estudiantes se llama Pedagogía"¹. Pero para ello es indispensable que dediquemos algún tiempo a reflexionar, investigar y comunicar nuestras ideas a los otros. Así encontramos nuevos planteamientos y líneas de actuación que nos permiten seguir desempeñando nuestra labor, mientras evitamos un mal peligroso en la educación: enseñar a vivir cuando la vida ya ha pasado.

* Maestra y pedagoga. Es profesora en el C.E.S. Don Bosco -Madrid- y en la Facultad de Educación (Departamento de Teoría e Historia de la Educación) de la Universidad Complutense de Madrid.
1 D'Ors, E. (1973). *Aprendizaje y heroísmo*. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra

CLAUSURA DEL AÑO JUBILAR

Antonio Sánchez Romo*

- ◆ Cuatrocientos setenta nuevos graduados en el CES "Don Bosco"
- ◆ La Superiora General de las Hijas de María Auxiliadora, "Profesora Honoraria"

Una Clausura "especial"

El pasado 9 de Junio el Excmo. Sr. D. **José Luis Paniagua**, Vicerrector de Relaciones Institucionales de la U.C.M., declaraba clausurado el Curso en el Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Como él destacó en su lección magistral, se trataba de una "clausura especial". Con el solemne Acto Académico celebrado en doble sesión en el gran anfiteatro "Ramón y Cajal" de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense se clausuraban los grandes momentos conmemorativos de las Bodas de Plata del CES Don Bosco. En dicho Acto se impusieron las Becas a cuatrocientos setenta alumnos que concluían sus estudios de Magisterio o Educación Social en el Centro. Asimismo se otorgaba el título de *Profesora Honoraria* del CES a la Dra. **Antonia Colombo**, Superiora General de las Hijas de María Auxiliadora.

Este Acto de Clausura coronaba el Año Jubilar que tuvo otros momentos estelares: la Inauguración de Curso, presidida por S.A.R. la **Infanta Dña. Elena**, el 26 de octubre de 1999, las Fiestas Patronales del Centro en torno a la Fiesta de Don Bosco (28 al 31 de enero), con la concesión del título de *Profesor Honorario* a **Don Juan E. Vecchi**, Superior General de los Salesianos y a los Directores eméritos del Centro, y la Eucaristía Solemne de Gratitud a la Virgen Auxiliadora, el pasado 24 de mayo.

"Educadores al estilo de Don Bosco"

La Clausura del Año Jubilar, estuvo presidida por el Dr. D. Juan Luis Paniagua, en representación del Excmo. Sr. Rector de la UCM, Sr. D. **Rafael Puyol**, los representantes de la Entidad Titular y del Patronato, el Director y la Directora adjunta. Y asistieron al Acto el Claustro del Profesorado en pleno con el medio millar de alumnos que concluían sus estudios, acompañados de sus padres y familiares más allegados.

En las palabras de presentación, el Dr. D. **Sergio Rábade**, Director del CES, explicó el sentido del Acto y los méritos que concurrían en la nueva *Profesora Honoraria*. Destacó en la Dra. Colombo, su brillante perfil académico y docente en diversos ambientes universitarios europeos y su condición de representante más cualificada, como Superiora General, del Instituto de las Hijas de María Auxiliadora, a quienes tanto debe el CES "Don Bosco" desde sus orígenes.

Seguidamente la Madre Antonia Colombo, FMA, agradeció el honor de su nombramiento, haciendo recaer "su gratitud, como en su día lo hiciera el Rector Mayor, en las Hijas de María Auxiliadora y Salesianos que han dado y siguen dando su vida en la hermosa tarea de formar educadores". Expresó también un gracias muy sentido al Excmo. Sr. Rector de la Universidad Complutense, destacando cómo "la historia de estos años evidencia una colaboración modélica entre la UCM y el Centro, en pro de la formación de los alumnos, colaboración que ha culminado en la expedición de seis mil trescientos títulos de profesores y educadores sociales que hoy trabajan con ilusión en varias partes del mundo".

* Licenciado en Psicología y Ciencias de la Información. Profesor del C.E.S. Don Bosco.

Concluyó felicitando a los nuevos graduados por cuanto supone *“salir a la sociedad y al mercado laboral con un ideal en el alma: ser educadores al estilo de Don Bosco”*.

“Plena satisfacción de la UCM por la labor del CES”

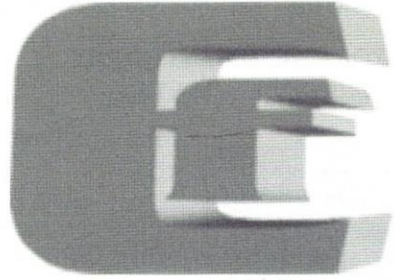
Por su parte el Dr. D. Juan Luis Paniagua, en su brillante lección de clausura, destacó el “momento especial” que supone la clausura del Curso, como culminación de una etapa y principio de otra, *“máxime en esta ocasión, puesto que acredita la excelente salud y vitalidad de un Centro que ha salido airoso de las peripecias que caben en un cuarto de siglo”*.

Fueron muy de agradecer, por venir de quien venían y por el tono en que las dijo, sus palabras cuando afirmó: *“Este Centro de Enseñanza Superior, nacido hace un cuarto de siglo para formar maestros, pedagogos y especialistas en la educación lo ha hecho a plena satisfacción de los alumnos que han tenido el privilegio de pasar por sus aulas y de la sociedad a la que han servido en puestos de responsabilidad. Y, quiero decirlo expresamente, a plena satisfacción de la Universidad Complutense a la que este Centro está adscrito desde su creación”*.

Subrayó ante los nuevos graduados la importancia de este momento en sus vidas por la opción que han hecho por la educación como ayuda a realizarse las personas en su plenitud y, en sugerente discurso, expuso el *“protagonismo social de la educación”*, avalado en la era de *“la globalización, que pivota sobre el valor del conocimiento y de los sistemas que permiten su progreso y difusión; globalización que no sería posible sin la concurrencia del desarrollo tecnológico de un país que, a su vez, está en función de la formación de sus recursos humanos: sólo con la educación cabe progreso y democracia”*.

Concluyó transmitiendo al *“Don Bosco”*, a sus alumnos y profesores la felicitación más sincera en nombre propio y en nombre del Excmo. Sr. Rector de la UCM.

La actuación de la Coral con el *Gaudeamus igitur* y el Himno del C.E.S. Don Bosco fue expresión del gozo y alegría de todos los asistentes al Acto de Clausura. La certeza de un mañana mejor, mediante la educación de los jóvenes según el estilo de Don Bosco, hacía estallar en júbilo la semilla depositada en el corazón de cerca de medio millar de nuevos educadores.



LIBROS

RECENSIONES

DUCKWORTH, ELEANOR. (1999).

CUANDO SURGEN IDEAS MARAVILLOSAS. Y OTROS ENSAYOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE.

BARCELONA: GEDISA EDITORIAL.



Frente a las visiones convencionales de la inteligencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje Eleanor Duckworth, continuadora de Piaget, propone un método activo y creativo para recuperar el placer de aprender,

de enseñar y de descubrir, en el que se ensalzan como punto de partida las virtudes del no saber. A través de una multitud de casos prácticos la profesora norteamericana nos brinda sugerencias para este nuevo enfoque. Por citar un ejemplo se nos pone ante el dato objetivo de que en el caso de la enseñanza de la ortografía es evidente que no funciona el mecanismo de la repetición ya que los niños tras haber visto cientos de veces las palabras continúan cometiendo errores. A este respecto Duckworth apoya la exploración en los errores, el juego con las diferentes ortografías, simplemente como exponentes posibles de los que se selec-

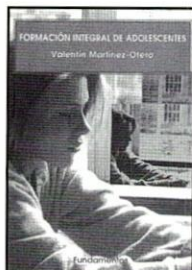
ciona la variante escogida por el uso habitual. El desarrollo creativo de la inteligencia, la capacidad de establecer nuevas relaciones entre las cosas ya dominadas, no consiste en proporcionar herramientas intelectuales vacías de contenido sino en proporcionar algo real en que pensar.

Entre los supuestos ideológicos del libro podemos destacar dos ideas fundamentales: en primer lugar la necesidad de aprender a valorar y a disfrutar del entusiasmo que nace de las propias ideas frente a la costumbre de secundar las de los otros que menoscaba la confianza en la propia inteligencia; y en segundo lugar el rechazo de la sobrevaloración tradicional de las virtudes pasivas del intelecto como la facultad de saber rápidamente la respuesta correcta frente a la detención en el proceso que nos priva del aprendizaje amplio y profundo surgido precisamente de las ideas erróneas y del tropiezo con la dificultad que una vez salvada construirá una base sólida para asentar futuros aprendizajes.

En conclusión, *Cuando surgen ideas maravillosas* ofrece una grata lectura, salvando algún detalle de la traducción y la a veces excesiva relación casuística que, por otra parte, ilustra objetiva y prácticamente los experimentos realizados con sus alumnos por esta investigadora. **Alicia Casado.**

MARTÍNEZ-OTERO, VALENTÍN. (2000).

FORMACIÓN INTEGRAL DE ADOLESCENTES.



MADRID: FUNDAMENTOS.

Pesimismo, frustración, falta de medios económicos, olvido, nulo reconocimiento social, problemas... y así, enumerando a los compañeros de viaje de la educación, confeccionaríamos una lista interminable. O los implicados en la enseñanza son unos llorones hipocondriacos, o les gusta demasiado mirarse el ombligo, o son unos ineptos incapaces de resolver sus asuntos por muchos esfuerzos y años que dediquen a ello. ¿A un médico, a un científico, a un ingeniero, le permitiríamos tantas lágrimas sin que a cambio nos alivie el dolor de cabeza, descubra una vacuna o funcione mejor nuestro automóvil? El profesor Martínez-Otero en educación prefiere la apuesta a la queja, lo bueno y lo bello, y por eso hace propuestas concretas y avanza, aunque tampoco olvida cuestiones fundamentales para la enseñanza como el exceso de preocupación por la dimensión cognitiva, en detrimento de las áreas de la afectividad y la moral, o la necesidad de nuevos planteamientos pedagógicos. El autor comienza su estudio definiendo el concepto de persona, sujeto y objeto siempre de la educación, de sus carácter singular, abierto, autónomo y unitario, de donde derivan los principios educativos y pedagógicos. Analiza la labor del profesorado y su necesaria formación inicial y permanente, tanto práctica como teórica. Más tarde profundiza en la personalización de las relaciones humanas en la educación, que él considera parte fundamental, continúa su trabajo ocupándose de la educación de la afectividad y de la educa-

ción moral. Y concluye con un Programa de Desarrollo Personal diseñado para aplicar en la adolescencia, poniendo especial atención en los aspectos afectivos y de conducta. **Martín Pérez.**

TORRERO, JUAN CARLOS (COORD.). (2000).

MEDIACIÓN DE CONFLICTOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS.

MADRID: NARCEA.



El subtítulo de este libro es "Manual para la formación de mediadores" y resume a la perfección su razón de ser. Hoy, aunque los gobiernos de algunos países parecen pensar lo contrario y actúan de tal forma, a nadie se le ocurriría intentar resolver los conflictos a gorrazos, por métodos violentos o puramente represivos, sino por métodos pacíficos, es decir con el diálogo.

Es nuestro reto y más si esos problemas se dan en el ámbito educativo de hoy.

Es nuestro reto y más si esos problemas se dan en el ámbito educativo de hoy.

El manual que nos ocupa propone y sugiere técnicas y procedimientos para alcanzar soluciones, entre ellas la fundamental de crear equipos que medien en los conflictos escolares. Sin olvidar los aspectos teóricos los autores optan por lo práctico, por la ejemplificación y las propuestas prácticas, por el desarrollo de habilidades y técnicas básicas. Su carácter sencillo y claro, bien estructurado, en seis módulos, manejable, hacen de este texto una herramienta eficaz. **Ángel L. Martín.**

PRELLEZO, J.M. (2000).

**SISTEMA EDUCATIVO
ED ESPERIENZA ORATORIANA
DI D. BOSCO.**

TURÍN: EDITORIAL ELLEDICI.

MOTTO, FRANCESCO. (2000).

**UN SISTEMA EDUCATIVO
SEMPRE ATTUALE.**

TURÍN: EDITORIAL ELLEDICI.



El concepto de “educación como prevención” es un concepto vinculado en la historia de la educación, aunque no exclusivamente sí de forma prioritaria, al “sistema preventivo” de D. Bosco. La expresión significa, no tanto una teoría cuanto el modo práctico de D. Bosco de hacer de su relación con los jóvenes “marginados” de la ciudad de Turín, de la segunda mitad del siglo

pasado, una relación educativa. En el pasado, el sistema preventivo de D. Bosco recibió la misma valoración que la educación “preventiva”: fue visto precisamente más como un “sistema represivo”, o sea, como portador del modelo de educación explícitamente rechazado por él.

En un contexto de distinta valoración de la acción preventiva, y en una concepción de la educación como prevención, es lógica la aspiración de hacer ver la actual validez del Sistema preventivo de D. Bosco. Ese es el objetivo pretendido en la colección de la editorial Elledici, a la que pertenecen los libros de F. Motto y J.M. Prellezo.

Motto pretende ofrecer, con un léxico sencillo y moderno, los elementos fundamentales, lo que serían elementos

permanentes del sistema, teniendo como tales los que “históricamente han sido aceptados”.

En el capítulo primero, después de una introducción de carácter histórico-significativo, presenta la experiencia preventiva de D. Bosco, comenzando por sus primeras intuiciones hasta las más complejas y amplias de los años finales de su vida. En el segundo capítulo, analiza lo que constituyen los objetivos fundamentales de la educación desde el punto de vista del sistema preventivo: la formación de “honrados ciudadanos” y “buenos cristianos”. En el tercero, el central y más amplio, reflexiona en torno a lo que constituiría las estrategias educativas del sistema, razón, religión, amor. El cuarto capítulo está dedicado a la figura del educador, como “gestor” del sistema. El quinto presenta un aspecto típico del “sistema”, su dimensión lúdica. Y en el sexto y último capítulo expone lo que constituiría el criterio sobre el que sustenta el sistema, el realismo: la pedagogía de D. Bosco es la pedagogía de lo posible.

Cada capítulo concluye con unos breves apuntes o sugerencias para la actualización. En la misma línea se situaría la conclusión final que proyecta algunas hipótesis, más que para la renovación, para la interpretación del “sistema” de acuerdo con las exigencias actuales, tanto sociales, como de lo individuos.

Prellezo, por su parte, partiendo de que el Oratorio fue la “institución educativa” en la que D. Bosco “experimentó su sistema educativo”, en cuanto que allí fue donde experimentó su intuición educativa, se propone como objetivo explicitar las vivencias personales que D. Bosco transforma en bases de su sistema educativo. Estructura su libro en tres partes. En una primera, Experiencia, recuerdo y proyecto, presente las fuentes históricas que tiene pre-

sente para su trabajo; en la segunda, Los núcleos de una pedagogía, examina, siempre a la luz de las fuentes, las vivencias personales de D. Bosco convertidas en “eje” de su propuesta educativa; y en la tercera parte, El oratorio, tradición y modernidad, se refiere a las posibilidades de desarrollo que encierra el sistema educativo de D. Bosco.

Una lectura rápida de ambos libros puede dar la impresión de ser mera repeticiones de lo ya dicho. Precisamente Motto, adelantándose a esa impresión, trata de prevenir al lector: “Por qué un libro sobre el sistema educativo de D. Bosco, identificado convencionalmente o por él mismo como “sistema preventivo”? ¿No bastan ya los publicados en estos 122 años transcurridos tras su muerte? ¿Es posible decir algo nuevo?”

Más que ser “estudios” que traten de descubrir “elementos nuevos”, tratan de descubrir una nueva comprensión. No tratan de descubrir los elementos del sistema educativo tal como la practicó D. Bosco para conservarlos, sino como susceptibles de reinterpretación. Es muy valioso este objetivo si se pretende reavivar y mantener la vigencia, más que de un sistema educativo, de un estilo de educación, como es el de D. Bosco.

Una de las características del sistema educativo de D. Bosco, señalada por ambos autores, es la flexibilidad, en cuanto que es susceptible de aplicación en cualquier entorno educativo. Ambos autores tratan de descubrir los elementos válidos del mismo para las diversas situaciones educativas de la sociedad de hoy. Quizá ambos hagan una lectura “excesivamente positiva” sobre las posibilidades virtuales del sistema preventivo, lo que no significa que sus afirmaciones sean falsas. Simplemente se quiere indicar que una visión más crítica podría haber implicado el refe-

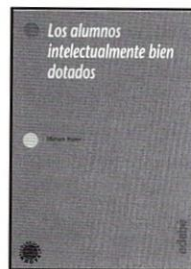
rirse a los problemas que la aplicación del sistema preventivo tiene hoy. Por lo demás, la lectura de ambas obras implica un conocimiento, tanto de la biografía de D. Bosco como del modo como se ha llevado a cabo su proyecto por los salesianos. Son libros que se tienen que leer desde un previo conocimiento de los mismos. Lo contrario, además de la incomprensión, podría inducir en múltiples casos a una mala interpretación de lo que se dice.

La obra se recomendaría, por su interés, a personas que de alguna manera se relacionan con la educación, específicamente el tipo de educación que guarde alguna relación con comportamientos de riesgo, educadores, padres, profesores, monitores sacerdotes, catequistas, educadores sociales. **Sabino de Juan López.**

HUME, MIRIAM. (2000).

LOS ALUMNOS INTELECTUALMENTE BIEN DOTADOS.

BARCELONA: EDEBÉ.



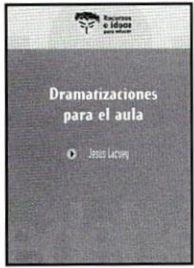
El destinatario primero de este texto es el profesional de la educación, pero también los familiares de los alumnos intelectualmente bien dotados. Como su fin es claramente didáctico, utiliza un lenguaje asequible y una estructura, en forma de diálogo, muy amena y ágil, sin que por ello pierda rigor. La autora sitúa su trabajo en un supuesto curso de doctorado, “Atención a la diversidad. Los intelectualmente bien dotados”, donde un joven profesor, junto a sus alumnos, define el término frente al tradicional de superdotados; analiza y da criterios para la identificación, la intervención y la evo-

lución del bien dotado; y, claro, ayuda a desembarazarse de tantos prejuicios como rodean al fenómeno. Aunque Hume se ocupa aquí fundamentalmente de una minoría de alumnos, los bien dotados, los otros no quedan relegados en el trabajo, bien sea por el efecto que los primeros tienen sobre ellos, como porque la mejora en la educación de unos pocos siempre redonda en la educación general. **Á.M.P.**

LACUEY, JESÚS. (2000).

DRAMATIZACIONES PARA EL AULA.

BARCELONA: EDEBÉ.



Dijo Tirso de Molina que el teatro, entre otras muchas cualidades, "doma el entendimiento" y es un manjar que "satisface a los sabios". Llevado a la escuela y a la educación sus atributos se multi-

plican. Jesús Lacuey señala en este li-

bro algunos de ellos: "conllevar un trabajo en grupo, suponen un gran autocontrol, armonizan el esfuerzo de cada uno con el de los demás, sensibilizan ante los problemas representados, buscan la calidad artística". Y podría añadir con Tirso que el teatro es un reflejo de la vida, sustento de lo discreto, banquete de los sentidos, esfera del pensamiento... Lógico, por tanto, que juegue un papel fundamental, a la vez que hermoso, en el aula. El autor ofrece, entonces, 47 piezas teatrales, breves, de diversos temas, adaptadas para jóvenes y niños, tanto en lenguaje como en dificultades de representación, porque son eso, textos para ser representados, no sólo leídos. A partir de ellas, aparte del propio disfrute lúdico, se pueden trabajar diferentes valores (igualdad, justicia, paz, consumismo, ecología), la psicomotricidad, o la expresividad. El texto incluye unas propuestas de actividades para realizar durante el periodo de ensayos y puesta en escena, con lo que se complementa aún más la eficacia del teatro en el aula. A destacar sus índices de temas, valores y edades, muy útiles para el profesor. **Ángel Martín.**

LIBROS RECIBIDOS

ALBERICIO HUERTA, J.J. (1997). *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.

No ha perdido vigencia el texto de Albericio. De forma rigurosa analiza la influencia que tienen las agrupaciones flexibles en el aula, frente a las de uso más habitual.

ALONSO TAPIA, Jesús. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé.

“¿Puedo hacer algo para superar el desinterés generalizado entre tantos estudiantes?”. El autor está convencido de la respuesta afirmativa y por eso intenta demostrarlo, analiza, sugiere y pone ejemplos. Muy útil.

BARBERÀ GREGORI, Elena. (1999). *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Barcelona: Edebé.

La profesora de la universidad de Barcelona revisa la realidad evaluativa y ofrece recursos para realizarla de forma coherente.

BATEMAN, Walter. (1999). *Alumnos curiosos. Preguntas para aprender y preguntas para enseñar*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Hay que cuestionarse todo, dudar de las evidencias, indagar en las respuestas, así se convierte el proceso de aprendizaje pasivo en una “aventura”. Como el texto está repleto de anécdotas y sugerencias y está estructurado en forma de cartas y diálogos, resulta accesible para todo tipo de lectores.

BRAIDO, Pietro. (1999). *Prevenire non reprimire. Il sistema educativo di don Bosco*. Roma: LAS Roma.

Tercera edición retocada y ampliada, con bibliografía actualizada, de este estudio sobre el “sistema preventivo”, prueba evidente de lo inagotable de la pedagogía salesiana.

ESCARPANTER, José. (1999). *Pastiche. Los 700 extranjerismos que más se utilizan en español*. Madrid: Playor.

Uso, orígenes y funciones de todos esos términos y expresiones que inundan nuestra lengua, a veces enriqueciéndola, otras corrompiéndola, pero que forman parte de nuestro vocabulario cotidiano.

ETXEBERRIA, Felix. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.

Repaso concienzudo al origen y evolución de las políticas educativas europeas, a cargo de cuatro profesores de la universidad del País Vasco. También analizan los principales programas europeos, como Erasmus, Sócrates, Comenius, Lingua, Tempus, o Leonardo.

FABRETTI, Carlo. (2000). *El ángel terrible*. Madrid: Alfaguara.

Dos amigos aficionados a subir tejados y azoteas se enamoran de una enigmática pintora, pero ésta desaparece y ellos tendrán que buscarla. Una estupeficiente novela para chicos y chicas.

GARMA, Ana María y ELEXPURU, Itziar. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.

El autoconcepto y la autoestima considerados “como un valor clave para un desarrollo humano integrado” y, por tanto, fundamental en el ámbito de la educación.

GLOVER, Sandra. (2000). *Un chico demasiado extraño*. Madrid: Alfaguara.

Un relato de misterio para niños de 10 años. Su protagonista, Mandy, interesada en saber quién es realmente John, un muchacho con poderes telepáticos, genio con los ordenadores y las matemáticas, investiga el pasado oscuro del chico.

GÓMEZ, Ricardo. (2000). *Bruno y la casa del espejo*. Madrid: Alfaguara.

Relato, para niños mayores de 12 años, protagonizado por Bruno y los efectos que en su vida tiene Alicia en el país de las maravillas.

GONZÁLEZ BLASCO, Pedro. (2000). *Jóvenes españoles 2000*. Madrid: Acento.

Breve aproximación a la juventud española, tomando como base el estudio realizado por la Fundación Santa María el pasado año.

HOLMES, Thomas. (2000). *Correspondencia comercial en inglés*. Madrid: Playor.

Método útil y cómodo con numerosos modelos de carta.

LANGER, Ellen. (1999). *El poder del aprendizaje consciente*. Barcelona: Gedisa.

“Aprendemos conscientemente cuando tenemos presente el contexto y la naturaleza siempre cambiante de la in-

formación”. Un interesante punto de partida que se completa con abundantes y esclarecedores ejemplos.

PELLEREY, Michele. (1999). *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS Roma.

Apuesta por un proyecto educativo sistemático, coherente, empírico, etc., que parte de una idea básica: frente al autoritarismo y la indiferencia, el diálogo.

PESCETTI, Luis M. (2000). *Natacha*. Madrid: Alfaguara.

A Nati, la protagonista de este relato le gustan los cuentos, tiene un perro y le ocurren decenas de anécdotas. Un libro que asegura el entretenimiento y hace futuros buenos lectores.

PESCETTI, Luis M. (2000). *El pulpo está crudo*. Madrid: Alfaguara.

Doce historias disparatadas cargadas de humor dirigidas a niños de 8 años.

PUIG ROVIRA, J. M^a. y **MARTÍN GARCÍA, X.** (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y Práctica*. Barcelona: Edebé.

Fundamentación y pautas para educar en valores.

ROSSETI, A., PEDRERO, P. y SÁNCHEZ, M. (2000). *Viela, Enrique-to y su secreto*. Madrid: Alfaguara.

Pieza teatral para ser leída, incluso representada, que protagoniza Enrique, o Enriqueto, ese niño de 8 años al que todo el mundo echa la culpa de lo que sale mal.

RUIZ RUIZ, José M^a. (2000). *Teoría del Currículo: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid: Editorial Universitas.

Como dice en el prólogo Miguel Ángel Blanco, en esta segunda edición, es necesario estar al día en las distintas corrientes teórico-prácticas del ámbito educativo si se busca la calidad en las tareas que la sociedad le demanda al sistema educativo, instruir y formar. Este texto resulta imprescindible para todo lo relacionado con el currículo, sus características, sus funciones, etc.

SÁNCHEZ MIGUEL, Emilio. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.

Excelente material para “facilitar el desarrollo de la capacidad de comprensión de textos y de expresión por escrito de los alumnos de Primaria y Secundaria”.

SAVATER, Fernando. (2000). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.

El clásico del pensamiento español llega a la 35 edición, ampliada con punto de lectura. Sigue siendo básico y fundamental para padres, jóvenes y profesores, sigue estimulando el “desarrollo de librepensadores”.

SHORT, Kathy G. (1999). *El aprendizaje a través de la indagación. Docentes y alumnos diseñan juntos el currículo*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Experiencia de trabajo, con excelentes resultados, de un grupo de docentes que utilizó la indagación como método de aprendizaje. Sirve como guía práctica para quien opte por este modelo.

STAINBACK, Susan y William. (2000). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Todos los alumnos, todos, sean discapacitados, superdotados, de alto riesgo... tienen que estar incluidos con pleno derecho en la comunidad escolar. Este trabajo lo impulsa y da pistas de cómo lograrlo.

WOODDRUFF, Elvira. (2000). *La momia*. Madrid: Alfaguara.

Relato de terror para niños de 10 años. La momia real de un museo cambiará la vida de Andy, el protagonista de este cuento.

VV.AA. (2000). *Los mejores relatos históricos*. Madrid: Alfaguara.

Antología de 9 cuentos históricos de Hesse, Conrad, Pardo Bazán e Irving, entre otros. Perfecto para motivar en la lectura y en la Historia a los más jóvenes.

VV.AA. (2000). *Manos para la paz. Programa de educación en valores. (Educación infantil y Educación Primaria)*. Madrid: Ediciones SM y Manos Unidas.

Interesante material para trabajar valores (autoestima, tolerancia, responsabilidad y cooperación). Contiene fichas de trabajo, textos y dinámicas de grupo.

Para suscribirse, rellene este boletín y devuélvalo a:

EDUCACIÓN Y FUTURO
C/. María Auxiliadora, nº 9.
28040 MADRID (Spain)

Nombre

D.N.I. o N.I.F.

Dirección

Población C.P.

País Teléfono

Fax E-mail

TARIFA DE SUSCRIPCIÓN ANUAL (Dos números)

España: 3.000 pts
Europa y otros países: 27 dólares USA (27 euros)

EL IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LO EFECTUARÉ POR:

- Giro postal
- Transferencia a c/c Banco Santander. C/. Francos Rodríguez, 47- 28039
Código de cuenta 0085 - 0643 - 34 - 4941

Señores.

Les agradecería que con cargo a mi cuenta atiendan los recibos que presentará la revista *Educación y Futuro*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta

Banco/Caja

Nº de cuenta

Agencia

Población

(Fecha y Firma)

