

TRABAJO SOCIAL

REVISTA EDITADA POR EL COLEGIO OFICIAL DE DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL Y AA.SS. DE MADRID

HOY

Trabajo Social y Educación

Monográfico

PRIMER SEMESTRE 2007



TRABAJO SOCIAL HOY | *Primer semestre 2007*

Monográfico:

TRABAJO SOCIAL Y EDUCACIÓN

EDITA EL COLEGIO OFICIAL DE DIPLOMADOS
EN TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTES SOCIALES DE MADRID

Gran Vía 16

28013 Madrid Tel 91 521 92 80

e-mail: publicaciones@comtrabajosocial.com

www.comtrabajosocial.com

JUNTA DE GOBIERNO

Decana: Rosario Quesada Quesada

Vicepresidenta: M^a Teresa Gómez Moraleda

Secretaria: Alicia Montalvo Fernández

Tesorera: Ana Isabel Hernando Ruano

Vocales: Cristina Alonso Salgado, Lourdes Ayala Rey,

Juan de la Torre Vidal, Miguel Ángel Martínez Murcia,

Eloina Nogal Martín, M^a Luisa Pérez Pérez,

M^a Jesús Soler Martín.

COORDINACIÓN

Eloina Nogal Martín

COORDINACIÓN TÉCNICA DEL MONOGRÁFICO

Teresa Gómez Moraleda y Miguel Ángel Martínez Murcia

CONSEJO ASESOR

M^a del Mar Manchón Cepeda

M^a Isabel Martín Domingo

Daniel Parajuá Navarrete

Oscar Trujillo Díaz

Catalina Zazo García

COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA

M^a de Gracia Ruiz López

Diseño y maquetación: Carmen de Hijes

Impresión: Industrias Gráficas Afanias

Segundo Mata, 3 Pozuelo de Alarcón (Estación)

Editada en Junio 2007

Depósito Legal: M-36315-1993

Nº ISSN: 1134-0991

Trabajo Social Hoy, publicación cuatrimestral, se distribuye gratuitamente a los colegiados de Madrid. Suscripción anual: 41,60 €.

sumario

PRESENTACIÓN. 5

Teresa Gómez Moraleda y Miguel Ángel Martínez Murcia.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: RETO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD DE MADRID. 7

M^{ra} Antonia Casanova Rodríguez, Directora General de Promoción Educativa. Consejería de Educación, Madrid.

SERVICIOS SOCIALES Y EDUCACIÓN: UNA RELACIÓN CON FUTURO. 25

Dolores Abad Rodríguez y Juan Manuel Camacho Grande.

LA “BUENA EDUCACIÓN”: DIFICULTADES Y RETOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL. 35

José Antonio Luengo Latorre.

APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA TRAYECTORIA DEL TRABAJADOR SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. 75

Dolores Fernández Fernández.

EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN CENTROS INFANTILES DESDE EL EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA DE VILLANUEVA DE LA CAÑADA. 93

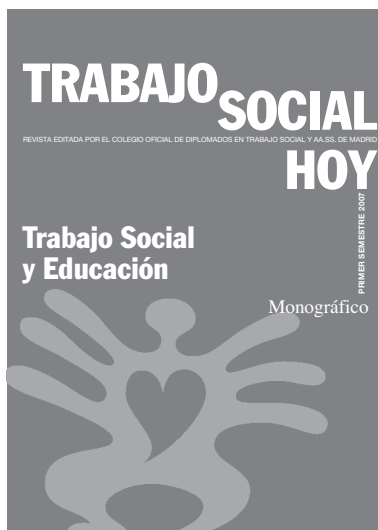
Pilar Villalba Indurria.

EL TRABAJADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN CON MENORES EN DESVENTAJA SOCIAL DESDE LA INCLUSIÓN 105

M^{ra} Elena Sanz Melcón.

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE EDADES TEMPRANAS. EXPERIENCIA DE TRABAJO CON FAMILIAS. 119

Miguel Ángel Martínez Murcia.



BARRANQUILLAS LA INFANCIA ROBADA 135

Carolina Parra Simón.

LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIAL DEL SIGLO XIX AL XXI. AVANCES Y EXPECTATIVAS. 149

Aurora Castillo Charfolet.

LA EDUCACIÓN: UN PROCESO SOCIO-POLÍTICO. 179

Francisco Lara González.

ASOCIACIÓN BARRÓ. EQUIPO EDUCATIVO. PROYECTO ÍTACA.

Lidia Lletjós Llambias.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE VALLECAS. 207

Delegación de la FAPA de Puente de Vallecas y Villa de Vallecas.

Presentación

Coordinadores:

Teresa Gómez Moraleda

Miguel Ángel Martínez Murcia

La pertinencia de ofrecer un número monográfico de “Trabajo Social Hoy” que conecta educación y trabajo social, se justifica en primer lugar desde la función educativa asumida a lo largo de la historia por el Trabajo Social referida sobre todo a los espacios no formales de la educación.

En ese sentido, la educación se percibe como conexión con lo esencial, con la forma en que cada individuo se enfrenta con la realidad, con el mundo, con los otros individuos.

No es ni puede ser únicamente la transmisión consciente de conceptos e ideas ni de las relaciones entre ellos. Es más el “contagio” de lo vital y sus consecuencias.

También las aportaciones del, ya hace años, denominado Trabajo Social Escolar y las experiencias en el momento actual de los trabajadores sociales en el ámbito educativo formal, nos animan a proponer las reflexiones contenidas en el Monográfico que os presentamos.

En todos los artículos, detrás del indiscutible rigor expositivo, subyace un cierto nivel de angustia más o menos contenida y de responsabilidad asumida, directa e individualmente por cada uno de los autores.

Reflexionar sobre educación inevitablemente supone situarnos ante el miedo al proceso vital propio y al probable fracaso en lo que transmitimos y no controlamos. Es difícil reflexionar en frío sin sentirnos responsables directos de los resultados de lo que entendemos por educación en tanto que transmisión.

Navegando entre sentimientos de culpa e incluso de incompetencia, siempre nos quedará la sensación de que deberíamos haber hecho algo más o algo distinto. Y a pesar de todo los profesionales, ningún profesional, puede inhibirse de actuar y de seguir aportando soluciones a los viejos problemas y a las demandas emergentes.

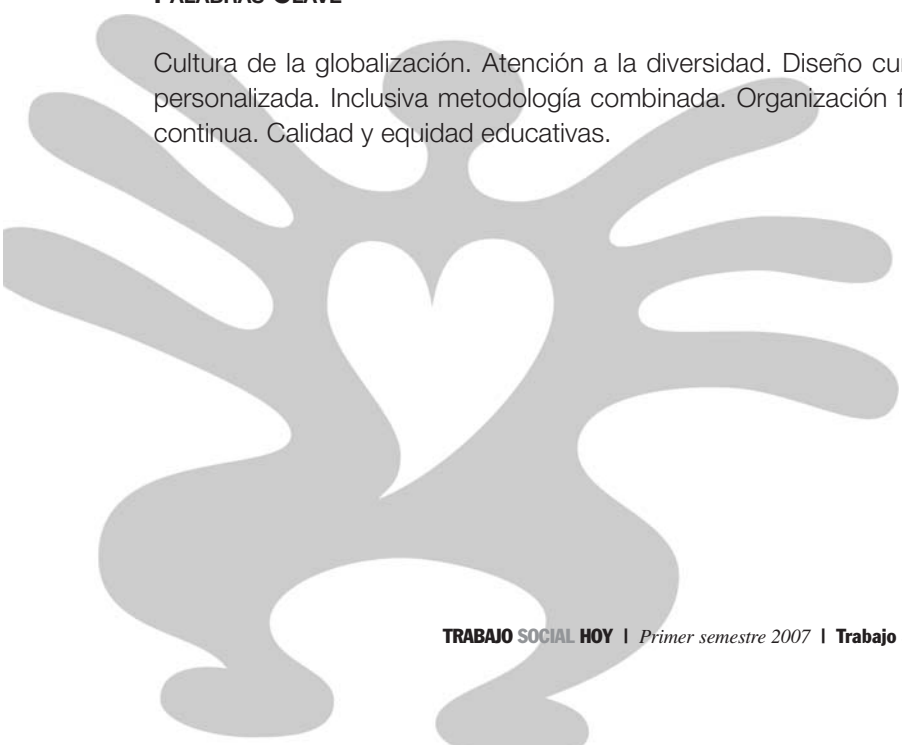
Jamás ningún grupo humano tendrá la certeza de poseer la verdad, ni siquiera las verdades parciales y sin embargo, no es posible sostener la decencia moral si no nos trazamos un camino que las persiga. Entre ese camino y las dudas que nos acompañan siempre, transcurre lo que llamamos educación.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: RETO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LA COMUNIDAD DE MADRID

M^a Antonia Casanova Rodríguez
Directora General de Promoción Educativa
Consejería de Educación. Madrid

PALABRAS CLAVE

Cultura de la globalización. Atención a la diversidad. Diseño curricular. Educación personalizada. Inclusiva metodología combinada. Organización flexible. Evaluación continua. Calidad y equidad educativas.



A MODO DE INTRODUCCIÓN

La caracterización de la sociedad moderna en los países desarrollados viene dada, especialmente, por el avance de los conocimientos y de la tecnología y por la facilidad de comunicación y movimiento de la población a lo largo y ancho del mundo. Esto deriva en una cultura de globalización y, por esto, en que personas muy diferentes (en ideas, religiones, etnias, costumbres, culturas, etc.) deban convivir (presencial o virtualmente) en un mismo espacio o comunicadas entre sí por vía tecnológica. Todo ello, además, se produce con una rapidez que no permite adaptarse suficientemente a la propia persona a las nuevas situaciones que se crean. Por otro lado, surgen reacciones ante esta globalidad “agobiante” en cierto modo, en favor de la conservación de tradiciones, costumbres..., en definitiva, de la cultura local, para preservarla de ser absorbida en ese todo donde se pierde su peculiaridad. Con estos movimientos expansivos-reductivos vamos caminando hacia culturas “glocales”, según el término y concepto acuñados por Ulrich Beck (1998, 80).

No obstante, migrar (por ejemplo), individual o colectivamente, forma parte del comportamiento de las sociedades humanas. El continente europeo ha sido escenario histórico de numerosas migraciones, hasta el punto de que no existe un pueblo o nación que pueda asegurar no ser heredero o resultante de alguna de ellas, pacífica o bélica. En concreto, no es necesario trasladarse a país alguno para comprobar esta afirmación: España y su población son la consecuencia de múltiples invasiones progresivas de diferentes pueblos a lo largo de su historia, como se observa fácilmente con un superficial paseo por su geografía. Los restos arquitectónicos y toda su “cultura” (literatura, costumbres, religión, gastronomía, vocabulario, numeración, etc.) se componen de rasgos de múltiples culturas anteriores en el tiempo, por lo que hablar de cultura va quedando obsoleto conceptualmente, siendo más razonable y más correcto referirnos a culturas, las de todos y cada uno de los que constituimos una nación.

Centrándonos en la Comunidad de Madrid, hay que afirmar que responde a esas primeras características aludidas, por lo que resulta evidente que nuestra sociedad debe hacer frente a retos de convivencia que alcancen unos altos y positivos niveles de la misma entre sus habitantes. Además, partiendo de que la educación constituye la base del contexto social futuro, se hace obligado lograr una educación de calidad para todos (calidad+equidad). Por ello, la Comunidad de Madrid posee un sistema educativo generalizado, que sigue el ordenamiento establecido para el conjunto del Estado Español. Partiendo de esos principios obligados, en función de las necesidades que plantea su población y de los pro-

pósitos de su Gobierno autonómico para mejorar la calidad y extenderla a toda la población, toma medidas y opciones específicas que afectan exclusivamente a su territorio; por ejemplo, el impulso del deporte escolar, el establecimiento de los centros públicos bilingües o los centros públicos prioritarios, incremento significativo del importe dedicado a becas de comedor o de libros escolares, por citar algunas opciones educativas que están mejorando la educación de modo efectivo en los últimos años y así es reconocido por un elevado porcentaje de familias y educadores.

Son éstas, iniciativas que se van implantando en orden a lograr una educación de calidad que cubra a toda la población escolar en las etapas obligatorias, al igual que otras muchas (aumento del profesorado, construcción de nuevos centros, apoyo de la educación a distancia, etc.) que contribuyen a ello sin duda alguna. No obstante, el texto que sigue lo centraré en el desafío que supone para este sistema educativo madrileño el atender a la diversidad de su población, entendida en toda su amplitud: alumnos y alumnas con diferentes capacidades y talentos, otros procedentes de numerosos países y culturas, también con distintas situaciones sociales o que atraviesan circunstancias personales que requieren de apoyos específicos (hospitalización o convalecencia, por ejemplo).

Lograr que la educación de calidad antes aludida llegue a todos los sectores de población descritos constituye uno de los principales retos que tiene planteados el sistema educativo: el de la Comunidad de Madrid y el de otras muchas comunidades autónomas, al igual que los países de la Unión Europea o los que conforman la realidad americana. En todos se viven realidades configuradas por múltiples culturas y diferencias de todo tipo que exigen nuevas respuestas desde la educación, si se quiere que ésta continúe desempeñando el papel fundamental que siempre ha tenido en el desarrollo de la sociedad. Por otro lado, es un reto y debe contarse con el conjunto de los sectores implicados, especialmente los relacionados con la atención de carácter social, en general, que contribuyan al progreso de la persona de modo armónico.

Centrándonos de nuevo en la Comunidad de Madrid, hay que tener en cuenta que, por un lado y como ya comentamos, tiene población que proviene de diferentes países, a la par que personas con diferentes capacidades y talentos, junto con las diferencias habituales entre todos los seres humanos (intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, tipos de inteligencia...) y las diversas situaciones sociales en que pueden encontrarse, lo cual compone una sociedad de "diferentes" que obliga a aprender a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella (en su conocimiento, en su relación y en su inter-

cambio) razones de enriquecimiento para todos. Haciendo referencia, estrictamente, a esta realidad madrileña, se pueden citar algunos datos significativos: en el comienzo del curso escolar 2006/2007 hay escolarizados más de 113.000 alumnos y alumnas de otros países (frente a los 25.000 que había en el curso 1999-2000, momento en que Madrid asume las competencias educativas), que manejan más de cincuenta y cinco lenguas diferentes y que pertenecen a más de ciento veinte nacionalidades.

La rápida evolución a la que aludo se pone de manifiesto en la progresión siguiente, relativa a la escolarización anual de alumnado de origen extranjero en la educación obligatoria de Madrid:

Año	Alumnado
1995	10.469
1996	11.108
1999	25.049
2000	36.087
2001	49.657
2002	65.667
2003	84.513
2004	93.386
2005	99.109
2006	113.328

Fuente: Dirección General de Promoción Educativa. Consejería de Educación. Madrid.

Por otra parte, en torno a 16.000 alumnos presentan necesidades educativas especiales derivadas de algún tipo de discapacidad, y también en torno a un 1,5-2% del alumnado posee altas capacidades intelectuales que precisan de apoyo educativo específico. El conjunto de esta población se encuentra escolarizada en las etapas de educación obligatoria, lo que obliga a responder al reto de atender a la diversidad que niños, niñas y adolescentes plantean ante su educación, de manera que todos consigan de la mejor manera posible los objetivos propuestos en nuestro sistema, es decir, que todos puedan desarrollar sus capacidades, convirtiéndolas en competencias de todo tipo, contando con la colaboración tanto de la estructura y funcionamiento generales del mismo, como con el apoyo de todo el profesorado, que, al fin, es quien se hace cargo directo de la situación

descrita. No conviene olvidar la necesidad absoluta de la cooperación de la familia, la sociedad y, en particular, de los medios de comunicación, si se quiere ofrecer una pauta educativa coherente (es decir, un currículum con coherencia interna y externa) (Casanova, 2006: 39-72) a los niños y jóvenes en periodo de formación. La educación es una tarea de todos y si falla alguna instancia directamente implicada, será difícil alcanzar las exigentes metas que la propia sociedad plantea y exige a la escuela, aunque a veces haya que reconocer su escasa colaboración. No hay que olvidar, como antes quedó señalado, la importante labor del Trabajo Social, para poder conocer de primera mano la situación de las familias y de cada persona (también de los menores) y para mediar y resolver múltiples circunstancias individuales que, si no se superan, impiden la intervención eficaz de la educación.

PLANTEAMIENTOS INICIALES

El centro escolar es el lugar donde se desarrollan los hechos educativos, donde se realiza de forma práctica la educación prevista legalmente en una nación para sus ciudadanos. Como se muestra a diario, la sociedad actual resulta enormemente variada, por lo cual lo que antes se consideraba “normal”, ahora se ha convertido en “diverso”. La diversidad es norma, no situación excepcional. Esto se sabe bien (y se asume con todas las consecuencias) en la Comunidad de Madrid, donde el pluralismo cultural es un hecho fácilmente constatable.

Si un centro escolar debe responder a las exigencias educativas y sociales, parece evidente que tendrá que disponer de un margen de autonomía de gobierno, de organización y de diseño curricular que le permita adecuar su actuación de forma idónea a las necesidades de educación personalizada que presente su alumnado. De este modo, la educación institucional podrá atender a la diversidad y será capaz de alcanzar la calidad educativa que la sociedad reclama y que, de otra forma, es imposible ofrecer. Un centro y un aula que partan de la base de trabajar con grupos homogéneos (falsos por principio: no somos todos iguales, somos todos diferentes) no responderá nunca a las características de cada alumno o alumna, ya que se dirigirá a un “alumno estándar” que no existe, y dejará al margen a todo el que no se ajuste a ese pretendido término medio. En estos momentos, como antes decía, la norma es la diversidad, y de ella hay que partir para cualquier enfoque o modelo educativo realista. Este razonamiento resulta especialmente válido, y hay que asumirlo sin reservas, cuando se hace referencia a las etapas de la educación obligatoria, en las cuales se pretende que la enseñanza garantice el ajuste de la misma a las características de cada alumno y, por tanto, la oferta adecuada para el desarrollo de sus capacidades.

Las personas somos diferentes y, en consecuencia, el sistema educativo debe ser lo suficientemente flexible como para acomodarse a las particularidades individuales, de modo que las tenga en cuenta a la hora de diseñar el modelo más acorde con éstas. Es el sistema el que debe adecuarse al alumno y no a la inversa, si bien garantizando una formación de calidad apropiada para la persona y la sociedad del momento.

Manteniendo los planteamientos citados, además resulta obligado conseguir un nivel de convivencia satisfactorio dentro de la sociedad, para lo cual es preciso implementar el modelo de escuela más ajustado a este propósito, ya que del modelo seleccionado derivará el clima social consecuente, generado por los principios inducidos en las primeras etapas de la educación, como casi siempre ocurre. Si se desea una sociedad integrada, la educación deberá ser integradora. Hay que conseguir una **escuela para todos**, que asuma la diversidad, sea capaz de atender a cada uno y se enriquezca con las diferencias.

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

No entro a comentar en profundidad las medidas de tipo general mediante las cuales cada centro puede diferenciar su oferta en función del alumnado y el contexto en que se encuentre, por sobradamente conocidas, aunque sí dejo constancia de que éstas son las más importantes para que no sea preciso llegar a otras actuaciones más extraordinarias y, quizá por ello, más segregadoras y alejadas de la intención de la Administración y de los educadores, y que comentaré más adelante. No obstante, me parece obligado hacer alusión, en el funcionamiento del sistema educativo, a las líneas básicas por las que éste se rige actualmente y que dan pie para creer en la posibilidad de llevar hasta las aulas los planteamientos que apoyamos para atender a la diversidad del alumnado que ahora se forma en nuestras escuelas.

Tal y como se plantea actualmente el diseño curricular desde las Administraciones educativas, los centros docentes pueden y deben:

- a. Adecuar los objetivos generales de la etapa y de las áreas, secuenciándolos y temporalizándolos por ciclos y cursos (en su caso).
- b. Incorporar las competencias básicas, con la secuencia apropiada a la selección de objetivos y contenidos realizada.
- c. Adecuar los bloques de contenido, secuenciándolos y temporalizándolos por ciclos y cursos (en su caso).
- d. Tomar opciones metodológicas para las distintas etapas y áreas curriculares.

- e. Decidir el modelo de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al igual que la evaluación institucional que se llevará a cabo.
- f. Definir un modelo organizativo del centro que permita practicar el modelo de proyecto curricular diseñado.

En virtud de la autonomía curricular que tiene asignada cada centro, éste puede tomar decisiones curriculares y organizativas específicas para formar a la población que escolarice, incluyendo la interculturalidad como factor transversal y necesario, en estos momentos, en todos los elementos curriculares.

LOS ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM

Quiero referirme, aunque sea de modo sintético, a cada uno de los elementos curriculares sobre los que hay que trabajar, ya que la posibilidad de flexibilizarlos y adaptarlos en función de las circunstancias constituye la base de la atención a la diversidad del alumnado. El currículum, en la conceptualización actual del mismo, comprende el conjunto de experiencias educativas que el alumno recibirá en la escuela colaborando con el entorno, por lo cual es el que aglutina las actuaciones del profesorado y las actividades de los alumnos y alumnas, mediante las cuales éstos aprenden y se desarrollan integralmente. Ésta es la razón de que constituya el eje en el que habrá que incorporar cualquier factor formativo que se considere importante, pues es el único por el que llegará directamente al alumnado.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS

La adecuación y secuenciación de los **objetivos** generales de la etapa y de las áreas favorecen la regulación del proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que son las metas del nivel educativo en que se trabaja. Si este marco es flexible, en cuanto que el centro puede modificarlo (aunque no debe eliminar ningún objetivo básico), se hace posible la adaptación y secuencia coherente de los objetivos, pudiendo matizarse o modificarse en lo que se estime preciso. En función de los objetivos que se pretenden alcanzar, se seleccionarán los **contenidos** más idóneos para ello, siguiendo el mismo proceso que en el caso anterior.

Este planteamiento supone que, a través de objetivos y contenidos, se podrá favorecer el desarrollo individual de cada alumno hasta donde sea posible de acuerdo con sus características personales y, por lo tanto, ofrecerle la atención

educativa más conveniente. Será preciso tener en cuenta determinadas dificultades de un alumno, su alta capacidad intelectual o su talento para una rama concreta del arte o de la ciencia..., para diseñar el recorrido de su camino académico personal. Del mismo modo, si se recogen objetivos de carácter intercultural, habrá que seleccionar, obligadamente, contenidos de diferentes culturas para alcanzar los primeros. De lo contrario, la educación pretendida se quedará en una declaración de buenas intenciones, sin más resultado práctico. La determinación de objetivos y la selección de contenidos condiciona, posteriormente, todo el desarrollo curricular que el profesorado realice en la escuela y en las aulas.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

En lo que se refiere a la **metodología**, el centro debe tomar, prácticamente, todas las opciones, ya que habitualmente no se establece ningún modelo metodológico obligatorio, si bien es cierto que éste ha de ser coherente con los objetivos que se pretenden y con los contenidos que se trabajen; en este sentido, sí se marcan pautas que orientan para llevar a cabo prácticas acertadas. Se hace imprescindible -si realmente se quiere cambiar algo en la educación- el cambio metodológico dentro del aula, si bien es cierto que no se termina de optar por una metodología variada en la que se combine tanto la posible exposición del profesor con la actividad individual del alumno y con la actividad en equipo, combinadas adecuadamente. Conviene recordar, igualmente, la necesidad de utilizar recursos o materiales didácticos variados, que favorezcan la atención a la diversidad en toda su amplitud (estilos, ritmos y niveles de aprendizaje, diferentes capacidades, distintas culturas, situaciones sociales diferentes). Diferentes lenguas y diferentes culturas implican distintas formas de concebir el mundo y la vida; planteamiento que es obligado considerar si se intenta desarrollar la interculturalidad como medio de lograr el mutuo conocimiento, el respeto entre todos y, como consecuencia, la convivencia positiva y enriquecedora entre culturas.

Las estrategias metodológicas diversificadas suponen la aplicación de variados métodos y, sobre todo, de múltiples actividades (de mayor o menor complejidad, con diferentes contenidos, apropiadas a los estilos cognitivos del alumnado, respetando los ritmos individuales, etc.), que son las que, en realidad, llegan al alumno. El niño aprende mediante la actividad que se le propone. El proceso de aprendizaje, por lo tanto, se traza a través de una secuencia lógica de esa actividad variada, múltiple en su enfoque..., pero coherente en función de las posibilidades y realidad social de cada alumno.

Y hay que admitir que ésta es la única manera en que se puede facilitar la práctica de modificaciones curriculares. Difícilmente pueden trabajar los alumnos a distinto ritmo y respetando su distinto estilo de aprendizaje, si deben hacerlo al modo tradicional: todos de igual manera, en unos mismos tiempos, con las mismas motivaciones y sobreentendiendo igual forma de aprender. Si partimos del principio de que las diferencias, de todo tipo, deben ser enriquecedoras para todos, habrá que cuidarlas, conocerlas, respetarlas..., y que constituyan la base del trabajo común y de los variados métodos que se apliquen en las aulas.

No hay que olvidar que el alumno aprende a través de lo que **hace** y no tanto de lo que se le dice. Y ese hacer en el aula está marcado por el modelo metodológico seleccionado. En base a este principio, quiero señalar que muchos de los objetivos generales (capacidades) que ahora se proponen en el currículum, exigen una metodología combinada, activa y respetuosa de las diferencias, ya que de lo contrario nunca se alcanzarán: a participar se aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando... No es cuestión de estudiar, sino de aplicar diariamente esta forma de hacer en el centro y en el aula. Así, comprobamos que la metodología se convierte también en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo, y el modo de hacer, el camino para llegar a los objetivos lo constituyen las estrategias metodológicas que se adopten.

Hay que favorecer, por lo tanto, la realización de mayor número, más fáciles, más complejas o distintas actividades por parte del alumnado, de acuerdo con las diferencias que presente, que, por supuesto, serán más o menos acusadas en cada caso y derivadas de situaciones enormemente diferenciadas según los casos.

EVALUACIÓN

La **evaluación**, por su parte, constituye uno de los factores condicionantes de todas las prácticas educativas. Según sea el modelo evaluador elegido, así será el modelo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. Todo el sistema está en función de la evaluación: lo que se evalúa es lo que vale, lo demás no cuenta. Se aprende para aprobar, no para aprender. Las cabezas bien llenas, pero no bien hechas (Montaigne), se vacían durante los periodos de vacaciones -lo sabemos todos-, y ese relleno artificial y temporal es favorecido por un sistema de evaluación que premia sólo la memorización y la valoración en función de una prueba puntual en la que se demuestra lo que se "sabe", aunque se olvide al día siguiente. Por otro lado, este modelo tiende a homogeneizar, a uniformar al alumnado en cuanto a sus niveles de aprendizaje, ya que aplica la misma prueba a todos, sin diferenciar sus potencialidades iniciales.

Ni responde al que no llega a esa prueba estándar, ni deja pasar adelante al que la tiene superada. De esta forma, el alumnado no estereotipado en el modelo establecido, queda marginado del sistema (primero, educativo; luego, social), con las graves repercusiones que esto tiene para su vida.

Ya es hora de dejar de utilizar la evaluación sólo para comprobar y comenzar a utilizarla para perfeccionar (Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J.: 1987), para mejorar todos los ámbitos de actuación que comprende el sistema educativo: los procesos de aprendizaje, los de enseñanza, el funcionamiento de los centros, de la administración, etc. Un modelo de evaluación continua y formativa presupone evaluar procesos y no sólo resultados; por lo tanto, la evaluación debe incorporarse desde el comienzo del trabajo y servir para ofrecer datos constantes acerca del desarrollo del aprendizaje (Casanova, M.A.: 1995, 2004). Con ello, nos permite favorecer los aprendizajes de modo continuado y personalizado con cada alumno, sin constreñirlo a unos parámetros o a unos niveles iguales para todos. Las diferencias se atienden, por tanto, mediante un modelo evaluador que lo permita, que no obligue ni limite el avance de la persona por el establecimiento de una evaluación rígida e igual para todos. Si se quiere atender a la diversidad, no debe utilizarse la evaluación como elemento uniformador de las personas, sino como clave para la diversificación adecuada de sus aprendizajes.

Por otro lado, hay que abogar por una evaluación descriptiva, que exprese con palabras los logros que va alcanzando el alumno y las dificultades que presenta. De esta forma, tanto los alumnos como sus familias sabrán con claridad los aspectos en los que destaca y en los que debe esforzarse para mejorar. Una sigla o un número no dicen nada. Nadie sabe, con esos signos, lo que un alumno sabe o deja de saber. Hay que ser más explícitos para favorecer la autoevaluación por parte de los propios alumnos y su evaluación realmente formativa (las normas legales de nuestro sistema, por otra parte, promueven la evaluación en este sentido).

LA ORGANIZACIÓN, ELEMENTO CLAVE PARA EL DESARROLLO CURRICULAR

Resulta obligado hacer alguna puntualización, aunque sea breve, en relación con el modelo organizativo de los centros. Si el currículum es flexible y abierto, y pretende aplicarse mediante las adaptaciones necesarias en cada caso, se hace imprescindible que la organización lo permita, ya que un marco organizativo rígido impide la puesta en práctica de muchos proyectos curriculares perfectamente pensados desde un punto de vista teórico. Como dicen Brighouse, T. y Woods, D. (2001: 121): “Adultos del siglo XXI enseñados por profesionales del siglo XX en aulas del siglo XVIII”.

El ciclo es la unidad curricular y organizativa en la que se estructura la educación obligatoria hasta que los alumnos llegan a los trece años (el curso no existe, aunque parezca increíble observando la realidad de los centros), y es un instrumento idóneo para la atención a la diversidad, porque comprende dos años y su alumnado puede estar en cualquiera de los grupos del ciclo. No siempre tiene que estar en el mismo grupo-clase, ni el conjunto de alumnos debe trabajar las mismas actividades en el mismo tiempo. La práctica de estas posibilidades exige la organización flexible del centro: unos horarios adecuados que permitan realizar los cambios de alumnos, sin descontrol, o para que, dentro de un mismo ciclo, puedan llevarse a cabo agrupamientos flexibles sin tener que mantener, obligatoriamente y de forma continuada, un mismo grupo de alumnos sin variación alguna. En la Educación Secundaria Obligatoria, donde se plantea mayor dificultad y donde el curso tiene plena vigencia, podrían establecerse actividades trimestrales en las que coincidieran dos o más profesores, uniendo las horas independientes de una mañana y convirtiéndola en una o dos sesiones, que favorecieran el desarrollo de actividades que, por el tiempo que deben ocupar, son imposibles de realizar en una hora.

También es necesaria una organización flexible dentro del aula. No todos los alumnos tienen que estar haciendo lo mismo en iguales tiempos, como apuntaba antes. Hay métodos que permiten diferentes niveles de trabajo -dentro de la programación prevista- de distintos equipos de alumnos en función de sus necesidades educativas.

ACTUACIONES PARA FAVORECER LA CALIDAD Y EQUIDAD EDUCATIVAS EN LA COMUNIDAD DE MADRID

El 19 de enero de 1999, se firmó el Acuerdo para la Mejora de la Calidad en el Sistema Educativo de la Comunidad de Madrid, por parte del Gobierno de la Comunidad y de dieciocho organizaciones de diversos tipos e ideología. El Acuerdo se dota con 131.000.000.000 de pesetas (785.937.125,03 euros) . Entre los programas que se abordan para que esta mejora sea una realidad, aparece la compensación de desigualdades en educación como eje de muchas de sus actuaciones, a la que se destinan 15.000.000.000 de pesetas (90.150.000 euros), que se invertirán a lo largo de cinco años. Por tanto, en el presupuesto de cada año se incorporan, de forma extraordinaria, tres mil millones de pesetas (18.030.000 euros)¹.

1 El 9 de marzo de 2005 se ha firmado un segundo Acuerdo, que supone la aportación de 1.600 millones de euros para la educación madrileña.

2 El texto completo está disponible en www.madrid.org/promocion

Para su puesta en práctica, un Plan Regional² fue aprobado por unanimidad en la Asamblea de Madrid, en noviembre del año 2000, tras el mantenimiento de reuniones en grupo con las organizaciones firmantes y otras, afectadas por el Plan, acordándose estructurar las actuaciones del mismo en torno a cinco grandes bloques:

- Escolarización.
- Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos.
- Actuaciones complementarias.
- Desarrollo de la educación intercultural.
- Colaboración interinstitucional y participación social.
- Las líneas de actuación se agrupan en torno a estos apartados, y dentro de cada uno de ellos se marcan objetivos amplios que, a su vez, se desglosan en actuaciones concretas y evaluables.

En total, el Plan constaba de diecisiete objetivos y de sesenta y nueve actuaciones.

Tomando en cuenta las líneas establecidas en el citado Plan y, sobre todo, la evolución de la realidad social madrileña, a lo largo de los años en que la Comunidad de Madrid tiene asumidas las competencias educativas se han ido adoptando medidas necesarias para conseguir esa calidad y equidad educativas a las que venimos haciendo alusión (algunas, como el lógico, ya iniciadas con anterioridad). Entre las mismas, y de modo sucinto, cabe destacar las siguientes³:

1. Creación del Servicio de Apoyo Itinerante para el Alumnado Inmigrante (SAI). Este servicio supone la dedicación de un número variable de profesores, que atiende al alumnado con desconocimiento del español, escolarizado en centros que no disponen de apoyo permanente por no tener suficiente número de alumnos que justifique la presencia continuada de un maestro o maestra, o que van escolarizando a este alumnado a lo largo del curso escolar. Igualmente, asesora al profesorado del Centro, para que éste asuma la educación completa de su alumnado.
2. Fuerte incremento de profesorado de apoyo para la compensación de desigualdades en educación, dedicado, en buena parte, a la enseñanza del español como segunda lengua y a la atención al alumnado de otras culturas que se incorpora al sistema con un desfase curricular significativo. Desde la

³ Como se podrá comprobar, unas son de carácter estrictamente educativo, mientras que otras pueden considerarse más amplias, de ámbito socioeducativo.

asunción de competencias plenas por la Comunidad de Madrid, con 374 profesores de apoyo, se han incrementado hasta más de 1.700 para el curso 2006/2007.

3. Para lograr la escolarización equilibrada del alumnado procedente de diferentes países en el conjunto de centros sostenidos con fondos públicos, se ha establecido la reserva de plazas en todos ellos durante los periodos de escolarización, lo que conduce a un equilibrio progresivo entre los mismos dentro de la Comunidad de Madrid.
4. La regulación de las medidas de compensación educativa en la educación obligatoria (2000 y 2006) ha sido otro elemento de regularización y sistematización para la atención de este alumnado, mediante variadas modalidades curriculares y organizativas, especialmente mediante el apoyo dentro del grupo, los grupos de apoyo (en los que se permite la estancia fuera del aula ordinaria hasta dieciséis horas semanales, para el aprendizaje de la lengua vehicular), los grupos específicos singulares y las aulas de compensación educativa, que admiten alumnado a partir de los 15 años de edad, con desfase curricular y fuerte rechazo hacia el sistema educativo institucionalizado.
5. El refuerzo y ampliación de las Aulas Hospitalarias, ubicadas en todos los hospitales con camas pediátricas de media y larga estancia, que se van incorporando a los nuevos hospitales que se construyen en la Comunidad.
6. Creación del Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (SAED), dependiente directamente de la Administración educativa y, por lo tanto, con profesorado oficial.
7. Creación de los Centros Educativo-Terapéuticos (CET), constituidos por un Hospital de Día (dependiente de la Consejería de Sanidad) y por aulas hospitalarias (de la Consejería de Educación), para atender al alumnado con trastornos de carácter psiquiátrico, cuando su situación no permite que asistan al centro escolar. Han entrado en funcionamiento tres en Madrid capital, uno en Alcalá de Henares y uno en Leganés.
8. Creación de las Aulas para niños con Trastornos Graves del Desarrollo (TGD) en centros ordinarios, lo que favorece la integración del alumnado afectado.
9. La ampliación de la garantía social en su modalidad de formación-empleo y talleres profesionales constituye, igualmente, una medida importante para incorporar al alumnado mayor de 16 años a la sociedad y al mundo laboral. La crea-

ción de Unidades de Formación e Inserción Laboral y la ampliación de las subvenciones a entidades locales y a organizaciones sin ánimo de lucro son una muestra de lo realizado hasta el momento. En el año 2004, estas Unidades se incorporaron a la Red Europea de Escuelas de Segunda Oportunidad. El alumnado de otras culturas en las UFIL supone el 56% de su matrícula.

10. El incremento del importe de la convocatoria de becas de comedor escolar, que para el curso 2007-2008 asciende a casi treinta millones de euros. Igualmente, las cantidades dedicadas a la gratuidad de libros de texto, hace que cualquier familia con situación económica desfavorable pueda contar con su dotación desde la Administración educativa.
11. La oferta de cursos de formación permanente para el profesorado en temas relacionados con la atención a la diversidad y la educación intercultural es, también, la base sobre la que apoyan todas las actuaciones. Cursos sobre enseñanza de español como segunda lengua, interculturalidad, resolución de conflictos, desarrollo de habilidades sociales..., son, en estos momentos, prioritarios para la Consejería de Educación.
12. La creación de la red de Centros Públicos Prioritarios, que recibe un fuerte apoyo desde la Administración a cambio de un compromiso expreso del Centro para llevar a cabo el proyecto necesario para mejorar su calidad educativa. En el curso 2006-2007 su número es de 88.
13. La implantación de programas de control y prevención de absentismo escolar, en colaboración con los Ayuntamientos.
14. El aumento de la compensación externa en los centros, a través de proyectos de las propias instituciones educativas e, igualmente, de entidades sin ánimo de lucro, es otro componente que favorece el apoyo y la integración social adecuada del alumnado. Algunas de estas actuaciones se dirigen al mantenimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado y al aprendizaje y refuerzo de la lengua vehicular del sistema.
15. Programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen, en Convenio con Portugal y Marruecos, a través del Ministerio de Educación y Ciencia.
16. Realización de escuelas para orientación y formación familiar, con objeto de facilitar la participación en la vida del centro a todas las familias que componen su comunidad educativa.

17. Ampliación de las “Aulas Abiertas” de Música y Danza, Deporte, Teatro, Biblioteca e Informática, que se abren a partir de la finalización de la jornada escolar, por las tardes, y que, como su nombre indica, están abiertas a todo el barrio, de modo que contribuyan a elevar el nivel cultural del mismo y a mejorar la convivencia de todos sus vecinos.
18. El programa Mus-E, por su parte, desarrollado con convenio con la Fundación Yehudi Menuhim, pretende facilitar la convivencia entre los diferentes y ayudar a superar las situaciones de desigualdad a través del arte, especialmente de la música y la danza.
19. El programa “Escuelas de Bienvenida”, que incluye la creación de las Aulas de Enlace, para el alumnado inmigrante con desconocimiento del español. Se pretende que en un plazo máximo de seis meses los alumnos tengan suficiente conocimiento del idioma y se incorporen al sistema educativo habitual. En el curso 2006-2007 funcionan 247 aulas de enlace en todo tipo de centros sostenidos con fondos públicos, lo que supone la existencia de 2.964 plazas y la atención a mayor número de alumnos, puesto que la estancia máxima en ellas es de nueve meses, a partir del momento de su incorporación a las mismas.
20. El certamen “Madrid, encrucijada de culturas”, para trabajar la interculturalidad en los centros educativos a través de la poesía (curso 2001-2002) y para trabajar la convivencia en la diversidad a través de los micro-relatos (curso 2004-2005).
21. La creación del Servicio de Traductores e Intérpretes, para colaborar con las familias en su contacto con los centros docentes (se ofrece interpretación en 30 lenguas).
22. La traducción de documentos habituales en los centros o de impresos de solicitud de ayudas de comedor o de centro escolar, además de otros de uso frecuente, disponibles en la página web (www.madrid.org/promocion) en nueve idiomas.
23. La publicación de numerosos materiales de apoyo para el profesorado y para la utilización directa de los alumnos y alumnas: *Programación del Español como segunda lengua* (Primaria y Secundaria), *Respuestas educativas al alumnado con altas capacidades intelectuales*, *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, *La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua*, *La edu-*

cación intercultural: un reto en el presente de Europa, Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español (CD-Rom), Una mano tomó la otra (antología de poemas con propuesta metodológica para Educación Secundaria) y Poemas para inventar un mundo (antología de poemas con propuesta metodológica para Educación Primaria), etc.

24. Hay que citar, por último –aunque no por ello menos importante–, la extensión y el refuerzo de la red de centros de educación de personas adultas, pues es la vía de educación permanente, de educación a lo largo de la vida, a la que tienen derecho todos los ciudadanos, y también los que llegan de otros países. Se oferta una amplia gama de enseñanzas, además de la enseñanza del español como segunda lengua y la posibilidad de obtener el graduado en educación secundaria, de modo presencial y a distancia. Se están ampliando sus competencias para la atención educativa a personas adultas con discapacidad. Por otra parte, la labor de mutuo conocimiento que favorece el centro de educación de personas adultas en la localidad o en el barrio, supone un trabajo eficaz y necesario para la mejor incorporación de los nuevos vecinos de Madrid a su sociedad más cercana. Son 69 los centros de la red pública (6 de ellos ubicados en instituciones penitenciarias) y actúan en toda la Región.

Estas iniciativas, unidas al conjunto de actuaciones llevadas a cabo desde la Consejería de Educación en colaboración con otras Consejerías (Plan contra la exclusión social, Plan para las personas con discapacidad, Plan para la integración de los inmigrantes...) y con las Administraciones locales, al igual que con las asociaciones sin ánimo de lucro o federaciones de padres de alumnos que dedican su esfuerzo a trabajar en este campo, se espera que resulten eficaces para la consecución de una educación de calidad unida a la igualdad de oportunidades para toda la población, de manera que ambos enfoques constituyan las formas habituales de vida y educación en la Comunidad de Madrid.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beck, U. (1998): ¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona, Paidós.

Brighouse, T. y Woods, D. (2001): Cómo mejorar los centros docentes. Madrid, La Muralla.

Casanova, M.A. (1995): Manual de evaluación educativa. Madrid, La Muralla; 9ª edición actualizada: 2007.

Casanova, M.A. (2004): Evaluación y calidad de centros educativos. Madrid, La Muralla.

Casanova, M.A. (2006): Diseño curricular e innovación educativa. Madrid, La Muralla.

Casanova, M.A. (dir.) (2007): Altas capacidades: un desafío educativo. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

Reimers, F. (coord.) (2002): Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Madrid, La Muralla.

Reyzábal, M.V. (coord.) (2003): Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.

Reyzábal, M.V. y Sanz, A.I. (2002): Los ejes transversales, aprendizajes para la vida. Barcelona, Cisspraxis.

Ross, J. y Watkinson, A.M. (1999): La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños. Madrid, La Muralla.

Soriano, E. (coord.) (2001): Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo. Madrid, La Muralla.

Soriano, E. (coord.) (2006): La mujer desde una perspectiva intercultural. Madrid, La Muralla.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987): teórica y práctica



SERVICIOS SOCIALES Y EDUCACIÓN: UNA RELACIÓN CON FUTURO

Dolores Abad Rodríguez

Socióloga

Juan Manuel Camacho Grande

Sociólogo

RESUMEN

El papel de la escuela está en permanente debate en nuestra sociedad. La escuela es un espacio complejo debido a la diversidad y a las exigencias de la actual sociedad en el marco de nuevos valores. La escuela, por sí misma, no puede abordar todas estas exigencias. La apertura de los colegios fuera del horario escolar, ha introducido actividades y programas de apoyo en las que se implican profesionales de diferentes especialidades. En esta apertura a la comunidad, cobran cada vez más importancia los recursos de apoyo procedentes de diferentes ámbitos comunitarios y sistemas públicos. Una colaboración y coordinación cada vez más estrechas con los recursos comunitarios y de servicios sociales es imprescindible para responder a los actuales retos de la escuela.

PALABRAS CLAVE

Servicios Sociales. Educación. Comunidad. Educación a lo largo de toda la vida. Actividades extraescolares. Educación formal. Educación informal

Como sabemos, educar es una difícil tarea que desborda los estrictos límites de la Escuela. Pero la necesidad de la educación no se ha hecho patente hasta épocas relativamente próximas. Tenemos la tendencia a creer que lo que hoy consideramos normal y un derecho básico ha sido siempre así. Sin embargo, la necesidad de la educación en su acepción moderna, es una invención reciente. Era desconocida antes del S. XVI y se la distinguía con mucha exactitud de la instrucción necesaria al niño, y del estudio al cual más tarde se dedicaban algunos, bajo la dirección de un maestro. En el S. XVII, el Obispo Comenius concibió una escuela con criterios educativos algo más cercanos a nosotros, pues para él la escuela era un instrumento para “enseñar a todos totalmente todo”. Aún así, tuvo que pasar mucho tiempo para que este concepto arraigara. Todavía para Voltaire, en el gran siglo de las Luces, la palabra “educación” era un “neologismo presuntuoso, empleado por fatuos maestros de escuela”.

Las sociedades modernas consideran a la educación el principal recurso para el desarrollo de un país y de sus ciudadanos. La educación se concibe como un proceso de aprendizaje y transmisión de valores, conocimientos y valores que sustentan una sociedad y que son imprescindibles para el bienestar individual y colectivo.

Cada época ha exigido de la educación respuestas acordes a los problemas a los que las sociedades se enfrentaban en cada momento. Estos problemas son cada día más complejos y diversos y a la educación se le exige su cuota de corresponsabilidad, pero no solo a ella. La presencia, cada vez más evidente y deseable de muy diversos servicios y agentes sociales en la escuela, cooperando con los docentes y abriendo el abanico de posibilidades de colaboración, está cambiando el propio concepto de lo que se entiende por educación, formación y aprendizaje.

En este sentido, estamos asistiendo a un cambio en los procesos educativos, de socialización y de aprendizaje por el que se modifica el modelo que hasta ahora se había considerado como el más adecuado por otro en el que se pone el acento en la capacitación para aprender y en el desarrollo personal.

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA. HACIA UNA NUEVA FORMA DE PENSAR EN LA EDUCACIÓN

Nuestro sistema educativo lleva largo tiempo en el centro del debate político y le hemos dado pocas oportunidades para asentarse y conocer, verdaderamente, cuáles son las carencias, las dificultades o las ventajas de los modelos que, en los últimos 40 años, hemos tenido la oportunidad de conocer.

Sin embargo, hoy día, el debate debe ser ampliado porque ya no se trata solo de dirimir los contenidos de la educación obligatoria, la pertinencia de una nueva asignatura, la estructura de las enseñanzas o las competencias educativas de las diferentes administraciones implicadas, esgrimidos como una potente herramienta al servicio de las diversas concepciones ideológicas de la sociedad, sino que debe ir mucho más allá. Está en juego algo más que el fracaso o el triunfo de un modelo educativo como simple correa de transmisión de una visión del mundo. Está en juego el propio carácter de la educación que debe actuar desde los principios de universalidad, democracia, igualdad y libertad.

En este debate sobre el sentido de la educación y, como consecuencia, también de la escuela, debemos asumir que uno de los aspectos que se debe tener en cuenta es la creciente necesidad de recursos de apoyo provenientes de la propia comunidad y no, estrictamente, desde el sistema educativo o el ámbito docente. Esta creciente necesidad se va consolidando con el paso del tiempo porque, actualmente, no se concibe la intervención educativa en cualquiera de sus facetas aislada de los recursos y servicios comunitarios. Es aquí, en este ámbito, donde se hace más evidente el papel que pueden jugar y, de hecho, están jugando diversos servicios municipales y, especialmente, los servicios sociales.

En el anterior modelo se primaban los contenidos, ya que el conocimiento era lo más importante del proceso educativo. Supone que el conocimiento de las materias permite alcanzar los fundamentos básicos, las competencias, habilidades, aptitudes y actitudes necesarias para la titulación y, por consiguiente, el proceso se centra sobre el profesor que enseña.

El modelo que se está abriendo camino prima, ante todo, el aprendizaje (o aprender a aprender) y el proceso se centra sobre el estudiante que aprende y, por lo tanto, sobre todos los aspectos que intervienen en ese proceso. El proceso de aprendizaje es abierto, flexible y continuado a lo largo de toda la vida.

Desde este punto de vista, concebimos la educación como algo más que la asistencia a la escuela, el aprendizaje formal y la mera transmisión de conocimientos. La educación debe permitir al menor desarrollar al máximo su personalidad, sus talentos y habilidades. La educación debe ser un proceso que nos posibilite **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y, en definitiva, aprender a ser.**

Los desafíos que la educación afronta están íntimamente unidos a los que afronta la sociedad de nuestros días. En este contexto, las ciudades adquieren prota-

gonismo como referentes educativos en la medida en que la vida urbana condiciona el proceso de aprender a convivir y aprender a ser.

La educación no está limitada por los procesos formales de aprendizaje, pues las necesidades educativas de cualquier persona van mucho más allá de los recursos que la administración pueda disponer para este fin y necesitamos todo lo que una “ciudad”, como comunidad organizada, pueda ofrecer.

En la actualidad, nuestra sociedad ha sufrido grandes transformaciones que han puesto en evidencia con mayor intensidad si cabe, la necesidad de una educación y formación a lo largo de toda la vida y en todos los campos, superando el estricto marco de la escuela y de la educación formal. Nuestro modelo de sociedad nos reclama competencias personales cada vez más amplias y exigentes para afrontar con solvencia, sus retos. Nos muestra que el aprendizaje de estas competencias se adquiere a la vez, en contextos formales como informales o complementarios a la educación formal porque la educación y la formación no se limitan a la que se recibe de forma tradicional. Como sabemos desde hace tiempo, lo que aprendemos en ámbitos formales (escuelas, centros de enseñanza superior, centros de formación, etc.) es sólo una faceta de la adquisición de competencias personales y de conocimientos. También aprendemos en marcos no formales e informales (por ejemplo en clubes y asociaciones, en asociaciones deportivas, en la vida política, etc.). La sociedad civil y los entornos sociales son también recursos educativos y forman parte del entramado en el que se desarrolla el aprendizaje informal y no formal y no se produce sólo por azar sino también de manera intencionada y organizada. Esos entornos sociales y la sociedad civil que los vertebraba tienen una significativa importancia en las ciudades y en las escuelas.

Diversos documentos tanto de la Unión Europea como de organismos internacionales como la ONU han puesto el acento en el **aprendizaje a lo largo de toda la vida como una de las claves de la educación del futuro y en el que la ciudad y el entorno de la escuela asumen un protagonismo fundamental**. Los cuatro pilares¹ que identifican este proceso se refieren a **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser**. A partir de ellos se erige el edificio educativo del futuro, **cuyo concepto central es el de la educación a lo largo de toda la vida**. Este concepto va más allá de la distinción tradicional entre **educación inicial y educación permanente** y se acerca o asimila a otro

1 Comisión Internacional para la Educación en el Siglo XXI

concepto relacionado con la **sociedad-ciudad educativa** en la que todo puede ser ocasión para aprender y para desarrollar los talentos propios.²

Recogiendo este planteamiento en nuestro ordenamiento jurídico, la nueva Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, asume este importante reto en el Capítulo II, sobre la organización de las enseñanzas y el aprendizaje a lo largo de la vida. En su artículo 5 señala que *“todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”*. Para garantizar el acceso universal y permanente al aprendizaje, continúa el mismo artículo en su punto 3, *“las diferentes administraciones públicas identificarán nuevas competencias y facilitarán la formación requerida para su adquisición”*. Esto es, que las administraciones públicas, con el fin de garantizar este aprendizaje, promoverán las ofertas y los recursos necesarios para que todos los ciudadanos puedan adquirir, completar y ampliar sus capacidades y conocimientos. Y, para ello, la cooperación entre la administración educativa y la administración local se considera en esta Ley, esencial para el logro de los fines que se pretenden.

APOYAR A LA ESCUELA EN SU FUNCIÓN

Las competencias educativas de la Comunidad de Madrid confieren a esta Administración una responsabilidad inmediata y central en lo lectivo-curricular, en los programas de compensatoria interna y en algunos aspectos de apoyo escolar. Mientras que los Ayuntamientos han asumido un conjunto de actividades como las complementarias, las de compensatoria externa, actividades extraescolares y las de extensión de los servicios educativos o apoyo a la enseñanza.

En concreto, la Ley 7/1985 de 2 de abril reguladora de las Bases de Régimen Local, incorpora las siguientes competencias en materia educativa, definidas en el marco del Ayuntamiento de Madrid en los siguientes términos:

- Cooperación en la programación general de la enseñanza, especialmente en la planificación y gestión de construcciones escolares que llevan a cabo, principalmente, la Gerencia Municipal de Urbanismo y las Juntas Municipales.

2 Roberto Carneiro: Conferencia inaugural del Congreso “Barcelona, por el conocimiento y la convivencia”.

- Cooperación en la conservación, el mantenimiento y la vigilancia de los centros docentes.
- Cooperación en la vigilancia del cumplimiento de la escolaridad obligatoria.
- Intervención en los órganos de gestión de los centros docentes públicos y en los órganos autonómicos de representación escolar.
- Cooperación en la prestación del servicio educativo y en la realización de actividades o servicios complementarios.

Sin embargo, aunque la actual legislación otorga a los Ayuntamientos un marco restrictivo de colaboración en materia educativa, debemos considerar a los municipios como entidades básicas de la organización del Estado con capacidad de gestionar, con autonomía, los intereses propios de las correspondientes colectividades. Además, la propia Ley Orgánica de Educación promueve la colaboración entre las Administraciones para llevar a cabo el amplio abanico de posibilidades que la legislación permite. Los convenios entre Administraciones son los instrumentos más adecuados para desarrollar esta colaboración.

Sin duda, la cooperación entre las diferentes administraciones puede llevarse a cabo de forma amplia o de manera restrictiva. Sólo es una cuestión de voluntad política. Lo cierto es que el marco legal lo posibilita y aún más, la actual Ley Orgánica de Educación que contempla la posibilidad de delegación de competencias de gestión de determinados servicios educativos en manos de las Comunidades Autónomas, en los municipios.

Se promueven respuestas educativas ante los más variados asuntos: el consumo de drogas, la violencia en sus diferentes manifestaciones (como la violencia sexista o entre iguales), la diversidad cultural, los accidentes de tráfico o la sexualidad por mencionar solo algunos de ellos. La coyuntura que la sociedad española afronta hoy, con problemas de hondo calado, tienen una repercusión inmediata en la Escuela por lo que, desde ella, reclamamos su urgente solución. Recurrimos a la educación como herramienta para inculcar valores, modificar actitudes y comportamientos, fruto del convencimiento de que desde las ideas de dignidad humana hasta las de libertad, igualdad y solidaridad así como sus concreciones, como pueden ser la tolerancia, el rechazo a la violencia y la defensa de la solución pacífica de los conflictos, se pueden resolver los problemas de convivencia y promover unas relaciones armónicas y equitativas en nuestra sociedad.

La asistencia regular a la escuela no pueda estar condicionada por elementos culturales, económicos o de otra índole. El municipio tiene la obligación de ejercer la tutela de la escolaridad obligatoria, poniendo medios y recursos para evitar

el abandono prematuro de la escuela y de la educación. El Programa de Absentismo que impulsa el Ayuntamiento de Madrid permite el seguimiento y control de la escolaridad, evaluando cada circunstancia y poniendo los medios humanos necesarios para minimizar sus consecuencias.

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, o el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, o alumnos que se incorporan tardíamente al sistema educativo por razones diversas, sociales o por proceder de otros países, todos ellos requieren de acciones específicas compensatorias, que deben contar con el necesario apoyo de otros profesionales a los docentes, y de otros sistemas públicos que, coordinadamente, puedan responder al reto de la equidad en la educación.

Muchos de los recursos que posee la ciudad son verdaderas herramientas educativas que deben aprovecharse en beneficio de la formación integral de los alumnos y alumnas, de tal modo que lo educativo trascienda el mero quehacer dentro del aula escolar. Estas posibilidades educativas se integran en un extenso repertorio de programas vinculados al contenido curricular de la enseñanza con la finalidad de mejorar y apoyar a la escuela, favoreciendo la adquisición de conocimientos y propiciando la incorporación de valores cívicos, de cohesión y responsabilidad social, completando, de esta forma, la educación integral de los alumnos y alumnas y potenciando la participación de agentes socioeducativos en la vida de los Centros Escolares y de la propia ciudad.

Las competencias, y las posibilidades que la legislación permite, se plasman en un conjunto de servicios y recursos que tienen como finalidad no solo asumir el estricto cumplimiento de lo que marcan las actuales leyes, sino contribuir a que la Escuela cuente con los recursos suficientes y adecuado para cumplir su función, abriéndola a los recursos comunitarios. En concreto, el Ayuntamiento de Madrid, desarrolla los siguientes programas o actuaciones educativas:

- Colaboración en la planificación educativa de acuerdo a las características sociológicas y de las necesidades del entorno.
- Colaboración con la Comunidad de Madrid para una escolarización equitativa del alumnado entre los distintos centros docentes, propiciando, de esta manera, que todos los centros públicos y concertados realicen una escolarización sin exclusiones.
- Programa de Prevención y Control del Absentismo escolar, con la participación de los centros docentes, los servicios sociales municipales, la policía

municipal, los servicios educativos municipales y las entidades de la iniciativa social que trabajan en el campo socio-educativo.

- Programas de actividades extraescolares, que han supuesto la utilización de los centros educativos fuera del horario escolar para realizar un importante despliegue de actividades deportivas, de ocio educativo, de integración, de refuerzo escolar, de apoyo al estudio, de refuerzo contra el fracaso escolar..., que vienen, por un lado, a reforzar las intervenciones que desde los centros educativos se orientan al alumnado con necesidades educativas específicas y/o especiales y, por otro lado, los programas de ocio educativo cumplen otro importante objetivo: la conciliación de la vida laboral y familiar, desarrollando actividades en días no lectivos y vacaciones escolares.
- Programa de actividades complementarias a la enseñanza. Estos programas tienen como objetivo apoyar a la escuela ofreciendo actividades diversas destinadas a potenciar el nivel de observación y desarrollo de la capacidad crítica de los alumnos, crear hábitos de respeto, participación y solidaridad, actividades artísticas, culturales, medioambientales, de conocimiento de recursos públicos.... Y todos estos programas incluyen el conocimiento del medio urbano donde viven los alumnos, poniendo a disposición de los centros los recursos del entorno para su estudio completando así la formación del alumnado.
- Programa de Educación de Adultos, que ofrece una formación básica a mayores de 18 años que les permita la adquisición de unas competencias que favorezcan su desarrollo personal y profesional.
- Programa Educación Infantil de 0 a 3 años, con la gestión de una extensa red de Escuelas Infantiles públicas y sostenidas con fondos públicos.
- Programa de enseñanzas artísticas, con la gestión de Escuelas de Música, arte dramático y cerámica.

Sin duda, este despliegue de programas y recursos educativos exigen la colaboración de diferentes Áreas municipales. Porque son diversas las perspectivas desde las cuales se pueden abordar las transformaciones que está viviendo el modelo educativo. Por mencionar algunas de ellas, debemos tener en cuenta que la prevención, la igualdad de oportunidades, la ausencia de discriminaciones y la participación comunitaria son principios necesarios para las actuales exigencias de la Escuela. Y todos ellos son los principios que inspiran a los Servicios Sociales sin los cuales la intervención socioeducativa en el ámbito escolar no sería posible. El actual derecho a la educación debe ser un derecho efectivo en igualdad de condiciones y con las mismas oportunidades para todos y todas, principios esenciales para que este derecho se ejerza plenamente.

BREVE GLOSARIO

Aprendizaje formal: se proporciona en un centro de educación y formación y conduce a un título o certificado. Está estructurado (en cuanto a objetivos educativos, duración y apoyo).

Aprendizaje no formal: no se proporciona en un centro de educación o formación ni conduce a un título o certificado. Sin embargo está estructurado y es intencional.

Aprendizaje informal: no se proporciona en centros de educación y formación, no conduce necesariamente a un título o certificado y no está estructurado. Se produce paralelamente a otras actividades de aprendizaje y puede ser fortuito o intencional.

Actividades complementarias: aquellas organizadas por los centros, normalmente durante el horario escolar, de acuerdo con su proyecto curricular y que tienen carácter diferenciado de los propiamente lectivos por el momento, espacios y recursos que utilizan.

Actividades extraescolares: son aquellas encaminadas a potenciar la apertura del Centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre. Se realizan fuera del horario lectivo y tienen carácter voluntario.

Compensación educativa: hace referencia a las acciones orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los sectores desfavorecidos dentro del sistema educativo. Se orienta a situar al alumnado en desventaja social y/o cultural, en unos niveles adecuados de desarrollo personal que les permita la superación de la marginación para su futuro desenvolvimiento laboral y social. Pueden ser internas al propio centro o con apoyo externo.



LA “BUENA EDUCACIÓN”: DIFICULTADES Y RETOS EN LA SOCIEDAD ACTUAL

José Antonio Luengo Latorre

Secretario General de la Oficina del Defensor del Menor

RESUMEN

Hablar de educación es algo muy habitual en la sociedad actual. Lo sangrante del asunto es que hablar de educación, más bien de *mala educación*, se ha convertido en un *deporte nacional* en el que unos y otros *miramos* con demasiada facilidad hacia no se sabe muy bien dónde, buscando responsabilidades en lo que hacen los otros, y dando por buenas e inmaculadas nuestras ideas y maneras, las propias... soslayando de manera más o menos sutil nuestra responsabilidad en el proceso educativo, mayor o menor, aquella que es inherente a nuestras propias actuaciones, a las decisiones que adoptamos, a lo que hacemos y por qué lo hacemos. El presente artículo pretende desentrañar algunas de las causas más relevantes de lo que denominamos “mala educación”, incorporando algunas reflexiones sobre vías u opciones de mejora en los ámbitos familiar, social y, por supuesto, escolar. Porque la educación es verdaderamente cosa de todos. No solo de escuelas y maestros.

PALABRAS CLAVE

Educación. Fracaso escolar. Conciliación de la vida familiar. Ocio digital. Escuela y familia.

A MODO DE INTRODUCCIÓN: LA REALIDAD DEL HECHO EDUCATIVO EN SU CONJUNTO

Para quien suscribe, hablar de la infancia es siempre especial. Porque la infancia es especial. Es especial su fuerza, la intensidad con que vive, absorbe y disfruta cada momento, cada instante. Especiales son sus ilusiones, sus ganas de estar en el mundo, sus ansias de conocer... Todo un ejemplo de cómo se puede vivir. Los adultos deberíamos tomar buena nota de ello.

Siempre me he resistido a aceptar sin más ese viejo dicho de que *cualquier tiempo pasado fue mejor*. Sobre todo si uno se cuestiona sobre los problemas de la infancia hoy, en comparación con los de antaño. En nuestro entorno geográfico, al que me referiré de ahora en adelante, no creo que haya existido un tiempo en que los niños, adolescentes y jóvenes se encuentren, en términos generales, tan bien tratados, atendidos, considerados y valorados como hoy en día. Realizar una afirmación tan contundente puede representar una osadía... Es el riesgo que se corre cuando se generaliza, como es el caso. Pero, en fin, entiendo que las cosas son así. Las condiciones que soportan y acompañan el crecimiento, desarrollo y evolución como seres humanos de nuestros niños y adolescentes no han gozado nunca de tantos recursos, medios y estructuras de observación como los que en la actualidad configuran el esqueleto organizativo de nuestras sociedades. No obstante lo dicho, afirmar lo afirmado sin más, sin detenerse a valorar los márgenes más *sombrios* del actual *statu quo*, ni reparar en las consecuencias más perversas de determinados *desarrollos sociales*, representaría un ejercicio de simplificación injustificable. En este contexto, siempre es necesario hablar de educación. Pero no es fácil.

Hablar de **educación** no es lo mismo para unos que para otros. Esta afirmación puede parecer una obviedad; no lo es tanto, sin embargo, si tomamos en consideración las diferencias significativas que encontramos en el tratamiento que fuerzas políticas, sociales, colectivos de padres y madres, profesores, administración y otros agentes hacen del concepto y de su desarrollo práctico en la sociedad actual. Demasiadas diferencias, no obstante. Algunas son entendibles. No es lo mismo enfocar el asunto desde la responsabilidad, por ejemplo, de quienes desarrollan la actividad docente, la denominada educación formal, que desde la responsabilidad de quienes, como padres y madres, en el ejercicio de la patria potestad, *llenan* sus días *por y para* el bienestar presente y futuro de sus hijos, con sus dudas e inseguridades, pero deseosos siempre de encontrar la *mejor* de las soluciones a los acontecimientos y experiencias que van surgiendo sin solución de continuidad en el cuidado, atención y educación de sus hijos. No es lo mismo tampoco, no es igual el cristal desde el que se mira, si observamos

desde la plataforma administrativa de las grandes decisiones, que si oteamos el asunto en el ámbito de las acciones sindicales o en el contexto de trabajo de aula, como maestros o profesores de base, en las *trincheras* del día a día. Pero el grado de distanciamiento al que llegamos en no pocas ocasiones es desproporcionado, tratándose como se trata de un debate tan sustantivo. El origen de semejante dislate puede estar en *desde donde* se mira, por supuesto; ideología, creencias, origen social, status... Pero también existe cierto grado de responsabilidad en la dificultad que encontramos para *acotar* exactamente de lo que se va a hablar o discutir. Y es que es frecuente que confundamos mucho los términos (y nos confundamos mucho *con* los términos) más *al uso*. Confundimos, y el que suscribe también, “educación” con “sistema educativo”, “sistema educativo” con “sistema escolar”, “enseñanza” con “escolarización”, “escuela” con “profesores”, “aulas” con “escuela”, “leyes” con “reglamentos”¹... Y así es muy difícil llegar a acuerdos. Muchas veces, demasiadas, no hablamos de lo mismo cuando intentamos llegar a acuerdos. Ni de lejos.

Y es que hablar de educación no es cualquier cosa. Lo sangrante del asunto es que hablar de educación, más bien de la *mala educación*, se ha convertido en un *deporte nacional* en el que unos y otros *miramos* con demasiada facilidad hacia no se sabe muy bien dónde, pero soslayando de manera más o menos sutil nuestra responsabilidad en el proceso educativo, mayor o menor, aquella que es inherente a nuestras propias actuaciones, a las decisiones que adoptamos, a lo que hacemos y por qué lo hacemos. El problema suele estar en el otro, no en mí. Los problemas suelen obedecer a lo mal que los otros hacen las cosas. La escasa capacidad de autorreflexión y autocrítica se ha convertido en un *clásico* de respuesta ante las evidencias palpables de que algo, muchas cosas, no van bien en la educación que nuestra organización social, todos incluidos, proporciona y articula para los más pequeños, para los niños, adolescentes y jóvenes. No es difícil ilustrar afirmaciones como las que acabo de realizar. Temas y contenidos de especial relevancia como la influencia de las grandes leyes educativas en la formación de los individuos, las diferentes responsabilidades ante la generación de conflictos de convivencia y relación en los centros educativos y su entorno próximo, el absentismo escolar, el fracaso escolar, las posibilidades para ejercer de padres en la sociedad actual, la atención a las poblaciones más desfavorecidas, la acogida a la población inmigrante en el sistema educativo o el *perfil* comportamental de nuestros adolescentes y jóvenes son, entre otros muchos de especial

1 Glosando al famoso Conde de Romanones y su ocurrente *visión de la jugada*: “Hagan ustedes las leyes... y déjenme a mí los reglamentos”

relevancia, vivos escenarios de debate casi siempre estéril, en los que se mantienen de manera rígida, en ocasiones coriácea, las posiciones iniciales, aquellas que crearon la controversia y el intercambio de opiniones, a veces el conflicto, sin cesión perceptible, sin *luz* -de acuerdo-, *aunque tenue, al final del tunel...*

La educación, o mejor, el análisis sobre su razón de ser, orientación, objetivos y parámetros de uso viene representando desde hace ya demasiado tiempo un escenario de debate (siendo generoso) infructuoso que mina la esperanza, desmotivando a la opinión pública y, lo que es peor, destila retazos de un futuro incierto, desintegrado, lento e inseguro. Y da pena. Da pena que las cosas tengan que ser así. Hablar de educación no es fácil, seguro. Hablar de educación es hablar de la vida, de las experiencias que la configuran, de cómo acceder a ellas, de cómo interpretarlas e interaccionar en su desarrollo. Es hablar de cómo accedemos al complejo mundo, cómo respondemos a sus demandas, cómo contribuimos a que cambie... Especialmente para bien. Y, claro, no es fácil. Surgen nuestras ideas de la vida, de lo que debe ser la vida, de lo que entendemos que son y deben ser las claves que construyan la realidad, que le den forma.

Y los niños, los pequeños y los no tan pequeños, nos miran, entre sorprendidos y dubitativos... Y aprenden. Claro que aprenden. Lo hacen en nuestras casas, a nuestro alrededor, a nuestro cobijo, acunados en nuestros brazos o sonrientes en nuestras rodillas. Aprenden cuando nos miran... Nos ven decir, hablar, nos ven actuar, nos ven *ser* y *estar*. No paran de leer y captar lo que ocurre y acontece a su alrededor.

Y aprenden también en las escuelas, en las aulas, en sus pasillos y patios. El currículum es el camino que tienen que transitar, y, a su lado, los maestros y profesores. Muchos de éstos, *los más*, convencidos de su labor educadora, no sólo trasmisora o instructora. Otros, espero que *los menos*, inmersos en una duda existencial ilustrada con el consabido “¿Quién soy yo?...¿Qué hago aquí...?” Un sendero de conocimientos, experiencias, puntos y contrapuntos de la vida, la propia y la de los otros. Todo con el fin máximo de crecer saludablemente en el conocimiento, pero también en la relación, en la convivencia pacífica, en la amistad, en los afectos y emociones, en la creencia que un mundo mejor es posible.

Y, por supuesto, aprenden en las calles, en las plazas, en los caminos... En los reales, pero también en los virtuales, en esos que muchos adultos no sabemos si quiera que existen. Y existen. Están los amigos, los que se ven y tocan, aquéllos con los que se juega en o fuera de la habitación, en la calle, el colegio o el polideportivo (*¡ojalá!*); y aquellos que son de orden virtual, con los que se habla gra-

cias a las tecnologías de la información, aquellos incluso a los que no podremos ver o dar un abrazo nunca (ver tal vez sí, claro... las *webcam* hacen el milagro de la comunicación en tiempo real).

*La educación lo es todo*², se ha dicho... Y es verdad, hablar de educación debe implicar abordar, al menos, los cuatro ámbitos esbozados en las líneas precedentes, a saber, el ámbito social, el familiar y el escolar, sin olvidar el virtual, escenario relativamente novedoso³ en las experiencias educativas. En el presente conjunto de reflexiones e ideas en torno al hecho educativo daré prioridad al tratamiento de cinco grandes contenidos –dos de ellos ligados específicamente al entorno escolar y que considero especialmente relevantes– que, con pocas dudas al respecto, representan algunos de los ejes nucleares y retos más sustantivos que nuestra sociedad *tiene por delante* para afrontar de manera decidida, coherente y razonable la *buena educación*, en sentido amplio, de niños y adolescentes. Como podrá extraerse de la lectura de los argumentos que a continuación se detallan, el prisma desde el que se sustentan incorpora explícitamente una visión global e integrada de la educación, pivotando sobre la responsabilidad inherente a *todos* los adultos en la definición y concreción de un proceso educativo que, en su conjunto y sin perjuicio de las mejoras que han podido evidenciarse en diferentes ámbitos, deja aún mucho que desear.

EL ESCENARIO SOCIAL: LA IMPORTANCIA DE LOS MODELOS EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

La interpretación del discurso actual del hecho educativo en nuestro entorno implica la reflexión y toma de decisiones compartidas que aúnen la consideración de las diferentes experiencias que viven y en las que crecen niños y adolescentes en las llamadas sociedades modernas y ampliamente desarrolladas. La experiencia viene demostrando la esterilidad de los enfoques que abordan de manera superficial los controvertidos y complejos espacios *oscuros* en que se ve inmersa la infancia en la sociedad actual. Enfoques dispuestos y orientados casi exclusivamente en la idea del menor como ser *incontrolable*, cargado de impulsos *insoportables* que no hacen sino hacer la vida *especialmente cargante* para todos los demás. Enfoques empeñados en ver en los menores de edad y, sobre todo, en adolescentes y jóvenes, un escenario de *inconveniencia* comportamental perma-

² Delors, J. (1996)

³ Comparado lógicamente con los demás

nente, incómoda, casi abominable. Enfoques ligados al endurecimiento de cuanta norma tenga la responsabilidad de *poner en su sitio* de forma rápida y contundente a quien *la haga*. Escorados hacia posicionamientos que marcan la autoridad (tal vez el autoritarismo) como clave mágica para la resolución de todos los problemas. ¿Dónde está la mirada interior que debe permitirnos tomar conciencia también de nuestras responsabilidades? ¿Dónde habita la autocrítica en quienes nos contentamos en visualizar y comentar, sin más, lo mal que están las cosas *con los menores*? ¿Se acaba todo con *meterles en cintura*? ¿Dónde reside realmente el germen de los conflictos de convivencia y relación que se vive en los centros educativos? ¿Cuál es el balance de responsabilidades -entre unos y otros, entre administraciones y padres, entre el sistema y los profesores, entre los profesores y los alumnos- subyacente al dramático escenario del fracaso escolar de muchos chicos y chicas? ¿Qué factores repercuten de manera decisiva en la aparición de fenómenos tan relevantes como preocupantes como la proliferación de bandas juveniles o el excesivo consumo de alcohol y sustancias adictivas de muchos adolescentes y jóvenes? ¿De qué estamos hablando? ¿Nos creemos de verdad los adultos *eso que se dice* del “reto de la construcción de un mundo mejor para nuestros hijos”, para nuestros niños y adolescentes?

Habitualmente nos preguntamos por su vida, intereses, idas y venidas, problemas e inconvenientes. ¿Cómo son? ¿Qué piensan? ¿Qué quieren? ¿*De qué van...*? No menos frecuentemente, llevados por el impulso de noticias sin fin sobre el en ocasiones *tortuoso* comportamiento de aquéllos, nos atrevemos a ir más allá. Ya no nos preguntamos. Más bien afirmamos. Y sacamos conclusiones inapelables sobre sus conductas, su disposición en la vida, su manera de estar y ser en el mundo que nos rodea. Cada vez más frecuentemente afirmamos que abunda la violencia, la conflictividad y el desapego en sus actos. Argumentamos sobre el componente insolidario de los mismos, casi autista, cerrado en sí mismo, exclusivamente ligado a sus intereses egoístas, cercado en un entorno en el que casi todo vale. Alguien, con suficiente tino, introduce de vez en cuando la ausencia de referentes, de *nortes* en sus vidas, si bien más como argumento de destino que de explicación o causa del fenómeno.

Y tal vez haya que decirlo ya, bien alto y claro. Lo que observamos, criticamos, e incluso tememos es, sobre todo, fruto de nuestra escasa capacidad para valorar los efectos de determinados parámetros de nuestro *orden social*. Presenciamos la generación y desarrollo de no pocos escenarios en los que nuestro entorno, nuestro mundo acepta casi todo. Sin más miramientos. Nos refugiamos en nuestros antecedentes, siempre para reivindicar que había otra manera de ser adolescente o joven. Y no terminamos de ser suficientemente conscientes del grave

perjuicio que determinadas prácticas y orientaciones en nuestra organización social, marcadamente materialista, está creando en nuestros niños, adolescentes y jóvenes.

¿Qué modelo aportamos los adultos a nuestros menores de edad? ¿Qué escenario se ven éstos obligados a transitar? La familia no encuentra fácilmente su ubicación; se autodefine perdida en un desenfrenado esfuerzo por llegar a todo sin tiempo ni oportunidades reales para conseguirlo de manera razonable. La *soledad* del niño ante un cúmulo indiscriminado de servicios para atender su cuidado o su ocio se hace patente en la falta de valores con la que inician su infantil lectura del mundo. La escuela se halla, asimismo, especialmente vapuleada y desasistida. Sin capacidad de respuesta eficaz ante lo que es un cabalgar incesante de malos modos, intolerancia, incivismo y grosería que los adultos nos empeñamos en hacer emerger. *Si algo no me gusta, me retiro; si no estoy de acuerdo, me voy*. Resolver los conflictos con arrogancia y *chulería* es una moda demasiado arraigada en los modelos televisivos, y no me refiero únicamente a los contenidos programados en películas o series. Insisto en señalar en este contexto toda la suerte de calificativos y descalificaciones que forman parte del espectro argumental y expresivo de muchos de *nuestros* personajes públicos y que, lógicamente, son visualizados, y a veces interiorizados, gracias a la televisión. Las noticias nos muestran el desolador modo en que nuestra sociedad resuelve sus temas, aborda los conflictos y teje las soluciones a los problemas. Se articulan mentiras en torno a los personajes de actualidad, se vende *humor* para ser famoso, se defiende lo indefendible para medrar y, por supuesto, se *enseña* que el éxito tiene que ver más con la alevosa capacidad para *pisar por encima* de los demás que con la comprensión, el diálogo, la energía compartida y, por encima de todo, con la tolerancia.

¿Qué *imagen* damos los adultos a nuestros niños y adolescentes? ¿Son los únicos responsables de su interpretación del mundo y de su manera de estar presentes en él? Un árbol crece guiado siempre por las circunstancias ambientales en que se ubica: características del suelo, foco de luminosidad, etc. Las *condiciones ambientales* las creamos nosotros, los adultos, inmersos en un mundo diseñado, trazado -y las-trazado- excesivamente por nuestras necesidades, que no las de los niños... Y hablar de condiciones ambientales es hablar de educación, por supuesto. Es hablar de cómo preparamos las cosas, cómo las tramamos y definimos para que niños y adolescentes crezcan, aprendan, se relacionen e interactúen activamente con la realidad que configura el modelo social en el que se inserta. Es hablar de modelos de comportamiento, modos de concebir y transmitir la interpretación y resolución de los conflictos, afrontar las adversidades, vivir las relaciones, dibujar proyectos de futuro, comprender y escuchar a los demás.

LOS TIEMPOS DE ATENCIÓN, CUIDADO Y EDUCACIÓN DE LOS HIJOS EN EL ENTORNO FAMILIAR: DIFICULTADES Y RETOS

La sociedad actual está marcada por la irrupción de cambios bruscos y sustantivos y el desarrollo de ritmos vertiginosos de cambio. “Los efectos de las transformaciones sociales surgidas en los últimos años no se han hecho esperar. Y con ellos, la aparición de significativas modificaciones en las reglas del juego de nuestra organización social que afectan notablemente a nuestra infancia en general. Variables como la configuración y estructura de las ciudades, la movilidad poblacional y la irrupción y consolidación del fenómeno migratorio, la organización de la jornada laboral y las endeble condiciones de estabilidad del mercado, la quiebra del modelo tradicional de estructura familiar y la irrupción del esquema de hogar vacío -en el que la casa se convierte en un espacio casi de tránsito en el devenir de las ocupaciones “importantes”-, la creciente influencia de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información en los procesos de socialización y educación de las personas -no solo de los menores de edad-, los formatos de comunicación interpersonal y la *irrefrenable* invasión de los procesos de relación virtual entre personas... Las ciudades crecidas al son de ritmos frenéticos. Las familias desorientadas en sus cometidos, absortas en una compleja secuencia de responsabilidades difíciles de conciliar. La institución educativa sumergida en una importante crisis de identidad, envuelta -sin pretenderlo- en la sinrazón de un debate feroz sobre su papel ineludible como bisagra para la tan traída y llevada conciliación de la vida familiar y laboral”⁴ (Luengo, J.A., 2005). Al menos en las grandes ciudades, donde nos concentramos la mayoría de ciudadanos de este país, no es fácil equilibrar nuestras responsabilidades cuando somos padres. Aquellos que están en edad de iniciar la *aventura* de tener niños muestran un recelo cuando menos razonable a *traer hijos a este mundo*, inmersos como suelen estar en el difícil arte de ganarse la vida y organizar básicamente su proyecto como personas y parejas. La encuesta “*Fecundidad y valores en la España del siglo XXI*” realizada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas por en cargo del Centro de Investigaciones Sociológicas (se trata del mayor estudio realizado en nuestro país sobre el tema, con 9.736 entrevistas), viene a informar de hechos significativos en un ámbito tan sensible de nuestro *orden social*. Entre otras conclusiones, señala, por ejemplo, la confirmación del descenso de la natalidad, el retraso de la edad de las madres primerizas y que las mujeres se casan cada vez más tarde. El estudio demuestra asimismo la re-

4 Luengo, J.A. (2005): “**Los problemas de la infancia, hoy**”. Revista Aula de Infantil, Págs. 31-35. Graó. Barcelona. Enero-Febrero 2005.

ducción paulatina del número de hijos. Así, mientras que más del 50 por ciento de las mujeres mayores de 60 años tenían tres hijos o más, a partir del grupo de edad situado entre 55 y 59 va bajando (43,1%) hasta el 12% en la franja de 35 a 39 o el 7,1 por ciento entre las de 30 a 34. Ahora mismo, la media de hijos por mujer es de 1,6, cuando en 1935 era de 2,9. Igualmente ha aumentado la edad elegida para dar a luz al primer hijo, que se sitúa en los 30,7 años frente a las mujeres que ya han cumplido los 50 años, que fueron madres con una media de 25 años. Queda también patente el aumento de la edad al contraer matrimonio. Si las mujeres de 45 a 49 se casaban de media a los 23,4 años; las de 30 a 34 toman la decisión a los 28,7. Sin embargo, tal vez la mayor novedad del informe se cifre en que desvela algunas de las razones de la crisis de fecundidad existente. Se desvela que seis de cada diez mujeres consideran que los hijos son un obstáculo para su vida laboral. Y esa percepción negativa sobre la maternidad se eleva hasta el 74,5 por ciento entre las que tiene entre 32 y 36 años y estudios medios. El 64 por ciento de las encuestadas -casi un 80 entre las menores de 30 años- piensa que el modelo ideal de convivencia familiar es en el que ambos miembros realizan un trabajo de similar dedicación y se reparten equitativamente tanto el cuidado de los hijos como las labores de la casa. Sin embargo, sólo el 47 por ciento de ellas afirma vivir en una familia así. La autora del estudio, Margarita Delgado, señala esta realidad como *"una discrepancia llamativa entre el modelo ideal y el real"*.

No menos importante es la dificultad manifestada por las familias con hijos a cargo para hacer frente de manera adecuada a sus responsabilidades de cuidado, atención y educación de los hijos en un entorno en el que casi parece obligado, e imprescindible económicamente, la *inmersión* laboral sin condiciones por parte de ambos progenitores. Según los datos del tercer trimestre de 2006 recogidos por el Observatorio Joven de vivienda en España (OBJOVI), en la Comunidad de Madrid una persona joven tiene que destinar de media el 82% de sus ingresos para poder adquirir una vivienda; un porcentaje éste que supera en más de 15 puntos la media nacional, que se sitúa en el 66,4%, y ha aumentado casi cuatro puntos en la región desde el primer trimestre de 2006. Las cosas se ponen muy difíciles. Por un lado, para tener hijos; por otro para atenderlos adecuadamente cuando se tienen; todo ello sin dejar de valorar la influencia la edad en que venimos y vamos a ir teniendo los hijos en este entorno tan *enloquecido*.

El resultado no se ha hecho esperar. La generación e implementación de servicios y recursos de extensión de los servicios educativos (apertura de centros escolares en días y periodos no lectivos, potenciación del desarrollo de actividades complementarias y extraescolares, incremento de la oferta de plazas para el pri-

mer ciclo de educación infantil en centros educativos, diseño de políticas de creación de centros infantiles o guarderías en empresas, etc...) representa en la actualidad un escenario de marcado protagonismo en la configuración de nuevas políticas de acción y desarrollo adoptadas por las Administraciones implicadas de una u otra manera con la infancia y la adolescencia.

Semejante despliegue de medios e iniciativas definen un marco de actuación basado de manera incontestable, ya se ha dicho, en las necesidades de la población adulta, derivadas de forma singular de las condiciones en que se articula y desarrolla la organización social, laboral y familiar. Aspectos nucleares como la incorporación de la mujer al trabajo remunerado (a todas luces legítima e imprescindible), la configuración y estructura urbanística de las ciudades, el tiempo dedicado por los adultos a los desplazamientos entre domicilio y lugar de trabajo o la propia duración de la actividad laboral (incluyendo las consecuencias derivadas del pluriempleo) suponen la concreción de un perfil de *uso* organizativo en el que las necesidades explícitas e intrínsecas de niños y jóvenes, y su adecuada satisfacción, soportan indefectiblemente un papel secundario.

Las medidas adoptadas para atender y *tratar* las necesidades de nuestros pequeños y adolescentes suelen definir, de hecho, protocolos de marcado carácter *compensatorio* de los impactos y efectos poco deseables generados a partir de lo que podría entenderse como *sobreocupación del mundo adulto*. Tiempos, espacios, ritmos, organización, todas ellas variables puestas al servicio de la sociedad productiva. Las necesidades de la población infantil y adolescente son abordadas de manera subsidiaria, a los efectos de *equilibrar y compensar* las importantes carencias de tiempo del mundo adulto para afrontar las incuestionables responsabilidades de atención, cuidado y educación de los hijos.

Parece difícil negar la evidencia. Los tiempos de relación, comunicación e interacción en el seno de las familias se han visto sustancialmente reducidos como consecuencia de la imperiosa satisfacción de las crecientes necesidades emanadas de la actual estructura y organización social. Las responsabilidades de cuidado, atención, escucha, relación y educación de los más pequeños se ven afectadas de manera negativa y son derivadas con demasiada frecuencia a los servicios educativos y de apoyo extraescolar diseñados y organizados por las Administraciones, organizaciones o entidades implicadas en sectores de naturaleza social o educativa. Sin perjuicio de las necesidades formativas de los menores en un mundo cada vez más competitivo (que, sin duda, pueden justificar el diseño y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares para nuestros menores -deporte, tecnologías de la información, enseñanza de idiomas...- el tiempo de presencia de los menores en

los referidos servicios debe en cualquier caso ser analizado y valorado, siempre en el marco de reflexión sobre los efectos que la creciente y sustantiva delegación de las anteriormente citadas responsabilidades pueden producir en aquellos y en la configuración futura de nuestra propia sociedad. No se trata de poner en duda la calidad que pueden atesorar los servicios de cuidado, atención y educación de los más pequeños desde los primeros meses de edad o de los planes de actividades extraescolares en periodos de escolaridad obligatoria; no debe obviarse la preocupación de las Administraciones por propiciar el mejor entorno o el desarrollo de prácticas adecuadas y profesionales. No obstante, existen determinadas variables del formato de respuesta actualmente acuñado que pueden ser cuestionables. Entre otras, tal es el caso de:

- Equilibrio entre necesidades de adultos y menores: *¿Cuáles priman?*
- Tiempo de asistencia o presencia de los menores en los mencionados servicios: *¿Dónde ponemos el límite?*
- Grado de participación de los padres en su diseño, gestión y desarrollo: *¿Existe?*
- Satisfacción real y efectiva de necesidades intrínsecamente relacionadas con el crecimiento y desarrollo de los más pequeños y jóvenes: *¿Se cubren adecuadamente?*
- Proporcionalidad entre medidas para favorecer el cuidado de los hijos e iniciativas para favorecer la atención, cuidado y educación de los hijos por los progenitores sin merma de condiciones sociales, laborales y económicas en los dos primeros años de vida del niño: *¿Es real?*

El Consejo de las Comunidades Europeas (92/241/CEE), en su “Recomendación del Consejo, de 31 de marzo de 1992, sobre el cuidado de los niños y las niñas”, recoge de forma explícita que los Estados han de crear “servicios de cuidado de niños y niñas mientras los progenitores estén trabajando, estén recibiendo educación o formación con vistas a la obtención de un empleo o estén llevando a cabo gestiones para obtener un empleo o una educación o formación con vistas a la obtención de un empleo”. No obstante, el citado texto refleja asimismo las siguientes recomendaciones:

“La concesión de permisos especiales a los progenitores que trabajen y tengan la responsabilidad del cuidado y educación de los hijos”.

“El entorno, la estructura y la organización del trabajo para adaptarlo a las necesidades de los trabajadores con hijos”.

“La participación de los hombres y las mujeres en las responsabilidades profesionales, familiares y educativas derivadas del cuidado de los niños y las niñas”.

Asimismo, y esto es especialmente importante, el texto citado perfila el desarrollo de iniciativas *equilibradas* y proporcionadas, toda vez que sin perder la referencia de la necesidad de crecer en servicios de apoyo y cuidado de los menores que contribuyan a la conciliación de la vida familiar y laboral, contempla de manera singular la adopción de medidas que *racionalicen* el actual *statu quo* del siempre complejo equilibrio entre la vida de los adultos y el desarrollo infantil y juvenil.

Algunas ideas básicas

- La mejora de las iniciativas de protección social y apoyo a las familias que faciliten la atención y cuidado a los más pequeños por parte de sus progenitores durante los dos primeros años de vida.
- El diseño de actividades extraescolares compartidas entre padres e hijos, que fomenten la relación entre padres, hijos y comunidad social y educativa.
- El diseño y desarrollo de las escuelas de padres en horarios accesibles para éstos.
- El control preferentemente municipal de las iniciativas planteadas, dada la cercanía de los Ayuntamientos a las necesidades de sus ciudadanos.
- La participación de los progenitores en el diseño, gestión y desarrollo de los servicios de atención y cuidado a los más pequeños.
- La extensión del horario tras el horario lectivo debe ser analizada sosegadamente: los servicios de naturaleza extraescolar y de extensión educativa (apertura de centros en días y periodos no lectivos, actividades extraescolares a desarrollar tras el periodo lectivo...) deben articular su razón de ser prioritaria en torno a las necesidades de los más desfavorecidos, todo ello sin perjuicio de su utilización por parte de otros colectivos.
- Parece necesario “desmontar” el viejo aforismo de que la “calidad suple a la cantidad”. Hablando de la educación de los hijos, esta es una salida técnicamente incorrecta. Podría decirse que cantidad no es calidad, pero sin cantidad no hay calidad.

Educar requiere tiempo. Tiempo y dedicación. Tiempo y ganas. Tiempo y ánimo. Y, lo que es más importante, tiempo y sosiego. Tranquilidad suficiente para acompañar a los hijos, para apoyarles, sonreírles, reírles y orientarles. Tiempo y tranquilidad para hacer cosas juntos, ver la televisión juntos⁵, jugar juntos (también *videojugar*), navegar (entre otras cosas por *internet*, claro) juntos. Ofrecer referencias, señalar límites; afrontar y resolver conflictos... Sin tiempo, la educación se ve afectada. No hay duda. Y es imprescindible nuestra influencia, nuestro modelo. Sobre todo en un mundo marcadamente abierto, en el que cada espacio de experiencia se ha convertido en un poderoso ámbito de aprendizaje, una permanente mirada al *exterior*, con profundo impacto en el *interior* de los que crecen. Nunca probablemente la influencia del entorno familiar haya sido tan importante. Y hasta tanto cambien las cosas, hasta tanto se consigan metas que permitan vivir de manera más equilibrada nuestras responsabilidades, todas las que tenemos y nos creamos, tal vez debemos reflexionar un poco y redefinir nuestras prioridades como padres.

EL ESCENARIO VIRTUAL⁶: EL ACCESO A LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN

Nuestros niños se educan, hoy en día, en escenarios intangibles. *Manejan los tiempos* y las herramientas de tal manera que los denominados espacios virtuales se convierten en zonas educativas de amplio espectro, de profundo recorrido. Leen, escuchan, dialogan, miran, responden, se comunican, se sorprenden, absorben y captan... Sin parar. Experimentan y viven. Aprenden. No hay duda. Se trata de escenarios ordinariamente de gran *privacidad*, en los que, con los desarrollos y prácticas lógicamente diferentes según las edades de los usuarios, niños y adolescentes se desenvuelven a *cuerpo gentil*, como decían nuestras abuelas, esto es, sin demasiadas coberturas, sin los necesarios y deseables controles.

5 "Según PISA, los alumnos encuestados que tienen televisión en su dormitorio sacan de media entre 20 y 30 puntos menos en la escala de rendimiento que aquellos que no la tienen. En concreto, un alumno con tele en el cuarto pierde 23 puntos en matemáticas y 29 en lectura. Por sexo, la tele nocturna reblandece el doble el cerebro de los chicos que el de las chicas. Las chicas pierden 20 puntos en matemáticas y 16 en lectura, mientras que los chicos pierden 35 y 35. La videoconsola es el segundo enemigo del rendimiento con casi 18 puntos de diferencia. Casi nada". La tele en el cuarto. José María de Moya. Magisterio (Nº 11.740 – 28 de febrero de 2006, pág. 31)

6 Algunos de los argumentos y datos aquí citados forman parte de los materiales sobre "Protocolización de los conflictos familiares" que están siendo elaborados en el marco de Atlántida (<http://www.proyecto-atlantida.org>) y su Modelo de convivencia democrática y comunitaria.

En los conceptos de *ocio digital* y *tecnologías de la información* se incluyen nuevos comportamientos y hábitos (denominados genéricamente el *estilo de vida digital*) en el que niños, adolescentes y jóvenes se mueven con una soltura y destreza que, no por conocida y suficientemente explicada, deja de sorprender al mundo de los adultos –desconocedores muchos de ellos de los procesos más simples de acceso y utilización de este tipo de herramientas y dispositivos o utensilios-. En el mundo del ocio digital se enmarcan, entre otros, contenidos ligados al uso de Internet, los videojuegos y la telefonía móvil.

Niños, adolescentes y jóvenes son *la generación* del ocio digital. Se incorporan a sus claves y herramientas con facilidad y presteza, resueltamente, sin miedos ni reticencias. Y los adultos en general presenciamos semejante *despliegue*, un tanto sorprendidos –tal vez al principio-, pero sobre todo un tanto indefensos ante las dificultades para conocer y controlar los hipotéticos usos inadecuados de unos contextos de interacción, de actividad lúdica y comunicación que, en no pocas ocasiones, sentimos que nos sobrepasan.

Sin embargo, esta inquietud ante lo desconocido es relativamente reciente. El acceso de los menores a lo que en la actualidad bautizamos como *ocio digital*, se ha ido produciendo sin pausa y a un ritmo elevado. El manejo del aparataje de las *nuevas televisiones* es singularmente *dominado* por los pequeños y medianos de cada casa, incapaces de sentir miedo o aversión por los cables, los mandos o los terminales y decodificadores; pero, asimismo, la *cultura* de los videojuegos y el acceso a Internet se ha ido desarrollando sin solución de continuidad según se han ido desplegando las novedades y alternativas puestas en marcha por compañías o empresas de telefonía, proveedores de contenidos de Internet o, entre otros, por emporios de la comunicación y televisión.

El mercado del ocio digital es un espacio en el que, como adultos, caminamos inseguros, muy a distancia de la fácil interpretación que jóvenes y adolescentes hacen de sus códigos. Y ha sido recientemente cuando determinadas alarmas han empezado a saltar, con *sonidos* a veces estridentes, sobre los riesgos del uso incontrolado e inadecuado de estos nuevos espacios de comunicación y ocio por parte de aquéllos⁷. A esta situación de inquietud y la consiguiente toma

7 Especialmente interesantes son los Estudios encargados por el Defensor del Menor a la ONG “Protégeles” sobre usos y abusos de las TICs por parte de los menores de edad: “*Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*”, Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2002; “*Cibercentros y seguridad en Internet*”, Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2004; “*Seguridad infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil*”, Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2005. En www.defensordelmenor.org/publicaciones

de postura sobre la necesidad de formular mecanismos de control han contribuido la investigación y realización de estudios específicos, sobre una nueva realidad de cuyos efectos y consecuencias conocemos todavía poco.

Luces y sombras. Aspectos positivos y negativos. Como casi cualquier ámbito de la vida y de los seres humanos. Importante es, no cabe duda, señalar unos y otros, aclarar sus contornos y límites, siempre en la medida de lo posible y sin perjuicio de interpretaciones diferentes según los cristales con que miramos las cosas. Pero más importante aún es saber qué hacer, cómo proceder para aumentar las primeras y reducir los riesgos, las consecuencias negativas de este complejo entorno de conductas, interacciones, procesos de comunicación y juego... que pueden enmarcarse en el concepto genérico de ocio digital. Según el reciente Estudio “Actitudes y Opiniones sobre la Infancia y la Adolescencia”⁸ realizado por el CIS por encargo del Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid, los menores emplean su tiempo libre fundamentalmente en usar el ordenador y navegar por Internet (40,6%), en ver la televisión, jugar a videojuegos (35,9%), y hablar, jugar o mandar mensajes con el móvil (25,1%). Y según los datos del referido estudio, se trata de actividades que suelen realizar solos y sin control de adultos:

Referencias Estudio “Actitudes y Opiniones sobre la Infancia y la Adolescencia”

Pregunta 14

¿Me podría decir en qué cosas cree Ud. que los adolescentes emplean fundamentalmente el tiempo libre?

(Multirrespuesta: máximo dos respuestas)

<i>En ver la televisión</i>	<i>37.9</i>
<i>En jugar a todo tipo de juegos en solitario</i>	<i>4.3</i>
<i>En jugar a videojuegos</i>	<i>35.9</i>
<i>En usar el ordenador e Internet.....</i>	<i>40.6</i>
<i>En estar con amigos.....</i>	<i>27.2</i>
<i>En leer</i>	<i>8</i>
<i>En escuchar música.....</i>	<i>3.8</i>
<i>En hacer deporte.....</i>	<i>6.0</i>
<i>En hablar por el móvil, jugar con el móvil y enviar mensajes por el móvil.....</i>	<i>25.1</i>
<i>En no hacer nada</i>	<i>5.4</i>
<i>En hacer deberes y estudiar.....</i>	<i>2.5</i>
<i>Otras respuestas (NO LEER)</i>	<i>1.8</i>
<i>(N) (2977)</i>	

8 “Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Infancia y la Adolescencia”. M^a Rosario Álvarez. Defensor del Menor, Madrid 2006

Pregunta 15

¿Podría decirme si está más bien de acuerdo o más bien en desacuerdo con cada una de las siguientes frases?

1. *Más bien de acuerdo*
2. *Más bien en desacuerdo*
3. *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*

	1	2	3	N.S.	N.C.
<i>Los menores que navegan por Internet lo suelen hacer sin la ayuda o participación de sus padres</i>	75.3	4.8	2.9	16.7	.4
<i>El ocio de los adolescentes está cada vez más asociado a la noche</i>	85.6	6.8	3.3	4.2	.2
<i>Los padres tienen la obligación de controlar los programas de televisión que ven sus hijos, los videojuegos que utilizan y las revistas que leen</i>	89.0	5.1	3.3	2.4	.2
<i>Las televisiones deberían adaptar sus contenidos en horario infantil</i>	92.2	2.4	1.8	3.4	.2
<i>Las televisiones deberían aumentar la programación dirigida a niños y adolescentes (por ejemplo, la realización de telediarios infantiles)</i>	82.6	6.3	4.8	6.0	.3
<i>Existen pocas alternativas de ocio para los adolescentes</i>	53.6	33.2	4.4	8.6	.3

Un estudio de la Asociación de Consumidores y Usuarios (AVACU) encargado por la Consejería de Educación de la Comunidad Valenciana (noviembre 2006) da cuenta de los siguientes datos relativos a la franja de población 7-16 años:

- *El 41,3 % dispone de televisor en su propio dormitorio.*
- *El 67,38 % dispone de consola y el 52,38 % de consola portátil.*
- *El 62,91% dispone de conexión a Internet.*
- *El 89,36 % dispone de ordenador y el 61,15% de teléfono móvil.*
- *El 8,99% de los niños entre 7 y 8 años disponen ya de teléfono móvil propio.*

A veces las cosas no se desarrollan bien y el consumo de las TICs y del ocio digital se dispara individualmente de manera desproporcionada. En ocasiones se superan los límites razonables de uso de determinados *productos*, adquiriendo el comportamiento una forma de uso compulsivo que puede llegar a mermar sensiblemente las opciones naturales de desenvolvimiento en la vida cotidiana. Cuando este fenómeno aparece, los procesos ya están alterados y la conducta, en general, se resiente.

Según detalla un reciente estudio elaborado por el Instituto Nacional de la Juventud (Injuve) y la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), problemas de tipo escolar, dificultades con el sueño, el olvido de compromisos importantes o las discusiones en el seno del entorno familiar son percibidos e identificados por los propios adolescentes y jóvenes como algunos de los más importantes efectos del uso excesivo de los videojuegos, independientemente del tipo de contenido que éstos reflejen.

Si atendemos a lo que va sucediendo en otros contextos geográficos, tales como EE UU, China o Canadá, las *clínicas de desintoxicación* para jugadores incontrolados, están *abriéndose camino* como recursos cada vez más conocidos por los ciudadanos para atender adicciones tecnológicas. En Europa ha sido Holanda la primera en establecer una sede específica para la atención a este tipo de trastornos. En España empieza a desarrollarse un marco para el tratamiento de este tipo de adicciones⁹. Por otra parte, sin que podamos hablar de adicción en sentido estricto a la luz de los datos que a continuación se detallan, el aumento sustantivo del uso de la mensajería electrónica a través de *chats* no puede obviarse en este marco de reflexión:

*** El fenómeno del incremento del uso de la mensajería electrónica instantánea por parte de jóvenes y adolescentes es común a todos los países occidentales y especialmente significativo en la población española, según la consultora ComScore,**

*** España es el país del mundo con mayor proporción de internautas inscritos en los servicios de mensajería instantánea: el 62% de los que se conectan a Internet, por delante de Francia (80,3%), Reino Unido (51,9%) y EEUU (48%).**

*** En España hay 7.819.000 usuarios de mensajería instantánea (que permite entre otras cosas mantener una conversación escrita en tiempo real con 15 personas simultáneamente), siendo los usuarios la franja 12 - 24 años la más señalada.**

9 El Hospital de Bellvitge de Barcelona atendió 15 casos de adicciones a las nuevas tecnologías en 2006

No pueden pasar desapercibidos en este contexto los últimos estudios al respecto del uso del móvil por adolescentes y jóvenes, en los que se detalla explícitamente que *“muchos menores afirman desarrollar intranquilidad e incluso ansiedad cuando se ven obligados a prescindir de su teléfono móvil, normalmente como consecuencia de una avería o de un castigo. Si bien el 62% de los menores que utiliza teléfono móvil afirma no sentir nada especial cuando se ve obligado a prescindir de él, encontramos a un 38% que desarrolla reacciones adversas: un 28% afirma haberse sentido “agobiado/a”, y un 10% haberlo “pasado fatal” sin su móvil”*.

Los excesos en el uso del ocio tecnológico representan un fenómeno aún poco detallado científicamente pero que indudablemente se está presentando cada vez con más insistencia en los foros profesionales. Mirar hacia otro lado sería un irresponsabilidad que una sociedad moderna e inteligente con debe consentirse. Con prudencia y criterio profesional, se trata de temas que han de ser abordados con seriedad y sin tibieza.

Algunas Comunidades Autónomas han ido dando pasos para adecuar sus respuestas institucionales a las adicciones más tradicionales a los nuevos escenarios de adicción ligados al ocio digital. La Comunidad de Madrid, por ejemplo, ha puesto en marcha en 2006, de modo experimental, un novedoso programa para concienciar y estimular el consumo responsable de la tecnología¹⁰. El programa piloto “Avanzamos” pretende, entre otros objetivos conseguir que jóvenes y padres se conciencien del riesgo que conlleva el uso indiscriminado de las tecnologías de la información en la aparición de *nuevas adicciones*, así como proporcionar herramientas necesarias para habilitar usos razonables y evitar posibles dependencias. Según datos recientes (marzo de 2007) de la propia Agencia Antidroga de la Comunidad de Madrid, alrededor del 9% de los adolescentes entre 12 y 14 años tiene problemas graves de adicción a las nuevas tecnologías y en torno al 47% muestran síntomas leves de dependencia a algún soporte tecnológico.

¿Qué hay detrás de estos procesos? ¿Qué subyace a estas nuevas realidades? ¿Son el problema o sólo un síntoma de una manera inadecuada de estar en la vida, de relacionarnos y comunicarnos? Probablemente padres y profesores debamos reflexionar al unísono. Pero es evidente, las nuevas formas de comunicación presentan numerosas ventajas para el desarrollo social y personal. El abuso de las mismas puede acabar por cercenar las otras importantes, alterar su normal desarrollo. Y en ocasiones, el abuso lleva a la génesis de desequilibrios

10 http://www.madrid.org/web_agencia_antidroga/

importantes en la estructura de vida, en la valoración de prioridades, en el peso de los diferentes ámbitos de desenvolvimiento que se conocen como nuestro comportamiento cotidiano, nuestra respuesta al mundo y, lo que es más importante, nuestro modo de interactuar con él.

Estamos ante una situación que requiere posturas claras y efectivas de control y reducción de los riesgos inherentes al mal uso y abuso de las TICs por parte de los menores de edad. Niños y adolescentes incorporan a su mundo de ideas, argumentos, interpretaciones y respuestas las experiencias lúdicas, de entretenimiento y ocio que les aporta el mundo virtual, sus intensas experiencias psicológicas y emocionales. La educación virtual es un camino, un proceso del que nuestros hijos saben más que nosotros mismos... Y, como suele decirse, no se pueden poner puertas al campo. Pero sí conocer sus senderos, sus zonas *nobles*, sus resquicios oscuros, sus espacios más éticos y los más deleznable, los intransitables... Promover el uso adecuado y las incontestables ventajas de las tecnologías de la información es un reto social, pero también educativo. De amplio y profundo recorrido e impacto en la vida de las personas.

Recientemente¹¹ el Defensor del Menor ha liderado y suscrito un “*Protocolo para el uso adecuado y seguro de las TICs por niños y adolescentes*” con las principales compañías y empresas del sector tecnológico, cuyos acuerdos básicos se citan a continuación:

LOS FIRMANTES ACUERDAN

- 1. Promover la protección de la infancia y la adolescencia, así como sus derechos reconocidos especialmente en el ordenamiento jurídico al respecto de las Tecnologías de la Información y Comunicación.*
- 2. Favorecer el uso adecuado de las TICs por los menores de edad, en colaboración con padres y educadores.*
- 3. Dejar constancia de la necesidad de que los adultos responsables de la educación de los niños analicen de manera regular la evolución de los contenidos y de los mecanismos de acceso a los mismos que utilicen los menores a su cargo.*
- 4. Dar a conocer la existencia de herramientas de control y prevención (filtros) que permitan a padres, tutores y educadores personalizar configuraciones de seguridad para cada niño a fin de protegerlos de la pornografía infantil, abusos de menores, violencia hacia los mismos o actos de xenofobia y racismo mientras navegan por Internet sin supervisión.*

11 28 de febrero de 2007

5. Reforzar las iniciativas y medidas de apoyo que coadyuven a la educación tecnológica saludable de los menores, fomentando el desarrollo de actividades conjuntas de formación e información entre padres e hijos.

6. Dar su apoyo a las campañas de divulgación y sensibilización sobre el uso adecuado de las TICs en los sectores implicados en la educación de los menores.

7. Apoyar la denuncia expresa ante los Órganos Judiciales y las Fuerzas y Cuerpos de la Seguridad del Estado de las situaciones que pudieran vulnerar el ordenamiento jurídico, así como facilitar y atender adecuadamente la protección sociocultural de la infancia y de la adolescencia.

La **educación**, en todos sus ámbitos, puede verse adecuadamente influida por las tecnologías de la información, pero nunca sin el adecuado control y la oportuna orientación sobre su uso. Nos jugamos mucho; se juegan mucho. Según datos recogidos en el Informe “Penetración Regional de la Nueva Economía”, realizado por N-Economía¹², siete de cada diez niños madrileños¹³ de entre 10 y 14 años utilizan habitualmente internet (el 72,3%), un 24,4% más que la población que utiliza internet entre los 16 y los 74 años. No hablamos de cualquier cosa, pues. Insisto. No debe valer todo. La ventana al mundo que es La Red bien merece un mayor y más adecuado escenario de control y esmerado marco de *buenas prácticas*.

EL ENTORNO ESCOLAR: DOS RETOS SIGNIFICATIVOS EN EL ACTUAL SISTEMA EDUCATIVO

Las referencias al entorno escolar podrían ser inagotables. Numerosos temas merecerían ser abordados a la hora de desentrañar los ámbitos más relevantes que ilustran su desarrollo como sistema organizado y formal de enseñanza, y también de educación. Seleccione a continuación solo dos, pero, a juicio de quien suscribe, especialmente sensibles en la actualidad y de potente repercusión en las claves y parámetros que nos señalan sobre el balance éxito/fracaso del sistema en su conjunto: La promoción de la convivencia en los centros educativos y el reto del fracaso escolar y del absentismo del alumnado.

12 Realizado con el Patrocinio de la Consejería de Economía e Innovación Tecnológica de la Comunidad de Madrid

13 Cataluña es la región donde más niños se conectan a la red, con un 88,5%, seguida de La Rioja, 84,2%, Asturias, 80,95, y Baleares, con un 80,3%

1. La promoción de la convivencia en los centros educativos

La convivencia ha sido siempre el punto fuerte de los centros educativos. Siempre han sido lugares seguros, vivos, entornos de aprendizaje del saber estar, del saber ser, del saber compartir, jugar, relacionarse y vivir con otros. Convivir ha sido, y entiendo que sigue siendo una forma de hacer escuela, de andamiar otros aprendizajes, de sustentar la instrucción, de apoyar el acceso a contenidos instrumentales básicos. Convivir ha sido algo que se ha hecho siempre. Sin estridencias, *como quien no quiere la cosa...* El prestigio social de los centros educativos y de la propia tarea docente ha venido contribuyendo desde la noche de los tiempos a hacer de la práctica educativa formal un escenario por y para la convivencia. Y también la coherencia entre los objetivos y expectativas puestas por todos, padres, profesorado y sociedad en su conjunto, a las responsabilidades, posibilidades y objetivos de la denominada educación *formal*. Las escuelas siguen siendo entornos de calidad convivencial contrastada. Pero hay demasiadas cosas que han cambiado en poco tiempo. Y la escuela se ha visto afectada. Como afectada se ha visto nuestra organización y estructura social en sentido amplio. La escuela, por la que pasan todos los niños, al menos entre los 6 y 16 años de edad (casi todos entre 3 y 16), ha visto depositada en sus espacios todas las cosas *buenas*, pero también las *malas*, del vertiginoso y en ocasiones crepitante desarrollo de las nuevas formas de concebir y organizar la vida, y la generación de nuevas prioridades en nuestro orden social, privado, laboral, comunitario y social. Y hablar de convivencia en los centros educativos se ha convertido en un ejercicio ordinario en los mentideros habituales, *aficionados* y profesionales, del debate sobre la educación y el sistema educativo. Y, de manera singular, la convivencia se ha convertido en contenido recurrente, suele ocurrir, cuando ésta se ve afectada, convulsionada, inflamada. Y el acoso escolar, debería hablarse de maltrato escolar, concepto mucho más correcto y ajustado a lo que ocurre, ha sido el protagonista claro en este escenario. No solo, pero sí el más *hablado*.

Las situaciones de acoso y maltrato entre iguales en los centros educativos viene alcanzando una alta notoriedad pública, motivada sin duda por la aparición en los medios de comunicación de algunos dolorosos acontecimientos que han tenido lugar en los últimos años y la repercusión social que tales situaciones generan. Y es normal que hechos como los que son de referencia estimulen el debate, abran las conciencias y generen, en definitiva, toda una suerte de elucubraciones, argumentos e ideas sobre lo que está pasando, o mejor sobre lo que nos está pasando; sobre lo que pasa en nuestras escuelas, pero también sobre los que pasa en sus contornos, en las calles, en muchas casas y, cómo no en los

contenidos virtuales fijados en productos televisivos, videojuegos etc. Las situaciones de acoso entre iguales son tremendamente dolorosas. Para todos. Especialmente para quien las sufre, claro está, pero sin perder de vista al resto de agentes y protagonistas: padres, agresores, profesores y comunidad educativa en su conjunto. Se trata de un fenómeno¹⁴ demasiado frecuente en nuestras aulas y pasillos que no siempre, siendo benévolo, ha sido precisamente un fenómeno adecuadamente abordado y tratado en los contextos en que se ha venido produciendo y altamente agresivo para al alumnado inmerso en sus *redes*: acosadores¹⁵ y víctimas. Es importante resaltar que incluso en el escenario cuantitativo menos alarmante, que define un porcentaje de alumnos que sufren acoso escolar grave en torno a 4,5-5%, las cifras absolutas que emanan de los referidos porcentajes sitúan el fenómeno en aproximadamente unos 15.000 niños y niñas en la Comunidad de Madrid que cada noche se acuestan con un grado de ansiedad importante ante la seguridad de que al día siguiente volverán a ser objeto de burlas, insultos, exclusiones y vejaciones de distinto tipo y consideración. 15.000 niños y niñas que probablemente cada mañana se despierten deseosos de estar en otro sitio, en diferente escenario, cercanos a vivir otras cosas, a disfrutar y no sufrir.

Dicho esto, y apreciando en su justa medida el alcance de las situaciones más dolorosas que los conflictos de convivencia en los centros puede traer consigo, es imprescindible no obstante abordar el tema en cuestión en su vertiente más global, atendiendo a los principios de prevención de los propios conflictos –que se dan no sólo entre alumnos, sino también entre alumnos y profesores (la *disrupción* como causa básica) y entre padres y profesores-, y, lo que es más importante, desde la mirada de la promoción de patrones de *convivencia pacífica y democrática*.

Porque merece la pena encontrar las claves que favorezcan de manera decidida y estable la generación de entornos de convivencia saludable en el entorno de las relaciones entre iguales, entre adultos y entre iguales y adultos en el contexto relacional propio de los centros educativos. Y porque la escuela necesita un re-

14 <http://www.defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf> y "Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid", Instituto IDEA: *Álvaro Marchesi, Elena Martín, Eva Mª Pérez y Tamara Díaz*. Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2006

15 Sin perjuicio de las medidas que puedan adoptarse para proteger siempre al alumno acosado y maltratado (entre otras, deben señalarse las medidas planteadas por la reciente "Instrucción 10/2005 sobre el Tratamiento del acoso escolar desde el sistema de Justicia Juvenil", de la Fiscalía General del Estado), es imprescindible reconocer también en el "acosador" a una persona absolutamente necesitada de apoyo y de respuestas educativas claras.

vulsivo; precisa demostrar que es capaz, como lo ha sido siempre, de mejorar sus prácticas, aliviar sus *dolores*, promover cambios sustantivos cuando las cosas no van bien, facilitar la visibilización de lo mucho y bueno que hay por nuestras *aulas y pasillos*.

En consonancia con lo expresado con anterioridad, y sin perjuicio de sus responsabilidades en el proceso educativo en sentido amplio, las escuelas se convierten con facilidad en paganos de las circunstancias y devaneos en que se desenvuelven de forma ordinaria los marcos y protocolos de organización social, el peso de las prioridades que fijamos los adultos en nuestra vida, los desastres provocados por el culto a la sociedad de mercado, la carga de ansiedad que soportan las sociedades llamadas *avanzadas*. Y el asunto del *cuidado* (por llamarlo de alguna manera) con que atendemos las relaciones humanas no escapa a la locura con que gestionamos la vida, nuestra vida, unos y otros. Desligar las situaciones de acoso entre iguales del esperpéntico y desatinado clima de convivencia que podemos observar a nuestro alrededor es más o menos sinónimo de conferir al fenómeno del maltrato entre compañeros una etiología asentada en los modos y maneras de organización de la institución escolar y esto sería injusto hasta decir basta. Modelos familiares y sociales de trato y convivencia, respeto y manejo del poder, límites y frustraciones, equilibrio entre derechos y obligaciones están detrás, de manera sustantiva, de un buen número de situaciones indeseables observadas entre las *cuatro paredes* de nuestras instituciones educativas.

En el marco de colaboración y consenso en que se desenvuelve de manera cotidiana la Institución del Defensor del Menor, propiciando acuerdos, diálogo y propuestas conjuntas entre todos los estamentos organizativos y sociales de nuestro entorno, y como ejemplo práctico del desarrollo de sus actuaciones para la configuración conceptual del fenómeno objeto de reflexión en estas líneas, es necesario citar el documento elaborado por la Institución, conjuntamente con la Federación Regional de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado “Francisco Giner de los Ríos” y la Federación Católica de Padres de Alumnos de Madrid, contando asimismo con un nutrido grupo de expertos en la materia, y titulado “*Bases para la promoción de la convivencia en los centros educativos*”¹⁶. En el citado documento, que articula ideas, argumentos, propuestas y sugerencias elaboradas en un clima de profunda convicción por el acuerdo en materias sustantivas de nuestro desarrollo social, se señalan y definen una serie de parámetros de análisis y propuestas de mejora de los que a continuación detallaré algunos de los más esenciales:

16 www.defensordelmenor.org/documentos

"Bases para la promoción de la convivencia en los centros educativos"

"Nos encontramos en un momento histórico, en el que las conductas sociales ponen de manifiesto la ausencia de certezas. Instituciones como la familia y la escuela, que en épocas recientes asumían con cierta seguridad en formas y en contenidos, la socialización de las nuevas generaciones, se sitúan ahora en la incertidumbre y la provisionalidad.

Una sociedad democrática como la nuestra, en donde el diálogo va logrando un espacio sólido como soporte de la convivencia, cuestionará determinadas formas de transmisión de valores y de conductas sociales. Este hecho alberga el germen de un futuro prometedor (el mejor argumento es el que promueve el desarrollo social, frente a una pretendida autoridad impuesta), pero entraña, en su desarrollo una gran complejidad. De las familias y de las escuelas, se esperan nuevas respuestas para las que no se dispone de referencias de actuación. De esta forma se encuentran, como instituciones con responsabilidad y con capacidad de decisión, en un marco de confusión e inseguridad, en el que los esfuerzos desplegados no consiguen la finalidad pretendida, incrementándose el desánimo en lo personal y el descrédito en lo social. A la perplejidad experimentada por las familias al no "acertar" en los modos de ejercer su acción socializadora, se suma la falta de nuevas referencias sobre las prácticas escolares que, con frecuencia, desemboca en la añoranza de certidumbres y formatos que funcionaron en otros momentos históricos, con circunstancias significativamente distintas.

Sin embargo, sabemos que la convivencia en los centros escolares requiere de la investigación y reconstrucción de nuevas prácticas docentes coherentes con el presente que hemos descrito, de forma que: (I) el aprendizaje promueva una riqueza personal percibida por los estudiantes que compense la dedicación requerida; (II) la exigencia arbitraria y gratuita de dedicación al estudio sea sustituida por un esfuerzo funcional con sentido ético, intelectual, emocional, social... y (III) los 'imperativos de los programas escolares' no superen la capacidad de ilusión por parte de los más jóvenes para seguir aprendiendo. Es evidente que estas circunstancias sugieren un cambio importante en los 'estilos de vida' de los centros y que este cambio tendría muchas más posibilidades de desarrollo si encontrara apoyo en las prácticas sociales. Es decir, si las referencias y consignas aportadas por el entorno económico, administrativo y socio-cultural, se orientaran hacia un desarrollo humano ambientalmente sano, socialmente justo y éticamente comprometido.

En ninguna otra época la juventud se ha visto como ahora, formando parte de un colectivo tan carente de auténtico poder decisorio. Asistimos a una prolongación artificial del periodo de formación y dependencia, en el que los jóvenes no acaban de asumir un rol activo y responsable, en virtud de la dilatada preparación para una vida adulta a la que se accede de manera cada vez más tardía, además de las dificultades para emanciparse económica y laboralmente. En el contexto histórico y social que hemos esbozado, fenómenos singulares, como el deterioro de la convivencia en los centros escolares, deben ser considerados con prudencia y humildad, entendiendo que estamos reflexionando sobre una cuestión multicausal y multidimensional, que no puede ser comprendida desde perspectivas unilaterales que hagan recaer toda la responsabilidad en un único elemento de análisis.

Como resultado de las consideraciones expuestas en el documento y, a modo de líneas de avance, se propone la incorporación paulatina de las siguientes prácticas sociales, administrativas y escolares:

- 1.** El reconocimiento social del esfuerzo realizado por los profesionales de los centros educativos en la puesta en práctica de valores democráticos de convivencia.
- 2.** La reformulación paulatina de la actual regulación de horarios laborales, haciéndolos compatibles con las necesidades de los menores y de las familias.
- 3.** El apoyo de las administraciones públicas, por medio de la elaboración de marcos normativos para la promoción, el incentivo y la difusión de ‘buenas’ prácticas escolares, y la disminución de las “ratios” profesor/alumno en aquellos centros de especial complejidad.
- 4.** El tratamiento ponderado y riguroso por parte de los medios de comunicación de la casuística sobre la convivencia escolar, implicándose en la facilitación de referencias y el diálogo entre diferentes puntos de vista.
- 5.** Incorporar con rigor y carga docente suficiente la formación sobre la promoción de los valores democráticos, la prevención y tratamiento de los problemas de convivencia en los planes de estudios y de las Facultades de Formación del Profesorado.
- 6.** Promover el desarrollo de la educación infantil y la creación de escuelas como generadoras de comportamientos prosociales.
- 7.** Abordar de manera decidida, planificada y compensada la ‘conciliación’ de horarios del profesorado y las familias para el desarrollo de las entrevistas y demás procedimientos de relación entre los distintos integrantes de la comunidad educativa.
- 8.** El desarrollo por parte de las Administraciones de programas y planes de acción efectiva que permitan la concreción de propuestas de mejora para los centros escolares significados por su especial conflictividad, índices de fracaso escolar y/o concentración de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales gravemente desfavorecidas (mejora significativa de las infraestructuras, creación de nuevos centros en zonas de especial concentración del referido alumnado —con la consiguiente reducción del tamaño de los centros y número de alumnos atendidos en los mismos—, dotación especial en servicios de apoyo y asesoramiento de proximidad, implementación de actividades de formación a padres...).
- 9.** La enseñanza y práctica de la convivencia en los centros escolares como una tarea y un compromiso que debe ejercer todo docente en el ejercicio habitual de la enseñanza de cada ámbito de experiencia, de cada área curricular o de cada asignatura.
- 10.** La organización de la enseñanza en torno a grandes ámbitos o áreas de aprendizaje, optando por formatos curriculares amplios que aseguren el desarrollo de actitudes democráticas y evitando las restricciones generadas por la excesiva fragmentación de las áreas de conocimiento.

11. *La participación del alumnado y, en general, de cualquier integrante de la comunidad educativa, en la elaboración y desarrollo de las normas de funcionamiento del centro escolar.*

12. *Incrementar el protagonismo del alumnado en la construcción de los conocimientos y valores. La organización de la enseñanza en equipos heterogéneos de aprendizaje, promueve el desarrollo de conductas prosociales de colaboración y, en definitiva, el aprendizaje de la convivencia.*

13. *Comprometer la tarea de los centros escolares con la promoción y el desarrollo de medidas ‘normalizadas’ de atención a la diversidad, como instrumento privilegiado para el desarrollo personal de los estudiantes y como muestra de la potencialidad ética de un desarrollo escolar democrático.*

14. *Estrechar la ‘cooperación’ entre escuelas y colectivos de barrios, localidades... de forma que unas y otros se reconozcan como parte de una misma tarea y responsabilidad, tendente a restablecer el máximo grado de convergencia en la colaboración.*

15. *Además de la necesaria e irrenunciable participación de los distintos colectivos de la comunidad educativa en las estructuras de coordinación y de dirección de las instituciones escolares, es necesaria la presencia de familias, docentes, estudiantes... en iniciativas comunes. Por ejemplo, la configuración de colectivos para la promoción de proyectos sobre consumo responsable, reciclado de materiales, hábitos alimenticios saludables, expresión artística..., apoyo a las actuaciones de voluntariado en los barrios, impulso a la configuración de redes de escuelas, de entidades y ciudadanos en los distritos, zonas, sectores y barrios...*

16. *Las administraciones educativas deben asumir un papel fundamental de promoción de la convivencia facilitando contextos adecuados de formación en centros, el desarrollo de prácticas democráticas ejemplares —y su difusión a través de las redes información e intercambio profesional, con el soporte de las tecnologías de la información y comunicación—, elaborando materiales de apoyo al profesorado para desarrollar modelos de mediación, construyendo y reformando centros de dimensiones moderadas que permitan las relaciones cotidianas ‘cara a cara’ entre compañeros y con el profesorado, etc.*

17. *Las agencias de participación y representación social pueden y deben desempeñar un papel relevante: las organizaciones de profesores, empresarios y estudiantes impulsando la colaboración y el diálogo para la conformación de realidades escolares democráticas, las asociaciones de padres y madres cooperando con los profesionales que trabajan en los centros educativos y promoviendo proyectos comunes... así como todos aquellos colectivos de ciudadanos y ciudadanas que deseen sumarse a este proyecto”.*



Es necesario reflexionar sobre la conveniencia de imprimir un cierto giro al rumbo en el que parecen haberse instalado la organización, las estructuras y las prácticas profesionales de nuestro sistema educativo. Las características de las escuelas pueden y deben marcar las diferencias. El clima escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, no puede explicarse necesariamente solo por el contexto en que se ubican los centros o por el origen social o cultural de sus alumnos y sus familias. Es cierto que los centros educativos tienen influencia limitada en factores externos como son la familia, el grupo de amigos, el barrio o los medios de comunicación. Muchas veces, sin embargo, la resolución de los problemas de convivencia o violencia pasa por revisar y reformular la propia configuración de los centros educativos facilitando de manera efectiva la participación estable y operativa de la comunidad educativa en su conjunto.

Debemos ser más imaginativos, más proactivos. Es necesario adoptar una serie de decisiones administrativas que, relacionadas con la financiación, organización y adscripción de recursos educativos, contemplen la adopción de medidas específicas de prevención y abordaje del acoso escolar y, especialmente, de promoción de contextos de convivencia saludable en los entornos educativo y social. Entre otras, la Institución del Defensor del Menor ha señalado en documentos institucionales las siguientes:

- *La definición de un Plan de acción global sobre acoso escolar, supervisado por los Servicios de Inspección Educativa, evitando duplicidades y solapamientos, formando parte de las actuaciones planificadas para la promoción de la convivencia y la prevención de las conductas de violencia escolar ya iniciadas y suficientemente contrastadas¹⁷.*
- *La apuesta de las administraciones públicas por la adecuación de su respuesta en planificación a las necesidades de cada contexto: especialmente, la promoción paulatina de construcción de centros más pequeños y ambientes escolares más personalizados, cercanos y de apoyo afectivo, así como la disminución de las “ratios” profesor/alumno en aquellos centros de especial complejidad.*

17 Parece razonable aprovechar las iniciativas ya puestas en marcha y que, en un buen número de casos, han resultado altamente positivas para el desarrollo de la convivencia en los centros educativos, pero, sobre todo, aquellas que incorporan una visión global de la vida de las organizaciones. Este es el caso, sin duda del Programa “Convivir es vivir”. La necesidad de arbitrar fórmulas de revisión, mejora y apoyo a proyectos de tal naturaleza se antoja imprescindible.

- *El desarrollo por parte de las Administraciones de programas y planes de acción efectiva que permitan la concreción de propuestas de mejora para las zonas escolares que presentan especial complejidad, elevados índices de fracaso escolar y/o de concentración de alumnado con necesidades especiales asociadas a situaciones sociales desfavorecidas.*
- *La creación de nuevos centros en zonas de especial conflictividad (con la consiguiente reducción del tamaño de los mismos y del número de alumnos atendidos), valoración específica y con repercusión administrativa de la tarea del profesorado, dotación especial para servicios de apoyo y asesoramiento de proximidad.*
- *La promoción y desarrollo de actuaciones de naturaleza preventiva en las etapas de educación infantil y educación primaria.*
- *El apoyo decisivo a la planificación y el desarrollo de la acción tutorial y la educación en valores de participación, colaboración, solidaridad y respeto, analizando de manera específica las situaciones de acoso escolar.*
- *La renovación gradual de los procedimientos de adscripción del profesorado, organización y elección de los horarios y de división de asignaturas¹⁸.*
- *El fomento de la organización de grupos heterogéneos y el desarrollo de metodologías de aprendizaje cooperativo. Esta decisión constituiría una fórmula idónea para que el alumnado dispusiera de oportunidades para aprender entre ellos y sobre ellos mismos, sobre el logro conjunto de metas y sobre los procesos para la adquisición del conocimiento.*
- *La promoción de la formación del Profesorado en centros educativos sobre la promoción de la convivencia y la eliminación de las conductas de acoso escolar.*
- *La implementación de actividades de formación a padres.*
- *La implicación de los agentes y organizaciones sociales de los barrios en el diseño y desarrollo de proyectos de zona que incorporen la planificación de la actividad deportiva, de ocio y tiempo libre en el conjunto de actividades y propuestas de los centros educativos.*

18 *Los docentes y alumnos deben pasar más tiempo juntos, evitando la excesiva fragmentación del horario y las materias escolares, para que la enseñanza pueda abordar temas transdisciplinares y los profesionales dispongan de suficientes espacios de reflexión para planificar e intercambiar sus conocimientos entre compañeros.*

Merece la pena hacer el esfuerzo. Las cosas pueden cambiar. Una sociedad como la nuestra se merece más. Más ejercicio de la convivencia pacífica. Más y mejores patrones de interacción. Más y mejores modelos de resolución de conflictos desde el diálogo, el sosiego y la empatía. La escuela puede hacer mucho. Pero sola no. Nunca podrá. Los centros escolares pueden jugar un papel muy importante, pero no conviene olvidar que su tarea requiere un apoyo social amplio. Depositar en ellos toda responsabilidad supone una exigencia desproporcionada que desborda sus posibilidades reales de respuesta institucional. *La promoción de la convivencia escolar es una tarea de todos*, aunque con distinto grado de responsabilidad, según el poder y la capacidad de decisión con la que se cuenta.

2. La reducción del fracaso y del abandono escolar

Las cifras no son alentadoras¹⁹, no dan motivos para la calma, no permiten *respirar* tranquilo... Los datos muestran una realidad preocupante. Aproximadamente un 30% de nuestros alumnos no llegan a titularse en educación secundaria obligatoria. O lo que es más o menos parecido, treinta de cada cien alumnos que empezaron su escolaridad con perspectiva y largo recorrido llegan al final *sin final*. Llegan a la meta sin que nadie les vea cortar la cinta. Treinta de cada cien chicos y chicas llegan al final quizás valorando que no ha merecido la pena casi nada. O muy poco. Entre diez y trece años invertidos en un proceso que concluye con el vacío. Algunos de esos chicos y chicas hace tiempo que tiraron la toalla. Muchos, probablemente, lo vieron venir de lejos. Más o menos de lejos. Vieron, fueron viendo cómo las cosas no les salían, cómo su rendimiento no bastaba; como no bastaban sus esfuerzos, sus ilusiones por mejorar, por encontrar *el hueco*, el camino, la puerta acertada en un proceso cada vez más complejo. Muchos soñaron con la sonrisa de sus profesores, con la sonrisa y sana complicidad de sus padres. Muchos soñaron con aprobar algo, deseosos de vivir esa profunda sensación de satisfacción y orgullo que suele acompañar a las buenas calificaciones, al reconocimiento del esfuerzo, de la capacidad, de la actitud, de

19 El último Informe de la OCDE, "Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2006 destaca que España "ha mejorado enormemente el nivel de educación en los últimos 30 años", si bien señala que "su punto débil es la Enseñanza Secundaria y el alto porcentaje de repetidores (casi uno de cada tres alumnos lo ha hecho al menos una vez...)". Asimismo, según datos aportados por el MEC relativos al curso 2003/04, los últimos datos computados a efectos estadístico, el sistema educativo español soporta un fracaso escolar del 29,6%, 2,6% más que en el curso 1999/00. Sin embargo, los datos apuntan a que ha dejado de crecer tras alcanzar un máximo en 2002 (29,9%), año desde el cual ha mejorado tres décimas.

la aptitud. Y muchos, seguro, se fueron desinflando en el camino, mirando a su alrededor desconcertados... La respuesta para muchos, su *propia* respuesta, fue la autoexclusión, o la desmotivación más absoluta. O la huida hacia adelante. El hastío, el cansancio, la identificación con el ausente, con los que se van con la mente, y también con el corazón. Muchos dejaron de interesarse por las cosas, por las asignaturas, por los conocimientos, por los profesores, por la mayor parte de los compañeros, por la escuela. Muchos abandonaron, se abandonaron, conscientes de que nada iba a cambiar las cosas, y convencidos incluso que su lugar era otro. Otro diferente, alejado de ese mundo incomprensible. Y llegaron a creérselo. Y buscaron *socios* con quien compartir su propia historia; sus verdaderos iguales, los que le iban a comprender, los que entendían el mundo como ellos. Y ya, definitivamente, se les vio el *plumero*, todos juntos... *Dios los cría y ellos se juntan*, suele decirse. Y si no se juntan ellos, lo hacemos los demás.

Los datos sobre el funcionamiento más oscuro de nuestro sistema educativo suelen separar las cifras de aquellos que se *van* mentalmente de la actividad escolar, de las de los que *fracasan* (perdón por el término; lo utilizo de momento en formato oficial), de los números y porcentajes de los que se ausentan, de los que se van físicamente, de los que no están, de los que ya han dejado de ocupar su silla, su lugar en el centro educativo. En este artículo no lo voy a hacer. No lo voy a hacer porque estamos hablando de un mismo fenómeno. No todo el que fracasa acaba ausentándose, claro, pero todo el que se va físicamente del sistema ha sentido el fracaso en sus huesos. Y lo peor, lo ha visto crecer dentro de sí, impasible, voraz, burlón, descarado.

Todos sabemos lo que significa tropezar, caerse, sentirse impedido, no poder, no aguantar una determinada situación. Todos hemos sentido el fracaso alguna vez en nuestro interior; quien más quien menos ha sentido su punzada, su desagradable escozor. Pero casi todos hemos *visto la luz*. Antes o después. Hemos sentido el aliento fresco de la esperanza, hemos comprobado que podemos ir más allá, levantarnos y seguir. Y siempre, seguramente siempre, hayamos sentido el apoyo de alguien a nuestro lado, el aura, la mano de la confianza, aquella que nos afianza, que nos sujeta cuando aún nos tiemblan las piernas, esa que te sostiene lo suficiente para volver a coger fuerzas. Algunos no tienen esa suerte. Engrosan el listado de los *suspendidos*, alimentan las cifras de los que no tiran, de los que se quedan. Y aprenden a *fallar y fallar*. Sus ojos lo dicen todo. No puedo, no sé, no soy capaz...

El sistema educativo tiene una deuda pendiente con todos los que se fueron y se están yendo, mental o físicamente. Les debe, seguramente, no haberles podido

ayudar adecuadamente, como lo necesitaron, cuando empezaron a fallar, cuando dieron las primeras muestras de ausencia, de silencio, de duda, de dificultad para adaptarse y responder a lo que se les exigía. Les debe no haber acertado con la *lectura* de sus necesidades, no acertar a darles la mano, fuerte, estable, segura, en el momento en que más lo necesitaban. Les debe no haber hecho todo lo que se podía hacer en esos cruciales momentos. Y les debe también no seguir intentando ayudar, más tarde, pasados algunos años. No siempre el sistema es el origen del problema, claro. Hay otras causas, coadyuvantes, incluso sustantivas. No siempre los escenarios familiares son los más adecuados. No siempre los padres ejercen la patria potestad de la mejor manera. Sin duda. No siempre el espacio físico, social, vivencial, cultural, económico es el que se merecen todas las personas. Y los efectos se hacen sentir enseguida. Pero los sistemas educativos tienen entre sus responsabilidades, entre otras, procurar los mecanismos, las herramientas, las estrategias, los medios y recursos que permitan mejorar las cosas, compensar las desigualdades, acelerar los ritmos y posibilidades de aprendizaje.

El fracaso escolar es un fenómeno estadístico, claro. Pero, sobre todo, un drama personal. También social, pero esencialmente personal. Representa, ya se ha dicho, el vacío, la sensación y experiencia de la incapacidad. Y dibuja senderos de realización asentados en la inseguridad, las dudas, la precariedad personal. La Educación Infantil y Primaria son los escenarios básicos para la prevención del fracaso escolar (el personal e intransferible; el que sufre y hace sufrir a la persona que lo vive en sus propias carnes) y, por supuesto, para la intervención, para la respuesta ágil y eficaz. Las etapas citadas representan el espacio seguro, el entorno perfecto para *mejorar* los datos, las cifras, las estadísticas... Pero especialmente para ayudar a los que *tropiezan*, a aquellos que notan demasiado cerca la presencia de lo marginal, de la exclusión.

La Educación Infantil –ambos ciclos– es un poderoso medio para la compensación de las desigualdades y, por tanto, un entorno imprescindible en favor de la equidad y la calidad educativas. La detección e intervención tempranas de las dificultades de aprendizaje deben suponer herramientas esenciales en la definición de proyectos que ahonden en la necesidad de conseguir el *éxito* para todos; con sus características, sus diferencias, su singularidad. Sus claves organizativas, sus fines y propósitos han de situarla como espacio nuclear en la reducción de los fenómenos a los que hacemos referencia. Sin embargo, para ello, hemos de tomárnosla de una vez por todas en serio, sin falsedades ni cinismos. Creer en ella, apostar por ella. Y mejorarla. Mejorar la capacitación de sus profesionales, mejorar sus ratios, las condiciones básicas para su desarrollo como etapa con

plena identidad en el marco del sistema educativo. Debemos huir de la *racanería* y tozudez que promueven el desarrollo de modelos asistenciales (especialmente en el ciclo 0-3) disfrazados de cualquier cosa. Hemos de afianzar sus raíces, dotarla de medios, evitar su dispersión conceptual y práctica.

La Educación Primaria, por su parte, es el espacio nuclear para la intervención correctora, estimulante, vivificadora. La respuesta a los primeros *resbalones* en las materias instrumentales básicas. La respuesta real, con tiempos y apoyos específicos; con personal formado y el tiempo imprescindible. Los resultados pueden ser espectaculares; en clave de rendimiento seguramente. Pero en clave personal de manera incuestionable. El sistema, y especialmente los alumnos, se merecen disponer de medios y estrategias que permitan reaccionar tempranamente a las dificultades, proporcionarles la ayuda necesaria. La mano que sujeta... Esperar a la acción cuando la exclusión está instaurada no ha dado resultado. No puede darlo. La Educación Secundaria se ha convertido en un contexto que convive con la dificultad, con la emergente y la consolidada. La que esboza sus primeros síntomas y la estabilizada –para mal-... Y no suele poder con la empresa. ¿Quién fracasa entonces?

El resultado, a veces, es la autoexclusión, total o parcial. La ausencia del sistema, la *huída hacia delante* antes citada, la respuesta displicente. Y aparece el fenómeno denominado absentismo escolar. Y más datos, más cifras. Se nos van algunos. Y no vuelven. Son los llamados absentistas. *No se les ve el pelo; se han ido*, aunque mientras tengan dieciséis años siguen en las listas de los centros. Suelen completar y verse en otras, las de las Comisiones de Absentismo locales. Éstas no lo tienen fácil, pero hay que alabar su labor, de manera rotunda.

El absentismo es un fenómeno complejo, y tampoco podemos asociarlo exclusivamente al comportamiento individual de quien definitivamente, antes o después, termina por *desaparecer*. La problemática del absentismo escolar radica no sólo en el individuo, en sus características personales o sus condiciones sociales. Es preciso entender que también la escuela, sus modos de relación y su estructura juegan un papel relevante en la configuración del fenómeno en su conjunto y en cada experiencia singular. Los centros educativos generan patrones de relación y condiciones que no siempre contribuyen a responder a las necesidades diversas del alumnado que atiende, y que pueden estar contribuyendo al absentismo y/o abandono (horarios inflexibles; asignaturas fragmentadas; jerarquía entre materias escolares; estrategias de enseñanza limitadas y rígidas; textos y otros materiales didácticos inadecuados; evaluación competitiva; creencias, actitudes y expectativas de profesores hacia los alumnos y sus padres, etc.).

Pero el absentismo escolar no podemos ubicarlo exclusivamente en el ámbito de responsabilidad del alumno, del que se autoexcluye prácticamente en su totalidad, del que ha encontrado la fórmula para evadirse formalmente del sistema. Se trata de un fenómeno multifactorial, y multicausal, en el que convergen diferentes modelos y prácticas de la *ausencia, de la autoexclusión*. La Institución del Defensor del Menor encargó en 2005 un estudio al Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid a los efectos de aportar luz y crédito a las variables y parámetros cuantitativos y cualitativos del fenómeno en la Comunidad de Madrid. Entre las conclusiones más relevantes, la referida investigación²⁰ destaca interesantes referencias en torno a la educación secundaria obligatoria²¹, marco contextual en el que incidencia del absentismo se acusa más intensamente. El absentismo no puede ser analizado exclusivamente en su visión de *término*, final, en el espacio que dibuja los datos de los chicos y chicas que ya, de facto, se han autoexcluido, se han ido del sistema sin haber cumplido la edad que formalmente les obliga a estar presente en las aulas. El absentismo no puede ser considerado exclusivamente un fenómeno terminal. Requiere, de forma imprescindible, un análisis procesual. Un marco para la valoración de lo que va pasando. Abordar el *absentismo de cante-
ra*²², el que gesta una especial manera de *estar* en el sistema, el que puede abrir grietas sustantivas en la participación e implicación en las actividades escolares. Y las abre, las puede abrir lenta, pero progresivamente, sin prisa pero sin pausa. Antes también, por supuesto, pero en ese momento es **imprescindible la acción**, la comunicación rápida al entorno familiar, la intervención inmediata para analizar y reducir al máximo el incipiente comportamiento. El citado estudio refleja de manera clara esta incidencia en la prevalencia del fenómeno absentista. En la Figura 1 se presenta la distribución de frecuencias de las respuestas de los alumnos participantes a las preguntas relativas a las faltas de asistencia a clase o al centro. Es interesante destacar que solamente un 83,6% dicen no haber faltado ningún día durante las dos últimas semanas y casi un 7% dicen que han faltado dos o más días (o lo que es lo mismo 4 o más días en el mes).

20 [www.defensordelmenor.org/publicaciones/estudios e investigaciones](http://www.defensordelmenor.org/publicaciones/estudios_e_investigaciones) 2005

21 Con una muestra de 7168 alumnos/as de la ESO

22 No necesariamente relacionado con la sensación de fracaso o impotencia

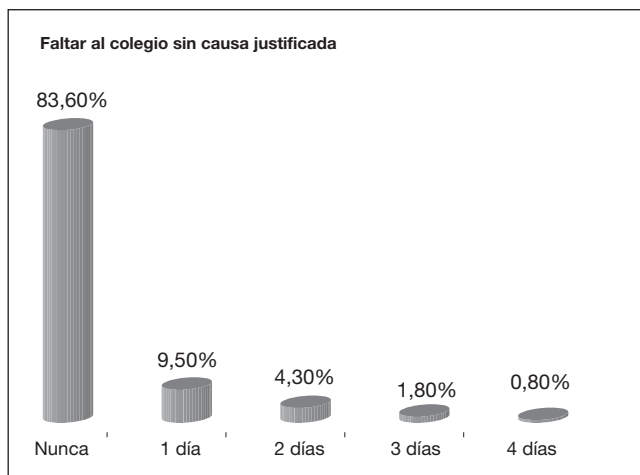


Figura 1. Porcentajes de respuestas según el número de días que faltaron al colegio las dos últimas semanas.

Por su parte, las frecuencias de respuesta a las ausencias selectivas se presentan en la Figura 2.

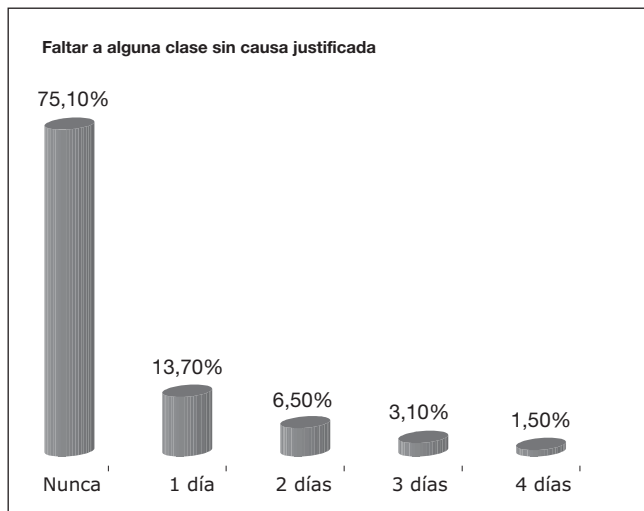


Figura 2. Porcentajes de respuestas a ausencias selectivas a clases

Tal como se concluye en el Estudio que es de referencia, el absentismo más grave comienza a menudo por este tipo de absentismo selectivo, de ahí la importancia de su prevención. Solo un 75,1% del alumnado expresa claramente que no

ha faltado nunca y casi un 5% dicen haber faltado tres o cuatro días o más (en el mes serían al menos seis veces).

El secreto, el reto es actuar, actuar pronto, cuando es posible rectificar, ayudar, reencauzar. Cuando aún gozamos de la confianza de nuestros alumnos. Cuando todo es posible. En este contexto, la Institución del Defensor del Menor ha planteado una serie de recomendaciones y propuestas que permitan el abordaje adecuado de un fenómeno tan complejo como devastador, personal y socialmente.

RECOMENDACIONES DE LA INSTITUCIÓN DEL DEFENSOR DEL MENOR EN MATERIA DE ABSENTISMO ESCOLAR

Medidas de carácter GENERAL:

- **Avanzar en la adopción de medidas que favorezcan la participación e implicar a los padres y asociaciones de madres y padres en los programas de prevención.**
- *Avanzar en el desarrollo de iniciativas que favorezcan la implicación en la prevención de **otros agentes sociales**: servicios sociales, educadores de calle, policía, fiscalía, etc. En los casos de absentismo crónico, esta Institución entiende que la solución será siempre insuficiente si es abordada únicamente por la institución escolar. La Institución del Defensor del Menor Institución ha venido promoviendo que el absentismo sea contenido de trabajo de los Consejos de Atención de la Infancia y Adolescencia por su capacidad de coordinación institucional. Parece una vía hacia la superación de las dificultades endémicas de las comisiones de absentismo existentes, que se ven desbordadas ante la peculiaridad de determinados casos relacionados con minorías étnicas.*
- **Agrupar la coordinación de las políticas administrativas desarrolladas por la Consejería de Educación, para el control y seguimiento del absentismo escolar.** *Para ello podría ser conveniente la creación de una figura de referencia, como un responsable regional del absentismo escolar.*
- **Poner en prácticas iniciativas de evaluación y seguimiento de las medidas desarrolladas por las Mesas de Absentismo,** *al objeto de tener información puntual de cada menor. Un proceso de auditoría específica facilitaría información pertinente sobre aspectos negativos del desarrollo del Programa, así como de propuestas de mejora del mismo.*
- **Revisar los procesos actuales de regulación y control de las condiciones acerca de las posibles salidas ‘fortuitas’ del alumnado de los centros,** *durante el horario escolar, facilitando los recursos necesarios para su control.*

- **Habilitar un marco general y uniforme de registro, control y comunicación (a la administración, comisiones ad hoc y familias implicadas) de los casos de absentismo escolar.**
- **Habilitar programas y sistemas de apoyo escolar para el alumnado en riesgo de absentismo en el tercer ciclo de Educación Primaria.**
- **Mejorar los procesos de coordinación y traslado de información sobre alumnos (en especial sobre situaciones de riesgo) entre los Colegios de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria.**
- **Planificar especialmente las actuaciones de prevención en el primer curso de la ESO, donde se inician un gran porcentaje de las conductas absentistas.**
- **Revisar las condiciones de conexión e intercambio de información entre los centros (especialmente en la etapa de educación secundaria) y las familias. El actual sistema, asentado en unos horarios que no favorecen la participación familiar, no favorece el desarrollo adecuado de los procesos en cuestión.**
- **Promocionar las Comisiones de Absentismo de los centros, con participación de padres y madres, y sus relaciones con las Mesas de Absentismo.**
- **Es imprescindible considerar el papel del entorno escolar en la prevención, detección e intervención ante los casos incipientes de absentismo escolar, así como en aquellos considerados como graves.**

Se trataría de crear las condiciones necesarias, organizativas, estructurales y contextuales, que permitan que la escuela se identifique con las necesidades de los jóvenes, buscando la confluencia dialogada y constructiva de responsabilidades y garantizando la formación integral de los estudiantes, como ciudadanos y como personas.

Se avanzaría en esta línea, mediante:

- **La adopción de medidas estables de acogida a la diferencia y de desarrollo de acciones de atención a la diversidad y de plena integración educativa dentro de Proyectos educativos de inclusión.**
- **Son necesarias actuaciones de apoyo específicas y singulares, según la realidad de cada centro, por parte de las Administraciones públicas, referidas a las condiciones de escolarización del alumnado (evitando los centros ‘gueto’), la disponibilidad de comedores escolares, la gratuidad de los libros de texto, la mejora de las plantillas de profesorado (permitiendo desdobles, la puesta en práctica de actuaciones de apoyo y refuerzo curricular, la enseñanza de la lengua vehicular...), promover la organización flexible del profesorado dentro de los centros y un planteamiento de la enseñanza más vital, funcional y útil...**

Medidas de carácter específico para los CENTROS EDUCATIVOS

En el marco de las condiciones descritas, **el centro escolar**, por tanto, debe profundizar en el desarrollo de iniciativas más específicas y contemplar aspectos como:

- Establecer los **mecanismos pertinentes de registro, control y gestión de datos**, que proporcionen a los profesores y familias información inmediata de las faltas a clase o días completos de ausencia. Contactos inmediatos con los padres cuando se observan las primeras faltas y seguimiento continuado de los absentistas.
- **Definir claramente normas sobre asistencia a clase**, y sanciones posibles, bajo la idea de que **no deberían contribuir a exacerbar las dificultades académicas de estos alumnos** sino a maximizar el aprendizaje y minimizar el tiempo fuera del aula.
- **Enfatizar la importancia de los procedimientos de trabajo conjunto del profesorado sobre la enseñanza que llevan a cabo con sus alumnos**, para conocerlos mejor y mantener relaciones cercanas con ellos y sus familias.
- Potenciar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje basados en la **cooperación y aprendizaje activo**.
- Desarrollar actuaciones de apoyo con el alumnado absentista, que les permitan **continuar su formación de una manera más motivada** (entendiendo y "vigilando" que ciertas decisiones sobre este particular, no resulten discriminatorias). **Considerar a los alumnos absentistas o en riesgo de abandono como sujetos con necesidades educativas específicas**, no sólo porque suelen ser los más desfavorecidos, sino también porque al estar fuera de la escuela o de las aulas durante un período extenso de tiempo pierden muchos días de enseñanza. El tratamiento de este fenómeno debe orientarse preferentemente a las distintas situaciones de riesgo, y no solo al alumnado absentista en sí. La conducta absentista no debe considerarse una ruptura de las normas institucionales o un problema de disciplina, aunque deban establecerse claramente determinadas reglas de control. Por el contrario, lo importante es comprender que el alumno reacciona de modo absentista ante una realidad en la que no encuentra 'su lugar'.
- **Reforzar del papel de los tutores y el departamento de orientación (en IES)** a la hora de proporcionar apoyo personal, académico y emocional al alumno, identificar problemas, mediar entre ellos y sus profesores, y en general ayudarles a implicarse en el aprendizaje.
- Mejorar las condiciones de relación y comunicación **con las familias**.
- **Profundizar en la coordinación y relación con otras organizaciones, grupos en la comunidad, servicios sociales, etc.**

- **Evaluar las medidas y programas adoptados en el centro**, a fin de disponer de datos relevantes y significativos a partir de los cuales orientar las sucesivas mejoras que se emprendan sobre el particular. Analizar periódicamente las faltas de asistencia y explorar posibles patrones.
- Facilitar la **formación del profesorado** en metodologías y prácticas de enseñanza para la implicación del alumnado con dificultades de aprendizaje. Un abordaje integral de los problemas señalados podrían plantearse sobre el telón de fondo de tres ejes básicos:
 - **La implicación de todo el centro.** *Cualquier actuación tendente a paliar el absentismo y el abandono escolar no será efectiva a no ser que todos los adultos en el centro estén de acuerdo en que mejorar la asistencia a las aulas pasa por hacer cambios significativos orientados a mejorar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la tarea cotidiana de la escuela.*
 - **La exploración de la situación en y sobre la realidad organizativa y pedagógica del centro.** *Cualquier estrategia o plan que desarrolle un centro escolar sobre este particular tiene que partir de la exploración y comprensión de por qué razones ciertos alumnos no asisten a la escuela.*
 - **El compromiso de los profesores.** *Pueden tomarse en el centro todas las medidas o programas que se consideren adecuados para hacer frente a absentismo y abandono (apoyos, modificaciones de la enseñanza, trabajo en equipos de profesores...) pero no llegarán muy lejos si los profesores no tienen las competencias profesionales ni están comprometidos en ello.*

La educación lo es todo. Ya se ha dicho. Es imprescindible acometer acciones que permitan mejorar su discurso de manera integral. El trabajo en parches no suele funcionar. Las acciones fragmentadas tapan agujeros, pero no abordan desde una perspectiva global el problema. Y nos jugamos mucho. Unos y otros somos responsables. No podemos mirar hacia otro lado. Incluso las diferentes ideologías deberían comprender de una vez por todas que hablar de educación es hablar de la felicidad de las personas, de la real libertad, la que articula tu existencia, con recursos y capacidad crítica. Que no es hablar de cualquier cosa. Es trazar proyectos para la mejora de las condiciones de vida de todos y cada uno de los que nacen, de los que crecen, en nuestro entorno, pero también en otros. Esta historia, en el sentido estricto del término, debería ir por otros derroteros. Pero parece que somos incapaces. Apoyemos la acción de ser padre o madre. De verdad. Creamos en serio en la función educadora de la familia. Diseñemos entornos más lentos, más preocupados por la calidad de vida, por los parques, por las escuelas alegres, por la solidaridad, por la escucha, por el respeto al otro... Y apoyemos la acción eficaz de quienes piensan en el interés superior de los menores, de los que acceden a un mundo difícilmente comprensible, aprehensible, sin la ayuda razonable y razonada de los adultos. El sueño es posible. Hay que centrar los objetivos y dejarse de zarandajas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M^a Rosario. “Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Infancia y la Adolescencia”. Defensor del Menor, Madrid 2006.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2002. “Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet”.

Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2004; “Cibercentros y seguridad en Internet”.

Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2005. “Seguridad infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil”, En www.defensordelmenor.org/publicaciones.

Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2005. Madrid. “Prevalencia y Perfiles del absentismo escolar en la Comunidad de Madrid.” Estudio realizado para el Defensor del Menor por el Colegio Oficial de psicólogos de Madrid (www.defensordelmenor.org).

Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2006. Madrid. “Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid”, Instituto IDEA. Madrid. 2006.

Defensor del Menor: Informes Anuales 2004 y 2005. Madrid. (www.defensordelmenor.org).

Defensor del Pueblo:
<http://www.defensordelpueblo.es/documentación/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>

Luengo, J.A. : “Los problemas de la infancia, hoy”. Revista Aula de Infantil, pags. 31-35. Graó. Barcelona. Enero-Febrero 2005.

Para saber más

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós-M.E.C.

Imbernón, F (Coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.

Minujin, A. (ed.) (1993): *Desigualdad y exclusión*. Buenos Aires: UNICEF, Losada.

Serrano Sarmiento, Á. e Iborra Marmolejo, I.: *Informe Violencia entre compañeros en la escuela, España 2005*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia, 2005.

APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA TRAYECTORIA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Dolores Fernández Fernández
DTS Col. nº 145
Licenciada en CC. PP. Y Sociología.
EOEP de “Moratalaz-Villa de Vallecas”.

RESUMEN

En este artículo se presenta una breve referencia a la trayectoria seguida por el perfil profesional -Trabajador Social- en el Sistema Educativo en España, prestando especial atención al momento histórico en que se incorpora al mismo, así como a la acomodación necesaria de su práctica profesional al medio educativo con lo que se ha ido configurando el Trabajo Social Escolar.

PALABRAS CLAVE

Trabajo Social Escolar. Educación Especial. Necesidades Educativas. Convenciones Sociales. Diversidad. Convergencias. Educación Compensatoria. Desventaja socio-cultural.

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier aproximación a la disciplina de Trabajo Social, necesariamente, a nuestro juicio, va a estar mediatizada por el hecho de ser una actividad profesional novedosa ya que no ha cumplido todavía los dos siglos de existencia y, esta circunstancia, con la perspectiva histórica, influye en que su concepto, perfil, imagen... resultan todavía difíciles de visualizar e identificar para parte de la población.

En este tiempo, sin embargo, vienen siendo numerosas las contribuciones para su delimitación conceptual, identificación, conocimiento, etc... así vemos, por ejemplo, que en el año 1959 un Grupo de Expertos de las Naciones Unidas lo definía como **“El Trabajo Social se ocupa de todas aquellas relaciones de las que pueden resultar problemas de mutuo ajuste entre el individuo y su entorno”**

Más tarde, en el año 1969, Adrian Sinfield en *Which Way to Social Work* describe al Trabajador Social como: **“Aquel que imparte información sobre derechos, hace disponibles los servicios, ayuda a comunicar las necesidades a los constituidos en autoridad y estimula la acción del individuo, la familia y el grupo en su propio interés, así como en el interés de la comunidad”**.

Entre otras muchas aportaciones que se podrían señalar resulta de interés, en este momento y para el objetivo de este trabajo, recordar que la disciplina, en sus orígenes, fue alcanzando mayor desarrollo en los países anglófonos, tanto Inglaterra como Estados Unidos, y aunque de forma paralela, con ritmos diferentes.

La realidad es que la evolución del Trabajo Social estuvo estructurada, durante mucho tiempo, sobre determinadas áreas o campos de acción. Así en 1920 lo componían fundamentalmente los cinco siguientes: la familia, el bienestar de los niños, el trabajo social escolar, el trabajo social médico y el psiquiátrico. El conjunto de la formación de estos profesionales continuó realizándose en estos campos hasta, al menos, la década de los años cuarenta ¹.

En España, el término Trabajo Social no se introduce formalmente hasta el año 1981 en el Real Decreto 1850/1981 que reguló la incorporación a la Universidad de las anteriores Escuelas de Asistentes Sociales. Su desarrollo y evolución se produce cronológicamente más tarde que en otros países de nuestro entorno. Habiendo es-

¹ Véase M. Moix: *Teoría del Trabajo Social*, cit, pag.165

tado su presencia reducida, al inicio, a pocos campos de acción que se fueron ampliando recientemente; son el caso del Trabajo Social Escolar en/o desde el Sistema Educativo, el Trabajo Social Sanitario en/o desde el Sistema de Salud...

En este artículo, se presenta una aproximación al estudio de la incorporación y presencia de la disciplina del Trabajo Social al Sistema Educativo en España, así como de los acontecimientos y causas que lo explican.

El recorrido por los casi treinta años de presencia de este perfil profesional en este campo de acción –en esta área- permitirá ilustrar, aproximar e indagar a las personas interesadas sobre esta práctica profesional específica; la del Trabajo Social Escolar cuya acción está dirigida a la totalidad de la población infantil y/o sus familias –universalidad-, dado el carácter obligatorio de la enseñanza en nuestro país.

2. LA DISCIPLINA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y/O EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

La lectura de la dinámica de la sociedad española nos lleva a anticipar que han sido y son determinantes para comprender la convergencia de estas dos realidades –El Sistema Educativo y la Disciplina de Trabajo Social-, así como del desarrollo de esta actividad en este campo en los últimos veintisiete años, las siguientes cuestiones:

- El momento y la forma en que se produce la entrada de este perfil profesional en el Sistema Educativo.
- La evolución de la sociedad española desde esa fecha hasta el momento actual.
- Las características de la propia disciplina y su desarrollo en esta área-campo específico de acción.

En esta ocasión centramos la atención en los puntos primero y tercero ya que resultan ser los más específicos y útiles para aproximarse a esta realidad profesional.

2.1. REFERENCIA HISTÓRICA: ASPECTOS QUE DETERMINAN LA PRESENCIA DEL DIPLOMADO EN TRABAJO SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

A nivel general y como antecedente significativo se puede afirmar que los profesionales del Trabajo Social llegan al Sistema Educativo, en el nivel más amplio, desde la protección-ayuda a la infancia y, en el más concreto, para la población

que precisaba atención especial y/o presentaba necesidades especiales. La trayectoria viene estando caracterizada por momentos de mayor auge y reconocimiento de esta práctica profesional y, por momentos, de mayor estancamiento en su desarrollo, paralelamente a los cambios que se iban produciendo en el propio Sistema Educativo, así como en la medida que se iban modificando las situaciones de este colectivo de población en la sociedad española.

Cronológicamente no es hasta el **periodo comprendido entre los años 1965 y 1970** cuando aparece la figura, entonces, del Asistente Social, dedicando su acción profesional a dicha población en el marco de las entonces asociaciones prosubnormales.

Hasta ese periodo, la legislación española relativa a esta colectividad era tan limitada e inespecífica como las prestaciones y atenciones que le proporcionaba siendo escasas, también, por tanto, las referencias normativas, encontrándose entre algunos de los hechos más significativos hasta entonces y en aquel periodo, los siguientes:

- La Ley de 17 de julio de **1940**, que aludía a la necesidad de atender a **la niñez desvalida**.
- La **Escuela Nacional de Anormales** casi único recurso hasta el **año 1955, siendo en este mismo año** cuando se crea el Patronato Nacional de Educación Especial, con el encargo de elaborar un Plan Nacional de Educación Especial. En esa fecha el PANAP acogía a deficientes profundos a la vez que la iniciativa privada empezaba a crear centros “escolares-asistenciales” y para estos colectivos indirectamente se especificaban ya algunas funciones de Trabajo Social desde Beneficencia, Asistencia Social y Seguridad Social.
- En **1965** el Decreto de 23 de septiembre, regula la **Educación Especial** con carácter general, responsabilizando al Patronato de asesorar al Ministerio de Educación, entonces, Ministerio de Educación Nacional. El 21.12.65 la Ley sobre reforma de la Educación Primaria la convierte en obligatoria y gratuita para los ocho cursos comprendidos entre las edades de 6 a 14 años.
- En **1966** el Decreto de 21 de Abril —Seguridad Social- establece la **protección a familias con hijos subnormales** y prevé la creación de centros de recuperación.
- En **1967** la Orden de 23 de Enero de 1967, aprueba el **Reglamento de las Escuelas Nacionales** de Educación Primaria **en régimen de Patronato**. Este régimen favoreció la colaboración entre iniciativa pública y privada, lo que supuso para las asociaciones de padres con hijos afectados de alguna discapacidad una alternativa escolar y asistencial. En estas fechas algunas de estas asociaciones **empiezan ya a contar con Asistentes Sociales** entre su personal colaborador.
- En **1970**, el 4 de Agosto, se promulga la **Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa** y aparece por primera vez el **concepto de Integración Escolar** en centros ordinarios, a través de las Aulas de Educación Especial, introduciéndose, de esta forma, la Educación Especial como modalidad propia del Sistema Educativo.

El periodo comprendiendo en **la década siguiente del año 1970 al año 1980** estuvo caracterizado, a nivel normativo, por el desarrollo y creación desde el Sistema Educativo e integrados en él, de infraestructuras y recursos para la infancia que precisaba Educación-Atención Especial, pudiendo señalarse entre los más destacables los siguientes:

- En **1975** por Decreto 1151/75 de Mayo, se crea el **Instituto Nacional de Educación Especial** (INEE), organismo autónomo del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).
- En **1976**, por -Real Decreto 1.023/1976 de 9 de Abril, se crea el **Real Patronato de Educación Especial** que será el responsable de fomentar y coordinar la acción del Estado en materia de Educación Especial. En 1978 pasó a denominarse de Educación Especial y Atención a Deficientes.
- En **1977** Se crea el **Servicio de Orientación Escolar y Vocacional**, Orden Ministerial de 30 de Abril MEC-BOE de 13 de Mayo, integrado en el propio Ministerio.
- En **1978** el INEE concluye, 23 años más tarde de lo previsto, el **Plan Nacional de Educación Especial** (E.E.) en el que se entendían estas enseñanzas como el tratamiento de la población deficiente e inadaptada y señalaba la atención a dicha población por Equipos Multiprofesionales de evaluación, asesoramiento y seguimiento.
- **Las funciones del Trabajador Social** para esta población, desde este campo y en el marco de estos equipos, **se concretaban entonces** en:
 - El Estudio social.
 - La Valoración en Equipo –multiprofesionalidad-.
 - El asesoramiento y seguimiento familiar
 - Ser el profesional que se convierte en el elemento de enlace con las familias y el facilitador de acceso a los recursos. Expresamente se señalaba que era el profesional con el que debían contactar en primer lugar.

Este mismo año se promulgó **la Constitución Española** – Diciembre de 1978- en la que se incidía sobre la obligatoriedad de la enseñanza no alcanzada todavía, sobre todo, para la población de Educación Especial, creándose también, en esa fecha, El Servicio Social de Rehabilitación y Recuperación de Minusválidos (SEREM) que sería absorbido posteriormente por el Instituto de Servicios Sociales (INSERSO).

- En **1980** empiezan a funcionar, a nivel experimental, contratados por el Instituto Nacional de Educación Especial (INEE) los primeros Equipos Multiprofesionales en los centros escolares y, con ello, **los primeros Trabajadores Sociales que acceden al Sistema.**

El **periodo comprendido entre los años 1980 a 1985** afianzó la atención a estas poblaciones tanto desde el ámbito educativo como social general, siendo destacable, desde la perspectiva de este trabajo, que es al inicio de esta década, cuando **se introduce** directa y ampliamente el **perfil del Trabajo Social** en este Sistema, formando parte del personal laboral que compone los entonces **Equipos Multiprofesionales**, a la vez que se iban regulando otro tipo de atenciones desde otras áreas para este colectivo de población, así:

- **En el Año 1981**, el Real Decreto 620/198, regula las **Ayudas Unificadas** públicas a **disminuidos**.
- **En el Año 1982**, el INEE con más competencias, realiza la contratación masiva de Equipos Multiprofesionales -compuestos entre otros profesionales por Trabajadores Sociales, -según la Orden Ministerial de 9 de Septiembre que regulaba su creación, funciones y composición— con lo que se extiende su presencia a casi todas las provincias del territorio español.
- También en el año 1982 se promulga la Ley 13/1982 de Integración Social de los **minusválidos (LISMI)** que, de alguna manera y en un sentido amplio, fue el precedente de lo que posteriormente sería parte de la Educación Compensatoria en la medida que justificaba el desarrollo del Programa de las Aulas Hospitalarias.
- **En el año 1983**, Real Decreto 1174/1983, de 27 de Abril sobre Educación Compensatoria dirigido, inicial y fundamentalmente, a corregir las desigualdades educativas.

En el periodo comprendido entre 1985 y 1990, se produce un gran desarrollo normativo sobre la Educación Especial así como para la puesta en funcionamiento del Programa de Integración del alumnado con necesidades educativas especiales (nee) en los centros educativos ordinarios, siendo algunas de las más destacables en aquel momento las siguientes:

- La **Ordenación de la Educación Especial** -Real Decreto 334/1985-, de 6 de Marzo.
- La LODE o **Ley Orgánica del Derecho a la Educación** - L.O. 8/1985, de 3 de Julio- que, sobre todo, constitucionalizaba al Sistema Educativo y ponía en consonancia la normativa con los principios de la reciente Constitución.
- La creación del **Centro Nacional de Recursos** para la Educación Especial (CNR) En el **año 1986**, -Real Decreto de 21 de Mayo, que sería el responsable de las elaboraciones teóricas y técnicas sobre la Educación Especial.

En **el periodo comprendido entre los años 1990 y el año 2002** se sucedieron un conjunto de acontecimientos con incidencia diversa en el propio sistema. Este periodo, entre dos grandes reglamentaciones – La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo -**LOGSE**- y la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación -**LOCE**- ha estado sujeto a reformulaciones, revisionismos, cambios en la terminología, a veces a contradicciones y, con respecto al **perfil del Trabajo Social**, ha supuesto **lo mejor –concreción de sus atribuciones- y lo peor –relegación del perfil por pérdida de la denominación** aunque no de gran parte de las funciones específicas de la disciplina-. En definitiva, ha resultado ser una contribución al confucionismo en el momento que, por el tiempo transcurrido y la trayectoria desarrollada, correspondía haber sido de asentamiento,

clarificación y consolidación del **Trabajo Social Escolar**. En el recorrido por el desarrollo normativo específico en estas fechas se confirman estos hechos, así vemos que:

- **En el año 1990 el 3 de Octubre, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** marcaría un importante punto de inflexión para todo el Sistema Educativo, la sociedad y, también, para la disciplina del Trabajo Social en este campo.
- También en 1990, las **Instrucciones de 26 de Febrero** de la Dirección General de Renovación Pedagógica establecían el funcionamiento de los Departamentos de Orientación de los centros de Educación Especial (CEE) en los siguientes términos: **“El Trabajador Social dentro del ámbito escolar, es el profesional que de acuerdo con el proyecto educativo de centro colabora junto con los otros profesionales en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos de conocimiento del alumnado y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario”**.
- **La Orden de 18 de Septiembre de Educación Especial** (BOE de 2 de Octubre de 1990) establecía la ratio: **“Los centros que cuenten con un número de alumnos entre 90 y 100 dispondrán de Trabajador Social. En el caso de que el número de alumnos sea inferior, la dotación de este profesional será a tiempo parcial... A partir de 160-180 alumnos, los centros contarán con dos de estos profesionales”** (Art. Tercero, Punto 3.2).
- **En el año 1992**, la -Orden de 9 de Diciembre, regula la composición, estructura y funciones de los **Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP)**. Estos nuevos equipos fueron el resultado de la unificación de los anteriores Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) y de los Equipos Multiprofesionales (EEMM).

En esta normativa, vigente todavía en alguna Comunidad Autónoma, se especifica que **“Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica estarán constituidos por Psicólogos, Pedagogos y Trabajadores Sociales”** (Art. Octavo) y como parte del repertorio específico de funciones en razón del perfil profesional, además de aquellas otras que pudieran corresponderle como parte integrante del equipo aparecen que: **“Los Trabajadores Sociales de los equipos se ocuparan de que los centros educativos respondan a las necesidades sociales del correspondiente sector, así como de asegurar los servicios sociales más estrechamente vinculados al sistema educativo”** (Art. Octavo 1).

- **En el año 1993**, la Orden de 30 de Noviembre de 1992 y las correcciones a la misma de 15 de Abril de 1993 (BOE de 16 de Diciembre/ BOE de 30 de Abril), respectivamente establecerán el **procedimiento “de funcionarización” del personal laboral de la administración General del Estado**. Por lo que para los Trabajadores Sociales del Sistema Educativo igual que para otros profesionales, necesariamente tendría que realizarse **accediendo a cuerpos docentes**, en concreto, el perfil profesional Trabajador Social al Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional, especialidad: Servicios a la Comunidad (PTSC).

Con lo que a partir de ese momento, la única forma de incorporarse a los diferentes puestos de la red de orientación educativa iba a ser mediante el acceso a este cuerpo docente, con lo que se pierde la referencia, la denominación, la especificidad y la cualidad en los contenidos de la intervención.

Esta reglamentación, así como la configuración, estructura y funciones de los servicios de la red de orientación ha tenido muy diferentes concreciones y desarrollo en las distintas Comunidades Autónomas, dándose el caso de que en algunas sólo está como Profesor Técnico de Formación Profesional (PTSC) y, en otras, coexistiendo ambos puestos el PTSC y Trabajador Social.

- **En el Año 2002**, la Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre de la Calidad de Educación (**LOCE**). -Habla de necesidades específicas. Retoma las aulas especializadas en centros ordinarios e incluye la valoración por equipos con distintas cualificaciones. Cuestiones, entre otras, que en algunos extremos remiten y recuerdan a algunas de las planteadas por el Plan Nacional de Educación Especial de 1978.

Del **año 2002 hasta el 2007**, la tónica se mantiene con cambios relativos en algunas comunidades en razón de las competencias exclusivas en este tema, hasta la promulgación de la **LOE**, Ley Orgánica de Educación -2/2006 de 3 de Mayo- que señala como algunos de sus **principios fundamentales la calidad y la equidad** y destaca la **atención a la diversidad** como un principio no sólo como una medida.

La trayectoria a través de esta cronología nos dice, en resumen, que **el Trabajo Social llegó al Sistema Educativo de la mano de la Educación Especial**, con un papel claro según el Plan Nacional de Educación Especial, para intervenir en equipo, en el marco de la multiprofesionalidad, en igualdad de atribuciones con otros perfiles profesionales, también novedosos entonces para este sistema.

El encargo fundamental era ser el elemento de enlace con el todavía poco claro y escaso sistema de protección-bienestar y de recursos para la infancia, en nuestro país.

Se arrancó así, pero a medida que la escolarización de esta población se fue normalizando y quedó regularizada por la obligatoriedad de la enseñanza, el INNE - como organismo autónomo- desaparece y, para este alumnado, asume la responsabilidad el Ministerio de Educación y, posteriormente, cada Consejería de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas.

A la vez que se modernizaba nuestro Sistema Educativo se iban actualizando y avanzando otros servicios de Protección y Bienestar para la infancia en general y, con ello, para la que presentaba necesidades educativas o era sujeto de la Educación Especial.

El momento de inflexión coincide con la aprobación de la LOGSE en el año 1990. El Sistema Educativo se va centrando cada vez más, en lo que considera-

ba específicamente sus propias competencias, lo académico y pedagógico con un claro reflejo de esta tendencia en la carga curricular, perdiendo presencia en esta propuesta, a nivel general, tanto lo psicológico como lo social, excepto para los centros de Educación Especial donde entonces se consideraba la figura del Trabajador Social incuestionable.

Desde la LOGSE se va produciendo cierta decadencia del perfil profesional Trabajador Social como consecuencia de la ya mencionada funcionarización a cuerpos docentes y del estancamiento en la contratación del número de efectivos. En el 1992 se regularon la composición de los EOEPs y, las funciones asignadas entonces a los Trabajadores Sociales eran más generalistas y para el ámbito de actuación más externo del sistema –el sector educativo–.

A partir de esa fecha en las Comunidades que se mantienen estas estructuras y funciones, de origen y de naturaleza específicas de la disciplina del Trabajo Social, lo hacen en muchos casos atribuyéndoselas a otro puesto, el de Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC).

En resumen, en lo formal, en esta sociedad en los últimos diez años se viene perdiendo la ocasión de consolidar y afianzar una amplia trayectoria de trabajo, desarrollada por Trabajadores Sociales en el Sistema Educativo, con incidencia directa en la población escolar y sus familias, dando respuesta a aquellas cuestiones del ámbito más externo del sistema Educativo –lo social– que interfieren, a veces negativamente, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y en los de adaptación e integración escolar.

2.2 LAS CARACTERÍSTICAS DE LA DISCIPLINA DE TRABAJO SOCIAL Y SU DESARROLLO EN ESTA ÁREA-CAMPO DE ACTUACIÓN

Para entender cual ha sido la evolución técnica de la disciplina en esta Área, resulta útil recordar y/o poner en relación los **aspectos comunes y genéricos del Trabajo Social** con los **más específicos de su aplicación en el Trabajo Social Escolar**.

Así, recordando vemos que:

- Por tradición, más que ninguna otra disciplina, el Trabajo Social es un complejo entramado de actividades prácticas, aunque no sólo.

- Las disciplinas y/o las ciencias de carácter más práctico exhiben poco o menos que otras sus fundamentos teóricos.
- Todos los profesionales-profesiones de carácter aplicado encuentran algunos problemas cuando tienen que relacionar la Teoría que orienta y sustenta su actividad, con la práctica de la misma.
- Por el objetivo de acción el Trabajo Social, más que otras disciplinas, tiene un carácter científico-práctico y opera con, el método inductivo-operativo, dando valor al “para qué” frente al “por qué”.
- El Trabajo Social más que ninguna otra práctica profesional es un producto del entorno donde se desarrolla, es una construcción social que varía según las culturas y los momentos sociales. El médico hace lo mismo, con más medios o menos medios, donde vaya, el Trabajador Social no.
- Por ello, el desarrollo de la profesión ha ido paralelo a los convencionalismos de la sociedad -de las sociedades- sobre “lo social”.
- Cuando se institucionalizan los convencionalismos el Trabajo Social se va instalando, tomando cuerpo, como instrumento de resolución de los problemas que las diferentes estructuras, dispositivos o formas de organización social crean.
- Esta actividad sólo se puede entender en un contexto sociocultural dado y con dos de sus componentes o elementos más propios como son:
 - Las **propuestas de ocupación** y el proceso social que define esa ocupación.
 - El **Cliente Social** que modifica la tarea del Trabajo Social cuando cambian sus condiciones. Sin olvidar que, con frecuencia, ser cliente social conlleva una apreciación negativa por parte de la sociedad. Por lo que, estas poblaciones, habitualmente y en España prácticamente hasta ahora, no publicitaban/publicitan a la profesión, lo que significa que, por esta vía, tampoco se difunde la imagen del Trabajador Social.

En España, con la Transición y la llegada de la Democracia se desencadenó un progresivo incremento de los servicios incluso la creación, por primera vez, de muchos de ellos, -es el caso de algunos Servicios Sociales-.

Del Trabajo Social en el sentido amplio se fue pasando, en la medida que mejoraban las condiciones sociales generales y el nivel de vida, al Trabajo Social más aplicador-gestorador de recursos que, en ocasiones, podía llegar a ser menos que el Trabajo Social con casos, reduciéndose y limitándose en algunos momentos a la adjudicación y tramitación de ayudas.

La historia nos dice que sólo cuando los recursos económicos empiezan de nuevo a disminuir y escasear se retoma lo relevante, lo inequívoco del Trabajo Social como es la **intervención social**, operativizada en **intervención sociofamiliar** en la que parte de lo más característico es:

- **La personalización en la atención al cliente**, que requiere tiempo de relación y continuidad.
- **La defensa**, no en el sentido jurídico, en el sentido del respeto. En ocasiones, en España, se había pasado a “la acusación” y se había perdido el valor rehabilitador de dar derecho, de ayudar.
- **El mantenimiento de la relación** ya que, en el fondo, en muchos casos, es el principal servicio, el único posible que además es todo un proceso del que puede formar parte el acompañamiento, término en auge y utilizado con frecuencia actualmente.

En el **ámbito escolar** todo esto se traduce, manifiesta y ha venido estando configurado por:

- En su incorporación al Sistema Educativo, el Trabajador Social empezó a intervenir con otras disciplinas más visibles para el público como eran el caso de la Medicina o la Psicología, que sustentan sus saberes en procedimientos más estandarizados.
- Tuvo que adaptarse a la interdisciplinariedad, -al trabajo en equipo- sin modelo de funcionamiento y tradición para ninguna de las disciplinas expuestas a esta exigencia en España en aquel momento.
- Se incorporó por primera vez a un sistema que, tradicionalmente, no tenía entre sus efectivos a personal ajeno a los cuerpos docentes por lo que, con dificultad, aceptaba la llegada de perfiles nuevos y sujetos a otros procedimientos de selección.

- Durante los diez primeros años de su presencia – aproximadamente hasta el año 1992-, el objetivo de su papel estaba claro y reconocido formalmente, después se reconoce la función con diferentes grados de intensidad pero atribuyéndola progresivamente a otro puesto, a otros profesionales.

- En Educación, conseguida la obligatoriedad de la enseñanza y extendida a toda la población, no hay nada material que dar. La plaza escolar pasó a ser un derecho. El Trabajador Social desde este ámbito lo que diferencial y específicamente puede ofrecer es la intervención sociofamiliar de calidad.

- La novedad que supuso entonces la incorporación de la figura del Trabajador Social al Sistema Educativo, requirió un esfuerzo que permitiera conjugar la Teoría básica con la adaptación y elaboración de la propia práctica, a la vez que se iba acomodando a los sucesivos cambios.

Así, los contenidos de una propuesta para el desarrollo y aplicación del **Trabajo Social Escolar**, después de la trayectoria seguida se pueden concretar en lo que van a ser unas constantes para la intervención como:

- 1 Que el Trabajo Social en el Sistema Educativo incidirá directamente en “lo educativo-asistencial” de la infancia.

- 2 Que lo social interfiere en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, ahora y siempre.

- 3 Que para el Sistema Educativo las necesidades sociales producen/generan necesidades educativas, lo que puede suponer una dificultad de gestión de los recursos y presupuestos para el sistema y un riesgo de fracaso para algunos escolares.

- 4 Que los Trabajadores Sociales, en esta área, funcionan como “figura bisagra” por lo que siempre se moverán en el continuo “dentro-fuera” del sistema, como parte específica de su espacio profesional.

- 5 Que para las estructuras educativas la población infantil es fundamentalmente el alumnado, esta es su responsabilidad y su encargo social. Para el Trabajador Social, -sobre todo cuando lo hace desde la red de orientación educativa, la escuela- el alumnado es también infancia. En esta concepción adquiere toda su dimensión las siguientes premisas:

- La escuela como observatorio del riesgo de la infancia
 - La indivisibilidad de la relación infancia-alumnos.
 - La escolarización como elemento-actividad preventiva de inadaptaciones y/o exclusión social.
 - El trabajo sobre el absentismo escolar como medida preventiva del fracaso escolar y/o el abandono prematuro de la enseñanza.
- 6** Que frente a otros servicios, en el ámbito educativo se tiene al cliente -al sujeto que origina la intervención- conviviendo con los profesionales, por lo que las esperas, los aplazamientos y/o las demoras en las soluciones se convierten en una forma de presión.
- 7** Que en el Trabajo Social Escolar no siempre es fácil definir quien es el cliente o el demandante ya que pueden serlo simultánea e indistintamente el profesor, el alumno, los padres, la dirección de un centro o todos ellos.

Avanzando en la especificación de la actividad profesional en este ámbito, se puede señalar lo que puede esperar un cliente social del **Trabajo Social Escolar** que es, fundamentalmente:

- Una alta definición de la relación por las dificultades de comunicación que pueden existir entre el triángulo de implicados: el menor, la familia y el centro escolar.
- Ayuda para el ajuste de las expectativas de todos ya que los problemas sociales no tienen fácil ni rápida solución.
- En este medio, más que en otros, contemplar a la familia -las familias de los alumnos- como el principal recurso de sí mismos, ya que siempre habrá menores en “juego”.
- Operar con los efectos del pensamiento unidireccional, único, sesgado, también extendido en ocasiones a las propias estructuras educativas y, por ello, en la intervención ampliar siempre el campo de observación.
- Preservar la distancia necesaria para controlar la exigencia de la inmediatez y poder objetivar las intervenciones y las decisiones. Estar situado como apoyo externo cuando se pertenece a la red de orientación, lo permite y lo favorece.

- En el binomio necesidades educativas-necesidades sociales y en la conjunción inevitable de ambas, no hay que olvidar que la/s necesidad/es son siempre difíciles de concretar, en general son un concepto difuso con límites poco claros ligados a la subjetividad y, en este campo de trabajo, con frecuencia, se carece de baremos burocratizados de soporte o apoyo a las decisiones que se puedan llegar a tomar.

- En el área educativa, el Trabajo Social dirige siempre sus acciones tanto a “lo macro” como a “lo micro” en la medida que interviene con el entorno y con la/s personas y, también, ya que las situaciones individuales pueden llegar o llegar a ser situaciones sociales –con incidencia en un colectivo, un grupo....

- Operar con el hecho de que hoy, frente al incremento del abanico de tipologías familiares, sin embargo, hay más convergencias y coincidencias en las situaciones de los menores que en otras épocas. Apreciándose esto, por ejemplo, en el hecho de que la mayoría de los niños precisan que se prolongue su horario de atención; los menores procedentes de familias y medios desfavorecidos para compensarles ya que sus padres carecen de recursos personales y materiales y, los demás –los normalizados-, ya que los suyos no pueden, no cuentan con tiempos para ello.

- Sin olvidar la norma no escrita por la que la relación-colaboración familia-escuela va disminuyendo a medida que los niños crecen. Extremo que produce efectos negativos para la evolución de parte del alumnado.

- Finalmente señalar que al Trabajo Social y, por ello, al Trabajo Social Escolar, le es transversal la Comunicación Humana como herramienta básica por lo que las entrevistas, en sus diferentes modalidades, se convierten en la técnica principal.

3. A MODO DE CONCLUSIÓN: AVANZANDO EN EL TRABAJO SOCIAL ESCOLAR

Independientemente de las propuestas normativas que adopte la sociedad española, -globalmente considerada y/o a través de las Comunidades Autónomas y las correspondientes Consejerías de Educación-, con respecto a la permanencia, ampliación, continuidad... de los profesionales del Trabajo Social en el Sistema Educativo, hay una serie de hechos y circunstancias que avalan la pertinencia de su presencia.

Hoy, en España, el medio escolar –por su carácter de universalidad- acoge a la totalidad de la población infantil y, con ello, a la amplia diversidad de alumnado que la conforma.

Esta diversidad se explica por multitud de variables como: **El origen** del alumnado y sus familias, las **características socioeconómicas** y culturales, la **tipología familiar** a la que se pertenece, **las ideologías** y creencias, los **estilos de vida...**, lo que configura un mosaico de necesidades en la población escolar a las que es necesario ofrecer respuestas ajustadas.

La LOE en el Preámbulo recoge que “**...A fin de garantizar la equidad, el Título II aborda los grupos de alumnos que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración....”**”.

Esta respuesta a la diversidad la prevé para todos los alumnos y en todas las etapas educativas sean cual sean las circunstancias que provocan la necesidad de atención específica: sociales, de discapacidad psíquica, física, sensorial, los trastornos graves de conductas, las altas capacidades intelectuales, la incorporación tardía al sistema educativo....

La intervención del Trabajador Social desde el Sistema Escolar se explica si tenemos en cuenta que en toda población, **la unidad familiar** o grupo familiar de referencia así como el sistema o **la red de relaciones personales**, constituyen el soporte natural a través del que se articulan y operativizan las acciones en cada situación, para cambiarla o mejorarla, siendo estos dos espacios los específicos de la intervención sociofamiliar, también desde el Trabajo Social Escolar.

Interviniendo con las unidades familiares y/o con las redes de relaciones de los menores-alumnos –la parte más externa del Sistema Escolar pero con incidencia en sus resultados- se está en condiciones de conseguir, al menos, que:

- El acercamiento y colaboración entre las familias y la escuela se inicie, se produzca o se incremente según los casos.
- Se reduzca la distancia y el desconocimiento recíproco entre ambos sistemas.
- Se puedan conjugar las necesidades educativas con las necesidades sociales para que las segundas no cronifiquen a las primeras.
- Se pongan en funcionamiento los dispositivos para la compensación externa –compensación de desigualdades educativas-.

- La intervención sociofamiliar desde el Sistema Educativo sea, además de una inversión de futuro, una apuesta por la prevención del fracaso escolar, el abandono prematuro de la enseñanza y, en esta medida, de la posible exclusión social a que esas circunstancias podrían dar lugar.

Por ello, en el momento social actual se aprecia que la educación, la diversidad y el Trabajo Social son realidades en convergencia.

A otro nivel, el Trabajo Social como actividad profesional de intervención técnica y organizada va a intentar siempre prevenir y aminorar los efectos menos deseables de las **situaciones de crisis** por las que en uno u otro momento pueden pasar las personas. Lo que se proporciona con la intervención es, sobre todo, una forma de **atención social especializada** que tiene como objetivo canalizar, favorecer y potenciar los recursos materiales y personales de los individuos así como los de su entorno próximo.

Desde el área educativa se muestran como **situaciones de crisis importantes** para las familias y los alumnos que requieren, entre otras **la atención social** ya señalada, las siguientes:

- La sospecha, el descubrimiento y/o la confirmación de la existencia de algún déficit o discapacidad en un niño/a.
- La constatación de alguna dificultad específica para el aprendizaje, la adaptación y/o para las relaciones con otros niños.
- La búsqueda de centro escolar y/o el cambio de colegio en razón de las necesidades de los niños.
- Los cambios de Etapas Educativas, con cambio de centro o no.
- Diferentes acontecimientos en las vidas de las personas como es para muchas familias las separaciones o divorcios, o el fallecimiento de algún miembro también significativo para los niños (abuelos...) .
- Etc.

El análisis de la trayectoria del Trabajo Social en Educación permite constatar la eficacia de las intervenciones sociofamiliares en el rendimiento educativo de los alumnos, sobre todo, en los casos en que es posible realizarla adecuadamente contando con suficientes efectivos, tiempo necesario de dedicación, etc.

Es también parte de este análisis el descubrir el escaso valor que esta sociedad parece conceder a los efectos beneficiosos que produce en las personas y, también, en los menores-alumnos, la **atención social especializada** que se procu-

ra o se puede proporcionar desde la red de orientación educativa a las familias en momentos de tensión, de dependencia... por lo que se pierde o se va perdiendo la posibilidad de la intervención cualificada y de calidad para concretar y determinar la naturaleza de las dificultades, el alcance de las mismas, la intensidad –gravedad o levedad- y, lo que es más importante poder definir y aplicar las propuestas de solución correspondientes a la situación encontrada (2)

Para concluir esta aproximación a la trayectoria del Trabajo Social en el Sistema Educativo Español señalar que:

Si la atención a las personas con algún déficit –con necesidades educativas especiales- hasta prácticamente el último cuarto del siglo XX estuvo contemplada sólo de forma marginal en la legislación española y, también, en el Sistema Educativo hoy, casi treinta años después, parece que los aspectos de la vida de las personas ligados a la atención social, van quedando relegados de nuevo, dentro del área educativa, a lo puntual, lo anecdótico y/o sin cualificar, perdiéndose por tanto la oportunidad de avanzar, sobre todo, en lo preventivo.

Al respecto es significativo, por ejemplo, la falta de definición y de concreción de conceptos frecuentes en el sistema como es el de “desventaja social”, así como la falta de determinación de quien es el personal –el perfil profesional- competente para valorarlo, cuestión de responsabilidad inequívoca para el Trabajo Social y, específicamente, para el Trabajo Social Escolar ya que las situaciones de “desventaja social” están directamente relacionadas con los déficits, carencias y/o necesidades sociales individuales y/o grupales de las que siempre se ha ocupado esta disciplina.

Para cerrar esta aproximación histórica en la línea que la iniciamos, es decir, introduciendo aportaciones que delimitan, definen y conceptualizan al Trabajo Social -en este caso el Trabajo Social en el área educativa-, la Guía de la integración del año 1990 en la página 42 también recoge, como se venía señalando en la normativa que: **“El Diplomado en Trabajo Social, dentro del ámbito escolar, es el profesional que de acuerdo con el proyecto Educativo del Centro colabora junto con los otros profesionales en favorecer el desarrollo integral de los alumnos, proporcionando elementos de conocimiento del mismo y del entorno en los aspectos familiar y social e interviniendo en estas áreas cuando sea necesario”.**

(2) -Véase M. Moix: Teoría del Trabajo Social, cit., pp. 323-325.

En el año 2002, en el título “El Trabajo Social en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. La intervención sociofamiliar especificidad en el ámbito educativo”, realizado por varios autores definían dicha intervención como: **“El conjunto de actuaciones específicas que, en el marco de los Servicios de la Red de Orientación, ya sean los EOEP o los departamentos de orientación, realizan los Diplomados en Trabajo Social, dirigidos a reducir y prevenir situaciones de riesgo o carencias sociales y personales que puedan afectar negativamente al proceso educativo de los menores/alumnos”.**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. (2005). “Motivar en la escuela, motivar en la familia”. Morata. Madrid.

Dubet, F. (2005). “La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?”. Gedisa. Barcelona.

Du Ranquet, M. (1996). “Los Modelos en Trabajo Social. Intervención con personas y familias”. Siglo XXI. Madrid.

Fernández Fernández, D., Sanz Gutierrez, A. y De Tuero Gil-Delgado, P. (2000). “Los Trabajadores Sociales en el Sistema Educativo. Estado de la Cuestión en la Comunidad de Madrid. Crónica de una carambola legal”. Revista Trabajo Social Hoy. Nº 30 (pags. 72-80)– Cuarto Trimestre. Colegio Oficial de Diplomados en Trabajo Social y AA.SS. de Madrid

Fernández Fernández, D. (2002). “El Trabajo Social en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. La intervención Sociofamiliar: Especificidad en el ámbito educativo”. Comunidad de Madrid-Consejería de Educación-Dirección General de Ordenación Académica y Centro de Apoyo al Profesorado de Vallecas. Madrid.

García Alba, J., Melián Melián, J. R. (1993). “Hacia un nuevo enfoque del Trabajo Social”. Narcea. Madrid.

González González, E., González Alonso M^a J., González González M^a J. (1993). “El Trabajo Social en los servicios de apoyo a la educación”. Consejo General de D. En T. Social y Siglo XXI. Colección Trabajo Social. Serie Cuadernos, Nº 6. Madrid.

Grupo AMAT de Sociología (1983). “La deficiencia mental en España”. Instituto Internacional para la Investigación y Asesoramiento sobre la Deficiencia Mental.

Healy, K. (2001). “Trabajo Social perspectivas contemporáneas”. Morata. Fundación Paideia. Madrid.

Moix Martínez, M. (2006). “Teoría del Trabajo Social”. Síntesis. Madrid.

Nacional Institute for Social Work: (1992). “Trabajadores sociales su papel y cometidos”. Narcea. Madrid.

Payme, M. (2002). “Teorías Contemporáneas del Trabajo Social. Una introducción crítica”. Paidós. Barcelona.

EXPERIENCIAS DE TRABAJO EN CENTROS INFANTILES DESDE EL EQUIPO DE ATENCIÓN TEMPRANA DE VILLANUEVA DE LA CAÑADA. ACTUACIONES DE LA ESCUELA ANTE SITUACIONES DE RIESGO SOCIAL O DE DESAMPARO DEL MENOR

Pilar Villalba Indurria

DTS Col. nº 2.243

Equipo de Atención Temprana (EAT) de Villanueva de la Cañada

*“La educación puede transformar la cultura, pero sólo en la medida que se
hayan transformado sus educadores”. DIANE WATSON¹*

RESUMEN

Este artículo describe la experiencia del trabajo formativo sobre cómo se debe actuar ante situaciones de riesgo social. Realizado desde un Equipo de Atención Temprana en Casas de Niños y Escuelas Infantiles de una zona de la Comunidad de Madrid. Como principio metodológico del trabajo social, perseguimos hacer converger teoría y praxis. Por tanto se aprovechó esta formación para participar dentro de la dinámica de las Escuelas con el propósito de mejorar la práctica diaria.

PALABRAS CLAVE

Empatía. Riesgo social. Reflexión. Tomar conciencia. Responsabilidad. Protección y educación.

¹ Extraído de: Nicole Diesbach Rochefort: Los retos de la educación en el amanecer del nuevo milenio. Pag 163. La Llave. 2002. Vitoria.

PRESENTACIÓN

La etapa de educación infantil al no ser obligatoria, se concibe como complemento a la educación que reciben en el ámbito familiar. Por tanto no actúa de forma aislada sino que comparte con la familia la responsabilidad de la educación de los niños, presentándose como un espacio educativo y una oportunidad de encuentro desde donde todos los elementos humanos que participan: niños/as, equipo directivo, educativo y de servicios, familias y Equipo de Atención Temprana (EAT) trabajan en beneficio del desarrollo integral del alumno/a.

Así la escuela inclusiva deberá actuar de forma preventiva, intentando detectar, y superar aquellos indicadores que puedan estar afectando al desarrollo de los menores.

Partimos de un análisis de la realidad reconociendo que las diversas circunstancias y necesidades socio-familiares influyen de distinta forma sobre el crecimiento y aprendizaje de estos niños y niñas. Por lo que es necesario emprender acciones de compensación y apoyo a familias que por razones culturales, económicas o sociales se encuentren en una situación de desventaja social.

Uno de los aspectos importantes a trabajar desde atención temprana es la formación sobre riesgo social con el profesorado que mantiene una relación directa con el niño y próxima con la familia. Estas sesiones deben estar integradas en el Plan de Atención a la Diversidad de cada centro educativo que desarrollará actuaciones de compensación educativa. A partir de ése espacio de reflexión conjunta entre profesionales surgirá un plan de actuación destinado tanto a detectar situaciones de riesgo como el diseño del itinerario a seguir en los distintos espacios dentro y fuera del aula y momentos en el horario escolar.

CUESTIONES A REFLEXIONAR CON EL EQUIPO EDUCATIVO

¿Cuál es el marco jurídico que obliga y ampara a los profesionales de la educación?

Es importante al menos tener muy presente el siguiente marco legislativo:

- R.D. 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, su Título II sobre los derechos de los alumnos en su artículo 18 establece que:

“Los centros docentes estarán obligados a guardar reserva sobre toda aquella información de que dispongan acerca de las circunstancias personales y familiares del alumno. No obstante, los centros comunicarán a la autoridad competente las circunstancias que puedan implicar malos tratos para el alumno o cualquier otro incumplimiento de los deberes establecidos por las leyes de protección de los menores”.

- R.O 15/1999 del 13 de diciembre de protección de datos de carácter personal.
- La Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del menor y de modificación del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal constituye un amplio marco jurídico de protección a la infancia, el artículo 13 trata sobre la obligación de denuncia y de mantener la confidencialidad:
 - 1) Toda persona o autoridad y especialmente aquellos que por su profesión o función detecten una situación de riesgo o posible desamparo de un menor, lo comunicarán a la autoridad o sus agentes más próximos sin perjuicio de prestarle el auxilio inmediato que precise.
 - 2) Las autoridades y las personas que por su profesión o función conozcan el caso, actuarán con la debida reserva. En las actuaciones se evitará toda interferencia innecesaria en la vida del menor.

Prevención ¿Por qué es necesaria?

Porque el maltrato tiene consecuencias graves para el desarrollo de los menores y porque una vez producido el daño, las posibilidades de intervención terapéutica no permiten una reducción suficiente del mismo, por tanto, se trata de evitarlo en la medida de lo posible, buscando el bienestar del menor, promocionando sus derechos, satisfaciendo sus necesidades y potenciando su desarrollo.

Sin embargo, hemos de tener en cuenta que prevenir el maltrato es muy complicado, si por prevenir entendemos erradicar las causas que lo provocan, dado

que, se trata de un fenómeno multicausal, no es posible establecer relaciones de causalidad directa para los factores de riesgo y además, el peso relativo de cada uno de estos factores está sujeto a variabilidad en función de las distintas situaciones y personas que en ellas intervienen. En esta tesitura, sólo podemos afirmar que hay un conjunto de variables que pueden o no, preceder al maltrato e identificarlas agrupándolas en una u otra forma. El grado de incertidumbre dificulta la tarea. No obstante cuanto antes actuemos mejor vida tendrá el menor.

¿Cómo distinguimos si un menor está en riesgo o en desamparo y cómo se actúa en cada caso?

Se establecen dos modos de intervenir diferenciados en función de la gravedad del caso: riesgo social o urgencia social.

A) Riesgo social

El Riesgo Social tal y como se expone L.O. 1/96 “situaciones de riesgo de cualquier índole que perjudique el desarrollo personal o social del menor, que no requieran la asunción de la tutela por ministerio de ley, la actuación de los poderes públicos deberá garantizar en todo caso los derechos que le asisten y se orientará a disminuir los factores de riesgo y dificultad social que incidan en la situación personal y social en que se encuentre y a promover los factores de protección del menor y la familia.

Tres líneas de acción son:

- Disminuir los factores de riesgo.
- Promover los factores de protección.
- Realizar el seguimiento.

Como primer paso es investigar qué indicadores están operando, con qué frecuencia y qué consecuencias está teniendo en el menor.

Una posible propuesta de trabajo es partir de las plantillas de indicadores de los cuestionarios que durante muchos años, el llamado **Equipo 10** utilizó en la escuela para la detección de los malos tratos. El Equipo 10 elaboró y puso en marcha un cuestionario por edades que sigue en vigencia¹. En los indicadores que se detallan hay que tener en cuenta que algunos, varios o muchos de éstos podrían ser también

¹ Actualmente están informatizados y los equipos tienen su clave de acceso. El servicio encargado es el centro regional de apoyo a la formación de la infancia (CRAFI). Integrado en la Consejería de Educación de Madrid. http://www.madrid.org/edu_privado/servicios/administrativo.html

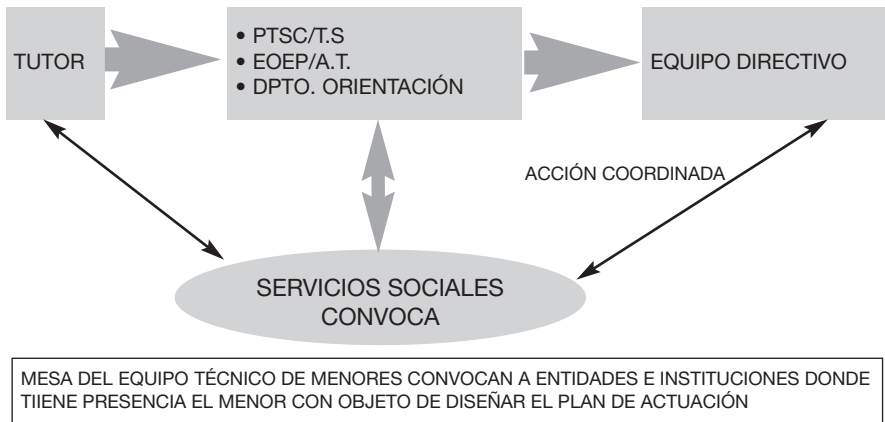
la consecuencia de otros trastornos o retrasos madurativos, por ello habría que trabajarlo de forma integral con los trabajadores sociales y orientadores/as del equipo, incluyendo así, la perspectiva psicopedagógica y nunca manejarlos de forma aislada. No hay que perder de vista que el riesgo social se pone en relevancia cuando el desarrollo del niño queda mermado o bloqueado, por falta de estimulación, sobreprotección o porque estén padeciendo algunas de las formas de maltrato posible, que autores como Felix López² y M^a Ángeles Espinosa Bayal³ definen en sus trabajos de investigación. Es importante recordar que la escuela, antes de emprender acciones de denuncia, deberá trabajar en aras de transformar el riesgo en una situación nueva, protectora para el niño/a. La gravedad del riesgo se valora poniendo en la balanza tanto los indicadores de riesgo como los que sí son potencialmente protectores; de esta forma podremos identificar qué debemos trabajar, con qué urgencia debemos actuar y, a quién debemos implicar.

Por tanto, partimos de una primera recogida de indicadores que nos identifican aspectos de riesgo que queremos trabajar con la plantilla de observación para después, en un segundo momento, registrar la frecuencia durante un periodo determinado. Se trata de constatar si los indicadores que hemos observado, teniendo en cuenta que siempre hay aspectos subjetivos ya que se recogen a partir de la percepción de las educadoras o profesores, se dan de forma frecuente y continuada durante el tiempo que nos marquemos. Si esto es así, se deberá establecer un plan de actuación consensuado con la escuela, determinando qué se hace para reconvertir ese indicador de riesgo en un elemento protector y compensador, incluyendo las acciones dirigidas a la familia. En la práctica este registro nos sirve para contextualizar y explicar los comportamientos de los niños observados. La experiencia nos aporta que el hecho de poner atención sobre los comportamientos de un niño hace que se inicien cambios a mejor. Y sobre todo, da explicación a aspectos del niño que de manera aislada nos pueden confundir con otro tipo de trastornos. Muchos de los indicadores tienen que ver con el tipo de organización y rutinas que mantienen en la casa, por lo que es necesario buscar los recursos de apoyo externos para que las familias puedan cubrir para las necesidades de los hijos sin que estos queden desprotegidos. Por ello, para emprender una actuación integral es necesario, implicar a otras instituciones que puedan facilitar su apoyo para compensar situaciones familiares derivadas entre otros problemas, de la falta de recursos económicos, formación sobre las necesidades de los niños/as, incompatibilidad de horarios laborales con los de casa, falta de red de apoyo social y familiar, aislamiento, etc.

2 López Félix (1995). "Necesidades de la infancia: respuesta familiar". En *Infancia y Sociedad* 30, p. 7-47. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.

3 Profesora titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación

De forma simplificada se expone la actuación ante una situación de riesgo social.



B) Casos de Urgencia Social

Otra de las situaciones es, intervenir ante un caso que se contempla como de urgencia social. Es decir que pueda estar peligrando la integridad moral, física o material del menor con graves consecuencias para su desarrollo. Si esto fuera detectado en la escuela los pasos a seguir serían⁴ los siguientes:

- Recogida de la máxima información relacionada con la situación detectada del menor.
- Acompañar, si requiere intervención u observación médica, a las personas responsables del centro educativo al hospital o Servicios de Urgencias de Centro de Salud. Controlar que se realiza el parte de lesiones.
- En paralelo, notificarlo a los servicios sociales e informar a la familia de la actuación para que se pueda implicar en el proceso.
- A posteriori, se realizará seguimiento desde la escuela del menor y se colaborará con las actuaciones que se hayan generado (Servicios Sociales, Comisión de Tutela del Menor, etc). La acción coordinada producirá mayor éxito en los resultados.

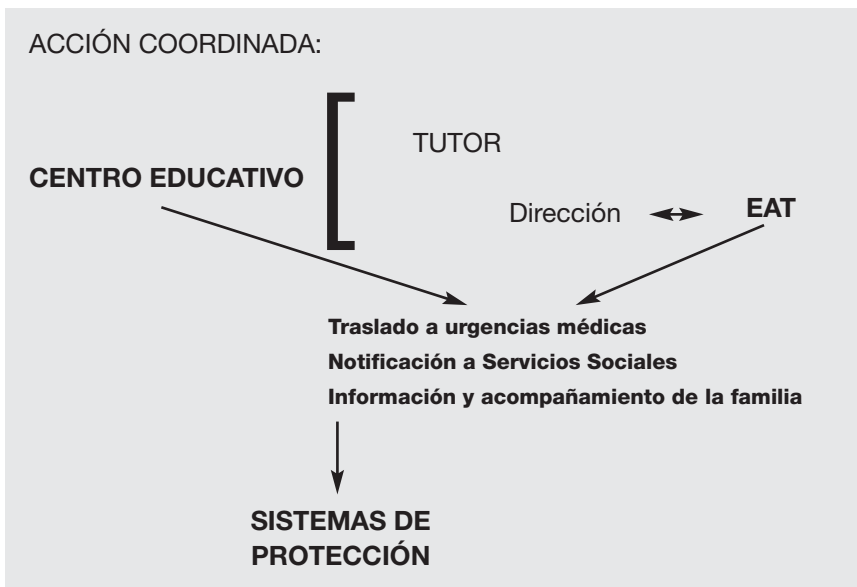
⁴ Pasos elaborados en reuniones de perfiles de trabajadores sociales y Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, PTSC, durante el curso 204/2005

CONCLUSIONES. ATENCIÓN AL CASO: NIÑO/A MALTRATADO/A

La actuación en casos de maltrato infantil, independientemente del nivel en que se produzca, tiene que cumplir unos requisitos mínimos:

- Actuar sobre todo el problema en su conjunto, sobre todas las circunstancias desencadenantes y modificadoras de su presentación, intensidad y desarrollo del maltrato. No puede ser puntual, tratar sólo el síntoma.
- Considerar a la persona como una totalidad, como un conjunto bio-psico-social y su entorno familiar. No debe limitarse al niño, sino al niño, su familia y el medio.
- Realizarse por un equipo de profesionales con formación específica en los problemas familiares y de la infancia, con conocimientos de recursos y estrategias propias de estas situaciones (equipo especializado, no por un conjunto de especialistas).
- Desarrollo de un trabajo coordinado, en equipo y con bases científicas, y no desde el voluntarismo. La actuación en casos de maltrato infantil conlleva desde su detección la atención inmediata y urgente y la intervención social en su caso, del sistema de protección infantil (Comunicar a la Comisión de Tutela del Menor C.T.M.).

De forma ilustrada la intervención que se propone ante situaciones de urgencia social se refleja en el siguiente cuadro.



Plantilla de observación de indicadores de 0 a 3 años. Trabajados a partir de los cuestionarios de Equipo 10⁵.

Metodología

Con el cuestionario del equipo 10 agrupamos los indicadores que puedan estar influyendo en las diferentes áreas del desarrollo: desarrollo físicos, emocional, comunicación y cognitivo. Y por último se reflexiona sobre aquellos indicadores que podrían ocasionar maltrato desde la propia institución escolar, pues como las necesidades de los niños están muy vinculadas a los cambios sociofamiliares, es necesario revisar de forma continua si las actuaciones de las escuelas son coherentes y no chocan con las distintas realidades de los niños y niñas. Al tiempo que se cubren las **necesidades** de acuerdo a su desarrollo.

FÍSICAS

- Presenta un aspecto desnutrido.
- Viste ropa poco adecuada para la estación del año.
- Come o bebe cosas que no son comida (a partir de los 2 años).
- Tiene mal olor.
- Tiene moratones.
- Presenta arañazos.
- Muestra quemaduras.
- Presenta heridas o rozaduras.
- Pelo arrancado.
- Se tira del pelo.
- Presenta indicios de problemas de carácter sexual con los adultos (hinchazón, rojeces en genitales..).
- Tiene problemas médicos que no son debidamente atendidos.
- Se arranca el pelo.
- Cuando enferma, sus dolencias se repiten o prolongan.
- Va sucio.
- Parece cansado.
- Tiene problemas en la piel no atendidos o que se repiten.

5 Realizado en sesiones de formación con el equipo educativo de la Casa de Niños de Valdemorillo. Dinamizado por M^a Antonia Teuler (Orientadora) y Pilar Villalba (Trabajadora Social)

- Acude enfermo a la escuela.
- Se duerme fuera de la siesta.
- Tiene problemas gastrointestinales no atendidos (diarreas, vómito).
- Se muestra ansioso ante la comida.
- Parece un niño raquítico.
- Tiene movimientos nerviosos (de pies, morderse los labios).
- Se rasca sin causa física aparente.
- Su tono muscular es débil, cuando coge algo lo hace sin fuerza (a partir de los 2 años).
- Parece poco sensible al dolor físico.
- Su llanto es débil.
- Tiene dificultades para ganar peso.

SOCIO-FAMILIARES

- Falta a la escuela por desinterés familiar.
- Su familia tiene dificultades económicas.
- Los padres son muy críticos con el niño.
- Sus ausencias a la escuela no son justificadas.
- Su familia se relaciona con la escuela menos de lo habitual.
- Llega tarde a la escuela sin justificación.
- Es frecuente que cambien de cuidador.
- Las personas que le vienen a buscar son menores de edad o no están autorizadas por los padres.
- Su familia carece de ingresos estables.
- Es utilizado en la mendicidad.
- Es imprevisible quién viene a recogerle.
- Los padres son excesivamente severos con el niño/a.
- La situación familiar es negativa para el niño.
- Los padres amenazan al niño.
- Los padres castigan físicamente al niño.
- Se queda solo en casa sin nadie que le atienda.
- Se queda al cuidado de otros niños sin capacidad para atenderle.
- Los padres parecen rechazar al niño.
- Se olvidan de venir a recogerle.
- Las despedidas y reencuentros entre los padres y el niño son frías.
- Son impuntuales a la hora de recogerle.

SOCIABILIDAD/COMUNICACIÓN

- Manifiesta actitudes defensivas ante un acercamiento físico.
- Se niega a hablar.
- Parece desconfiado.
- Cuando le hablan, baja la cabeza.
- Parece tener miedo de sus padres.
- Rehuye a otros niños.
- Agrede físicamente a niños y a personas.
- Evita mirar a los ojos.
- Provoca tensiones entre los miembros de la familia.
- Parece tener miedo a los adultos.
- Parece ansioso por agradar a los adultos.
- Parece tener miedo a otros niños.

EMOCIONAL/APECTIVO

- Está tenso y rígido.
- Está triste.
- Asustado, vuelve a tener regresiones.

INDICADORES INSTITUCIONALES DE PROTECCIÓN

- Las necesidades de los niños/as deben estar atendidas en función de las diferencias individuales de desarrollo.
- No incurrir por parte de las educadoras o personal del centro en ninguna de las formas de maltrato por acción u omisión, como por ejemplo descuidar la higiene del menor.
- La escuela reconoce y respeta la diversidad familiar, (en cuanto a su estructura y tipología familiar, su origen cultural, religiones o cualquier otra condición social o personal).
- La escuela protege al menor atendiendo a sus obligaciones jurídicas:
 1. Con respecto a la custodia del menor.
 2. Con respecto a la protección de su imagen y datos relativos a su expediente.
 3. Con respecto a su auxilio si fuese preciso.

RECURSOS DE INTERES

Teléfono del menor: 900 20 20 10

Teléfono del adulto: 91-726 01 01

CAVAS (Víctimas de agresiones sexuales): 91-573 27 08

Guardia Civil: 062

Policía Nacional: 091

Policía Municipal: 092

Emergencias Sociales (SITADE): 900 22 21 00

SAVD (Violencia doméstica): 900 22 21 00

GRUME (Grupo de Menores de la Policía Judicial): 91-322 37 88

Fiscalía de Menores: 91-319 82 33/91-767 43 10

Departamento de Apoyo Escolar para la Protección de la Infancia (CRAFI DEL VALLE).

Consejería de Educación. C/ Donoso Cortés, nº 46: 91-448 05 74/91-446 38 53.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Atención al maltrato infantil desde los Servicios Sociales. Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Servicios Sociales. Comunidad de Madrid Ed. IMMF, 2002.

Ochaíta, E. y Espinosa, M.A.. Dificultades en el desarrollo de origen social: El maltrato y las necesidades infantiles e Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo. Madrid: Pirámide, 1999.

Programa de Atención al Maltrato Infantil de la Comunidad de Madrid. Instituto Madrileño del Menor y la Familia (IMMF). Consejería de Educación.

II Plan de Infancia de la Comunidad de Madrid (2003-2006). Instituto Madrileño del Menor y la Familia. Consejería de Servicios Sociales, 2003.

El niño feliz, su clave psicológica. Corkille Briggs, Dorothy. Barcelona: Ed. Paidós, 1995.

Justo a mí, me tocó ser yo. Manuel Iceta. Ed. S.M.

López Félix. "Necesidades de la infancia: respuesta familiar". En infancia y Sociedad 30, P. 7-47. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid, 1995.

Campo Sánchez, Amaia y del López Sánchez, Felix. Prevención de abusos sexuales a menores. Guía para padres y madres. Amarú, 1997.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Maltrato infantil, detección, notificación y registro de casos, 2001. sqpublic@mtas.es

Guía en la web:
www.mtas.es/publica/catalogo05/unidades/01CentroPublicaciones.pdf

EL TRABAJADOR SOCIAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. EXPERIENCIA DE INTERVENCIÓN CON MENORES EN DESVENTAJA SOCIAL DESDE LA INCLUSIÓN

M^a Elena Sanz Melcón

Trabajadora Social

Profesora Técnica de Servicios a la Comunidad de Madrid (PTSC)

IES DE LA FORTUNA

*“La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional
como de sueños y utopía”*

Paulo Freire

RESUMEN

El artículo pretende acercar al lector a la realidad del trabajo de los Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad (PTSC) en el ámbito educativo, concretamente en los Institutos de Educación Secundaria, incidiendo en la participación de los trabajadores sociales en dos aspectos fundamentales: La gestión de la convivencia y el abordaje del absentismo.

PALABRAS CLAVE

Profesor Técnico de Servicio a la Comunidad. Mediación. Convivencia escolar.

PRESENTACIÓN

La aparición del perfil profesional al que pertenezco, profesor de Servicios a la Comunidad, dentro de los IES responde a una realidad escolar concreta. De un lado, el sistema educativo actual abre nuevas alternativas de actuación al poner el énfasis en la adaptación del sistema educativo a las necesidades específicas de los alumnos/as; que serán diferentes dependiendo del contexto sociocultural en que se desarrolla el niño/a y de sus peculiaridades individuales. De otro lado, esta realidad legal no es suficiente para garantizar el principio de igualdad de oportunidades. Existen sutiles y complejos procesos de discriminación educativa en la interacción de los alumnos/as a todos los niveles, que es preciso transformar; la pertenencia a determinadas minorías étnicas y/o culturales suele agravar la situación en la que se encuentran algunos alumnos al añadir a las dificultades socioeconómicas, que comparten con otros grupos, la marginación que en la escuela se produce de sus valores culturales e históricos. Esta falta de reconocimiento de los valores con los que el niño/a se identifica puede llevar a la infravaloración de su propio grupo cultural o social, y por tanto de sí mismo, o al profundo rechazo del sistema escolar.

Para paliar dicha situación surge la figura del profesor de Prácticas de Servicios a la Comunidad, que trabaja en favor de aquellos menores en desventaja social, tanto desde el plano meramente educativo, como desde una perspectiva más global, actuando en el resto de las esferas de su vida (familia, tiempo libre, integración social y cultural, expectativas académicas...) en colaboración con el resto del Departamento de Orientación y con los Servicios Externos del Ayuntamiento y la Comunidad. Sirviendo, de este modo, como enlace entre la comunidad educativa, la familia, los servicios externos y los alumnos/as, para poder así ofrecer una solución integral y coordinada a los problemas de estos menores.

En concreto yo llegué al IES La Fortuna de Leganés en Enero de 1997, desde mi llegada a este centro constaté una serie de realidades específicas que configuran mi entorno de trabajo:

- De un lado, y en cuanto al entorno geográfico, a pesar de que el barrio de La Fortuna (perteneciente a la localidad de Leganés municipio del Sur de Madrid) ha experimentado una evolución muy positiva en los últimos 20 años en cuanto a infraestructuras, servicios y aumento del nivel socioeconómico de sus habitantes, existen circunstancias como su situación de aislamiento físico del resto de la localidad de Leganés, el alto porcentaje de inmigrantes, la baja calidad de la mayoría de las viviendas y un nivel significativo de depri-

vación socioeconómica que configuran un contexto complejo y diverso que implica cierto grado de conflictividad que es necesario canalizar y manejar. Además el alto número de inmigrantes, en su mayoría de origen árabe y latinoamericano (aunque en el último año está llegando una fuerte oleada de personas procedentes de países del este) añade a la marginación socioeconómica, la discriminación y el choque cultural.

- En cuanto al alumnado las dificultades con la que se encuentran los alumnos/as en desventaja social, dentro del ámbito escolar, se derivan de la **fuerte discrepancia entre la vida familiar y la escolar**. En este sentido se constatan una serie de características propias de este tipo de alumnos/as, que presenta una serie de particularidades añadidas en el caso del alumnado de origen extranjero.

a) Características personales del alumnado

- Escasa tolerancia a la frustración y necesidad de gratificación inmediata.
- Dificultad para la cooperación y el seguimiento de normas.
- Competencia exacerbada e intolerancia cargada de agresividad en las relaciones con sus iguales.
- Falta de motivación de logro y baja autoestima, como consecuencia de las bajas expectativas y de la falta de refuerzo familiar.
- Sentimiento de inferioridad ante el resto de compañeros/as encubierto por actitudes orgullosas y, en algunos casos, agresivas.
- Ausencia de límites y de normas de referencia en su entorno familiar.

b) Situación familiar

- Nos encontramos, en la mayoría de los casos, ante familias desestructuradas, en muchos casos monoparentales, de status sociocultural bajo. Un dato significativo que conviene resaltar es el alto índice de menores que viven bajo la tutela de sus abuelos, hecho este que acrecenta los conflictos motivados por el desfase generacional.
- El tipo de disciplina que utilizan esta basado, fundamentalmente, en el castigo físico. El respeto es un tira y afloja entre la riña y el capricho, todo cargado de emotividad y sin ofrecer normas coherentes de conducta como referencia.
- Por otra parte, nos encontramos con que suelen darse actitudes ambivalentes de sobreprotección y abandono.
- La actitud ante la vida tiende a estar cargada de un sentimiento fatalista y un fuerte pensamiento mágico.

- Las expectativas de este tipo de familia suelen orientarse hacia el presente y hacia la consecución de objetivos a corto plazo.
- La estructura familiar tiende a ser rígida y autocrática. La definición de los roles masculinos y femeninos es muy estricta.
- En este tipo de familias suele haber poca comunicación verbal, primando un estilo de acción físico sobre la realidad con escasa mediación del lenguaje.
- Proporcionan a sus hijos una escasa motivación sobre las materias tratadas en el instituto.
- Suelen mostrar escasa autoestima, poca confianza en su propia competencia y una actitud pasiva ante la vida.
- Tienden a mostrar desconfianza ante otros grupos sociales, lo que puede limitar al niño/a o adolescente en su seguridad para iniciar interacciones con los mismos.

c) Situación educativa

- Bajísima competencia curricular, desfase escolar superior a los dos cursos.
- Incomprensión de las normas y objetivos escolares. Algunas normas escolares tales como, el establecimiento de horarios, la capacidad para lograr niveles mínimos de autocontrol y demorar la satisfacción de necesidades, el no exagerar gesticulaciones, etc ... no coinciden con los hábitos aprendidos por los niños en su entorno familiar.
- Escasa motivación hacia el aprendizaje académico por el escaso protagonismo que el alumno/a, en desventaja social, tiene en el aula. Esto motiva, en ocasiones, el comportamiento disruptivo de este tipo de alumnado.
- Dificultad para los procesos de abstracción. Puesto que el aprendizaje familiar es esencialmente manipulativo y práctico, el chico/a puede tener dificultades para comprender contenidos más abstractos, que en muchos casos no parecen guardar una conexión clara con la vida.
- Carencia de hábitos y esquemas de conocimientos previos para enfrentarse a los problemas escolares.
- Absentismo y abandono escolar. Como fruto de la situación descrita y en parte también por el hecho de que la escuela no ha tenido en cuenta los intereses y motivaciones de este tipo de alumnado.

ALUMNADO INMIGRANTE

La pertenencia a una minoría étnica y cultural suele añadir problemas a los ya mencionados en el apartado anterior porque, a las dificultades de la desventaja sociocultural, hay que añadir otro tipo de dificultades derivadas de la marginación que la escuela suele hacer de sus valores culturales e históricos. Este problema se agudiza en la adolescencia, etapa evolutiva dedicada especialmente a construir la propia identidad.

Paso a señalar algunas de las dificultades con las que se encuentran los alumnos de origen extranjero:

- Significativo desfase curricular agravado, en algunos casos, por el desconocimiento de la lengua vehicular.
- En la mayoría de los casos, proceden de un sistema educativo muy rígido que emplea, habitualmente, el castigo corporal, toda su actividad estaba perfectamente normativizada y aquí se encuentran con un sistema mucho más flexible y libre, en el que se alude constantemente a la propia responsabilidad de alumno/a. Esto provoca cierta desubicación en el alumnado.
- Los alumnos/as de origen árabe que estaban escolarizados en su país de origen, lo estaban en escuelas coránicas y ven como todo lo que allí aprendieron es de escasa utilidad en este entorno educativo. Además, determinados aspectos de la religión musulmana (como la imagen de la mujer) provocan un fuerte choque cultural con sus compañeros/as españoles, desequilibrando aún más al menor árabe.
- Las familias suelen estar bastante fragmentadas, están compuestas por su padre y él mismo, permaneciendo el resto en su país de origen. Además la dificultad para expresarse en castellano y el rechazo social hacia las minorías hacen que el menor inmigrante se sienta bastante solo.
- El hecho de no conocer el tiempo de estancia en nuestro país les provoca un sentimiento de provisionalidad que no favorece en nada su integración socioeducativa.

Funciones y Objetivos

Resumo en este punto las funciones que para los PTSC se nos asignan según la resolución del 29 de abril de 1996 de la Dirección General de Centros Escolares que regula las funciones de los distintos miembros de los Departamentos de Orientación en los IES.

- Colaborar con los servicios externos en la detección de las necesidades sociales de la zona y participar en la escolarización y seguimiento de alumnos/as en desventaja.
- Participar en la planificación y el desarrollo de actuaciones de compensación educativa (PEC, PAT, POAP, Programación de aula...).
- Promover la cooperación familia-centro educativo.
- Participar en la elaboración de programas de seguimiento y control del absentismo.
- Atención individualizada de alumno/as.
- Velar por el acceso a los recursos del centro del alumnado en desventaja.

Teniendo como marco estas funciones, que por otro lado son tan ambiguas e imprecisas, creo que lo que cualquier profesional de la educación debe hacer es ver cual puede ser su intervención en los dos ejes que deben vertebrar toda intervención en cualquier institución educativa:

- **La Convivencia**, el objetivo es conseguir la mejora del clima de convivencia
- **El Aprendizaje**, la finalidad de nuestra labor sería lograr el éxito académico de TODO el alumnado.

Paso en el siguiente punto a describir cual es mi contribución como PTSC/Trabajadora Social a la consecución de dichos objetivos partiendo siempre de la **Inclusión**, es decir intentando modificar el sistema educativo para responder a todos los alumnos/as, superando el modelo integrador que entiende que son los alumnos/as quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él. **Por tanto mis actuaciones no van dirigidas únicamente al alumnado en desventaja sino a conseguir una escuela para TODOS**, donde se garantice la equidad en el acceso a una educación de calidad para todos.

ACTUACIONES DEL PTSC POR ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN

Aprendizaje

En cuanto a mi participación en la mejora del rendimiento académico del alumnado intervengo activamente en los siguientes aspectos:

- **Participación en la organización del centro**

Participo junto con mis compañeros/as del Departamento de Orientación y el Equipo Directivo en la planificación y desarrollo de medidas de flexibilización or-

ganizativa (agrupamiento de alumnos/as, desdobles, creación de grupos flexibles...) y adaptación del currículo necesarias para ajustar la respuesta educativa a las necesidades de todo el alumnado, incluyendo el que se encuentra en situación de desventaja.

- **Participación en el Plan de Acción Tutorial**

Colaboro en la elaboración del mismo encargándome, fundamentalmente, de la conexión con servicios externos especializados en la formación sobre determinados temas clave en la educación transversal de los adolescentes (Educación afectivo-sexual, Prevención de drogodependencias, Alternativas de ocio saludables, Educación para la Tolerancia y la Paz, Interculturalidad...).

- **Participación en el Plan de Orientación Académica y Profesional**

Como PTSC mi labor en este tema es tratar de encontrar alternativas educativas, fuera del sistema de enseñanzas regladas, que respondan a los intereses y motivaciones de aquellos alumnos y alumnas que por diferentes motivos quieren abandonar el instituto. Me refiero a los Programas de Garantía social en cualquiera de sus modalidades, las ACEs, los cursos del INEM...

- **Colaboración en el Departamento de Orientación**

Como miembro del Departamento de Orientación colaboro con la orientadora y el resto de profesionales en la atención de los casos que se nos presentan, ocupándome, en mi calidad de Trabajadora Social, de la parcela familiar y social de cada asunto.

- **Coordinación con el equipo de profesores**

Considero importantísimo que se establezca un flujo de información continuo entre los profesores y el Departamento de Orientación. Esta coordinación se realiza a través de las reuniones de tutores de cada nivel educativo. En dichas reuniones recibo demandas de los tutores para intervenir con alumnos/as que presentan rasgos que hacen sospechar situaciones de riesgo socio-familiar o personal.

- **Contacto con Familias**

Este es uno de los puntos definitorios de nuestro perfil en los IES. La intervención en este ámbito se puede concretar en tres tipos de acciones:

- Acciones de acercamiento de las familias al centro para implicarlas en el proceso educativo de sus hijos, a través de actividades y entrevistas y partiendo de la máxima de que *“los padres lo hacen lo mejor que saben y pueden”*.
- Derivación/mediación entre las familias y los recursos externos: servicios sociales, salud mental...

- Intervención Familiar y seguimiento. Mediante técnicas y estrategias propias del Trabajo Social como la mediación familiar, las visitas a domicilio y la orientación en recursos sociocomunitarios.

- **Atención personalizada a alumnos/as**

La necesidad de detectar las posibles situaciones de riesgo, parcela fundamental de mi trabajo, ha hecho que mi actitud ante el alumnado sea de absoluta accesibilidad. Además cabe destacar la importancia de la labor “gestora” (tramitaciones de permisos de residencia y trabajo, gestión de tarjetas sanitarias, cumplimiento de solicitudes,...) con el alumnado de origen extranjero.

- **Contribución lectiva**

Imparto técnicas y estrategias de Habilidades Sociales como una asignatura no evaluable para determinados grupos de alumnos/as en los que se detecta este tipo de carencia.

CONEXIÓN CON SERVICIOS EXTERNOS

Este es otro de los ámbitos definitorios de nuestra intervención en los centros, la colaboración con los servicios externos, servir como mediador entre el centro educativo y su entorno para coordinar actuaciones, evitar solapamientos y multiplicar las sinergias. Además se intenta establecer un cauce que facilite la transmisión de la información, tan necesaria para una intervención eficaz.

En este sentido y en el contexto de mi centro educativo cabe destacar:

- La reunión mensual que se mantiene con los **Servicios Sociales** de la/Junta Municipal y con la **Delegación de Infancia del Ayuntamiento** para el seguimiento de casos de menores en situación de riesgo social.
- Mi participación, también de periodicidad mensual, como representante del IES, en la **Mesa de Recursos Infanto-juveniles de Leganés**, espacio de coordinación entre técnicos de la localidad que trabajan con menores de 0 a 18 años, cuya finalidad es conocer las necesidades y los recursos para que a partir de su análisis y valoración se propongan alternativas de mejora en los organismos competentes.
- Además mantengo una comunicación más que fluida con el **Centro de Salud** del barrio para trabajar coordinadamente sobre temas tales como la vacunación de la población inmigrante y la prevención de los embarazos adolescentes. También se mantienen, junto con las orientadoras, reuniones periódicas

con el servicio de **Salud Mental** para el seguimiento de los casos derivados desde el IES.

- También me reúno con mis compañeros/as PTSCs de Departamentos de Orientación de la zona sur de Madrid para compartir buenas prácticas en torno a nuestra labor en los centros educativos.
- Por último, aunque no menos importante, quiero destacar la intervención de mi instituto en el **Proyecto de Intervención Comunitaria** del barrio. Desde el centro de salud del barrio se propuso hace tres años, una iniciativa de participación ciudadana para intentar trabajar para la población desde sus propios intereses. Esto se está llevando a cabo mediante una metodología de acción participación con tres pilares básicos: la comunidad (los ciudadanos), el Comité Técnico Asesor formado por todos los profesionales que trabajamos en La Fortuna y los poderes públicos. Yo formo parte del Núcleo operativo del Comité Técnico Asesor como representante de mi centro educativo. En estos tres años, y bajo la supervisión inicial del “histórico” Marco Marchioni, nos hemos constituido como Comité Técnico Asesor, hemos realizado un encuentro comunitario con los otros dos protagonistas del proceso (ciudadanos y administración), hemos elaborado una monografía objetiva del barrio plasmada en una guía de recursos de la Fortuna y nos hallamos ahora elaborando la monografía subjetiva, es decir, realizando audiciones a los testigos privilegiados del barrio para del análisis posterior realizar un Diagnóstico Comunitario Compartido, del que puedan surgir proyectos que respondan a las necesidades de la comunidad.

CONVIVENCIA

En mi centro educativo, y desde hace cuatro cursos, estamos apostando por un modelo integrado de gestión de la convivencia, que comprende un conjunto integrado de planteamientos educativos, que pretenden prevenir y resolver los conflictos y que supera el modelo estrictamente punitivo (normas y sanciones) y el meramente relacional (propio de los Departamentos de Orientación).

Los objetivos de este modelo de convivencia son:

- Mejorar el clima de convivencia.
- Servir de observatorio de la misma.
- Mediar en los conflictos manifiestos.

Siguiendo el modelo del profesor Juan Carlos Torrego nos constituimos en un **Equipo de Mediación** formado por padres, alumnos/as y personal educativo y organizado en cuatro comisiones de trabajo:

- **Comisión 1: Creación de Material**, su objetivo es crear material útil para la mediación y difusión de las actividades de mediación. Destaco en este punto la elaboración de un tríptico sobre la mediación que se incluye en el sobre de matrícula de los alumnos/as, la reseña que sobre este servicio aparece en la agenda escolar, el contrato de mediación...

- **Comisión 2: Mediación**, su finalidad es la de detectar conflictos, facilitar los medios para resolverlos y realizar mediaciones.

La mediación se realiza a petición de las partes implicadas, a propuesta de cualquier miembro de la comunidad educativa conocedor de la situación-conflicto y/o cuando uno de los Delegados de Convivencia así lo solicita.

Se trata de un proceso estructurado caracterizado por la voluntariedad y la confidencialidad. Las partes en conflicto se reúnen ante un tercero que actúa como mediador (en el caso de mi centro todos los mediadores, entre los que me encuentro, somos profesores que nos hemos formado en mediación con el Equipo de Juan Carlos Torrego) y cuya misión es la de acompañar en dicho proceso a los implicados clarificando, resumiendo y sirviendo de testigo para el cumplimiento de los acuerdos alcanzados y reflejados en un contrato de mediación.

Es importante resaltar que no se media en situaciones de acoso porque se entiende que las dos partes no están en igualdad de condiciones. En estos casos optamos por implicar a los delegados de convivencia en la “protección” y acompañamiento del menor acosado, y desde el Departamento de Orientación, trabajamos con la víctima en el manejo de estrategias y habilidades sociales para hacer frente a esta situación y con los acosadores intentando que se pongan en el lugar de la víctima, incluso implicándoles en su “defensa”. Me gustaría destacar que, afortunadamente, en los 10 años que llevo trabajando en este instituto solo hemos tenido un caso de acoso o bullying, entendiendo éste como **“ la acción reiterada a través de diferentes formas de acoso u hostigamiento entre dos alumnos/as o entre un alumno/a y un grupo de compañeros - cosa que suele ser más frecuente - en el que la víctima está en situación de inferioridad respecto al agresor o agresores”**.

- **Comisión 3: Formación de Delegados de Convivencia**, encargada de seleccionar, formar y supervisar delegados de convivencia entre el alumnado, cuyo objetivo es mejorar el clima de su propia aula procurando detectar y contener las posibles situaciones de acoso, exclusión, violencia o aislamiento y de informar

de estas si se sintieran superados por la problemática revelada. En concreto el equipo educativo elige 3 delegados de convivencia por clase que se reúnen 1 vez al mes con el profesor responsable de esta comisión (en mi centro yo soy la encargada del seguimiento y formación de estos alumnos junto con una de las Jefes de Estudios) para la supervisión de las actuaciones y para compartir con sus compañeros/as sus buenas prácticas. Además estos alumnos/as son formados en técnicas de escucha activa y acompañamiento en un albergue de fin de semana. Aunque la verdad es que hemos descubierto que los adolescentes son mediadores naturales mucho más intuitivos y efectivos, que los adultos, en la resolución de los conflictos y en la detección de situaciones de riesgo. Estos delegados además actúan como una red de protección, alrededor del alumnado, que dificulta la pervivencia de la “ley del silencio” facilitadora y potenciadora de las situaciones de acoso y violencia entre iguales.

- **Comisión 4: Documentación**, su finalidad es la de facilitar y ampliar la formación a toda la comunidad educativa e investigar sobre los procesos de mejora de la convivencia. Destacar aquí que el procedimiento que utilizamos para formar a los nuevos profesores como mediadores; dichos candidatos a mediadores actúan como observadores en las mediaciones que realizamos, para aprender la técnica de forma práctica.

ABSENTISMO

Mención aparte requiere este tema ya que es una de las parcelas que el Trabajador Social tiene más claramente delimitadas en su intervención en los IES.

Para abordar este problema es necesario actuar desde dos frentes:

- Comisión de Absentismo de Centro:** es necesario crear un protocolo de absentismo que regule las actuaciones que han de llevarse a cabo cuando se da una situación de este tipo. Este protocolo debe incluir la intervención en primer lugar del tutor del alumno, dejando constancia documental en el centro de sus actuaciones (cartas, llamadas y/o entrevistas). En segundo lugar, y si no se han producido resultados positivos, debe intervenir la Jefatura de Estudios y en tercer lugar es el PTSC el que debe hacerse cargo de la situación. En mi centro tenemos creada una **Mesa de Absentismo de Centro** donde tratamos los casos que han pasado por el proceso antes descrito sin haberse solventado. En dicha mesa somos miembros permanentes la PTSC del centro y una Técnico de Delegación de Infancia del Ayuntamiento de

Leganés, también colaboran según la necesidad, Jefatura de Estudios, Dirección y los tutores de los casos tratados. En dicha mesa arbitramos medidas para atajar estas situaciones y decidimos si es necesario enviar el caso a la Mesa Local de Absentismo de Leganés, la elaboración del informe prescriptivo para dicha derivación es responsabilidad del PTSC.

- b. Medidas preventivas:** a pesar de que considero muy importante la utilización de la mesa de centro, creo sinceramente que si queremos luchar contra el absentismo nuestras actuaciones deben ir encaminadas a intentar **conseguir que el alumnado sienta el centro como suyo y de ofertarle la posibilidad de experiencias de éxito dentro del contexto educativo**. Además mi participación en este tipo de iniciativas me ayuda a conocer mejor al alumnado, a que ellos me sientan más cercana y por tanto **facilita enormemente mi labor fundamental: la detección de situaciones de riesgo**.

En este sentido participo activamente en la puesta en marcha de actividades tendentes a hacer al alumnado protagonista de la vida del centro, comento brevemente aquellas en las que mi intervención es más significativa:

- Teatro: en el IES existen dos grupos, uno que dirige el profesor de cultura clásica y que tiene más proyección y nivel artístico y otro el que llevo yo, y en el que lo importante es el proceso y dar la oportunidad a determinados chavales para destacar de forma positiva, aparte del innegable valor terapéutico del teatro.
- Asociación de estudiantes: colaboro con ellos en la dinamización y revitalización de este grupo de alumnos/as y en la realización de las actividades que se plantean, también les he apoyado en la realización de gestiones tales como el registro como asociación y la elaboración de sus estatutos. Destacar la labor de acogida a los nuevos alumnos/as de 1º de la ESO en septiembre y otras actividades de carácter solidario.
- Intervengo como organizadora y coordinadora en actividades lúdico-educativas tales como: taller de deberes en horario de tarde, albergue para el alumnado de 1º de la ESO, encuentros con alumnos/as de otras comunidades autónomas, participación en el carnaval del barrio, talleres de Rap, de cuentos, de cerámica, de manualidades, de capoeira, de cortometrajes... además de colaborar en otras iniciativas propuestas desde otros departamentos del IES.

ANÁLISIS D.A.F.O. DE LA FIGURA DEL PTSC EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Para terminar incluyo un pequeño análisis sobre las características que, bajo mi prisma personal, definen y configuran nuestro trabajo.

Análisis DAFO	Fortalezas	Debilidades
<p>Análisis Interno</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Con los alumnos/as No califica+Escucha y ayuda+ Accesible= Figura de Referencia Positiva. • Con las familias — Conexión con los Servicios Externos= Maneja Recursos. — Mediador familia-centro. • En el IES — Flexibilidad horario. — Perfil adaptativo a las necesidades del centro. • Con respecto a otras instituciones — Conocimiento de la situación del alumno más cercano. — Referencia comunitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Con respecto a los claustros — No carga lectiva=dificultad para integrarse en los claustros de profesores. — Desconocimiento del perfil por parte de los claustros= síndrome cajón-de sastre (lo que nadie sabe/quiere/puede solucionar se “adjudica” a los PTSC). • Del propio perfil. — Ambigüedad de funciones+ diversidad de procedencias (en cuanto a formación universitaria)= disparidad en las actuaciones entre los PTSC. — Proceso selectivo (oposiciones)ajeno al contenido real de trabajo de un PTSC
<p>Análisis Externo</p>	<p>Oportunidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posibilidad de intervención en “nuevos” focos de interés social: Convivencia, mediación escolar y familiar, interculturalidad... • Participación en formas alternativas de organización escolar: Comunidades de aprendizaje, aprendizaje cooperativo... • Perspectiva de impartir asignaturas relacionadas con nuestro perfil dentro del currículo de secundaria : HHSS, educación emocional, transición a la vida adulta y activa, educación para la ciudadanía... 	<p>Amenazas</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existen los PTSC en las plantillas de los centros como plazas jurídicas. • Escasa continuidad de los PTSC en los centros.



LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE EDADES TEMPRANAS. EXPERIENCIA DE TRABAJO CON FAMILIAS

Miguel Ángel Martínez Murcia

DTS Col. n° 1.845

Trabajador Social del Equipo de Atención Temprana de La Cabrera.

RESUMEN

Este artículo trata de las sesiones en forma de charlas coloquio sobre educación en valores que se han desarrollado en varios centros de educación infantil de la Sierra Norte, en las que se trabajó con padres y madres de niños de 0 a 5 años, esta experiencia realizada por el trabajador social del Equipo de Atención Temprana de La Cabrera se ha desarrollado para los 17 centros que atiende el equipo (16 casas de niños y una escuela infantil).

PALABRAS CLAVES

Educación infantil. Charlas coloquio. Educación en Valores. Valores de la sociedad. Transmisión de Valores. Trabajo con Familias.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo trata sobre la experiencia realizada por el Equipo de Atención Temprana de La Cabrera en el año 2005, en el que se trabajó con las familias sobre la educación en valores a los niños. Los centros que atiende el equipo son 17, una escuela infantil y 16 casas de niños, las edades que tienen los niños y niñas que acuden a estos centros son de 0 a 3 años en la mayoría de ellos, aunque hay varios que atienden a niños de 0 a 5 años.

Las sesiones se realizaron en forma de charlas coloquio, la preparación y desarrollo de las mismas se realizó fundamentalmente por el Trabajador Social del equipo. En dichas sesiones se trabajaba un contenido básico, pero al mismo tiempo dando mucha importancia también a las intervenciones y reflexiones de las familias.

Las sesiones se realizaron en cinco centros: La Cabrera, Venturada, Buitrago, Canencia y Bustarviejo, y acudieron familias de los 17 centros que atiende el equipo.

El objeto fundamental de tratar este tema es el de concienciar a las familias sobre la importancia de la educación en valores desde edades tempranas, sobre todo en estos momentos de desconcierto, donde los problemas de convivencia y de falta de respeto están más que nunca a la orden del día, y se percibe una falta de valores básicos de convivencia entre los niños, los adolescentes y los jóvenes de hoy.

2. CONTENIDO Y DESARROLLO DE LA SESIÓN SOBRE EDUCACIÓN EN VALORES

2.1. Presentación de la sesión

Por **educación** se entiende algo más que la simple transmisión de conocimientos, su fin principal tal como lo reconocen todas las leyes educativas de los últimos años es el **pleno desarrollo de la personalidad**, que procura fomentar todas las capacidades de los niños y niñas, como son las intelectuales, corporales, sociales, afectivas y también las ético-morales.

Desde este concepto no se puede entender educar sin enseñar una serie de principios y valores, no puede haber escuelas que no respeten unos valores básicos sobre el hombre, la vida y el mundo.

La transmisión de valores debe hacerse desde edades muy tempranas, ya que el niño se muestra muy receptivo en estos primeros años de vida a todo lo que ocurre a su alrededor, y como si fueran esponjas se empapan e impregnan de todo lo que observan en su entorno más inmediato, es por esto que el papel de la familia cobra un gran protagonismo desde los primeros momentos.

La visión que tienen los niños del mundo en sus primeros años es muy concreta, por este motivo hay que educar más con los hechos que con las palabras, los niños tienen que percibir cierta coherencia entre lo que les decimos que hagan con lo que hacemos nosotros.

La mayoría de los principales valores están muy directamente relacionados con la convivencia y las relaciones personales, y tienen que suponer un respeto por las personas y por las cosas.

2.2. ¿Qué entendemos por valor?

Para iniciar la participación de los padres y madres lo primero que hicimos fue preguntar a las familias sobre lo que ellos entendían por valor, para ver las ideas de partida de cada grupo de padres y madres.

A pesar de la dificultad que tiene la definición de algo tan abstracto como es un valor, entre sus aportaciones las ideas más señaladas fueron las siguientes:

- Aquellas cosas que nos ayudan en nuestra vida.
- Algo bueno, que merece la pena.
- Todo aquello que nos hace mejores.
- Lo que nos hace más humanos.
- Las cosas buenas que tenemos las personas.
- ...

Pero en general, las ideas eran parecidas a la definición que se había preparado en el equipo: Entendemos por valor **todo aquello que ayuda al hombre a ser más persona, sería una convicción razonada de que algo es bueno, es importante y que queremos tenerlo en cuenta en nuestra vida. Los valores además, ayudan a configurar y modelar tanto nuestras ideas como nuestros sentimientos.**

Para completar esta difícil definición lo mejor fue señalar algunos ejemplos de valores concretos, las familias de esta forma mencionaron una larga lista: amis-

tad, esfuerzo, sinceridad, confianza, respeto, diálogo, paz, constancia, autoestima, afecto, justicia, compañerismo, ...

También es necesario conocer que todo valor tiene su opuesto, que se conoce como **valor negativo o contravalor**, que sería todo aquello que es negativo para la persona y que es aconsejable evitar. Algunos ejemplos dentro de este grupo son: violencia, odio, prejuicio, mentira, esclavitud, injusticia, guerra, insensibilidad, envidia, ...

2.3. La escala de valores

No todos los valores que tiene una persona tienen el mismo peso, tener una escala de valores significa que estamos dispuesto a sacrificar un valor que juzgamos inferior para que otro superior se conserve. Todos de alguna manera tenemos una jerarquía de valores en función de la importancia que le damos a cada valor en relación con los otros.

En muchos momentos de nuestra vida nos vamos a encontrar con situaciones en las que pueden aparecer conflictos entre los diferentes valores, el modo de resolver estos dilemas va a estar influenciado por nuestra educación, nuestras experiencias y nuestra forma de ser. Después de haber resuelto estos conflictos se puede ver a qué valores les hemos dado más importancia y han predominado sobre otros a los que hemos relegado a una posición inferior en nuestra escala personal de valores.

2.4. La regla de oro en la educación de valores

Hay una frase que sirve como pilar fundamental en la educación de valores, y que si la pusiéramos en práctica la verdad que el mundo sería distinto. Esta frase sintetiza la mayor parte de los valores, ya que como señalábamos antes, la mayoría están relacionados con la convivencia y las relaciones entre personas. La regla primera para la educación en valores es: **“No le hagas a nadie lo que no quieras que te hagan a ti.”**

O dicho de forma afirmativa:

“Trata a los demás como tú quisieras que los demás te trataran a ti”

Esto se lo podemos enseñar a nuestros hijos desde que son bien pequeños, y sirve para que los niños y niñas se pongan en el lugar de otras personas.

2.5. Los principales valores

Hay una serie de valores que se pueden considerar que son los fundamentales, que han sido realzados por las sociedades más humanas y han constituido principios esenciales dentro de la mayor parte de las religiones. De este grupo selecto de valores van a emanar la mayor parte de los otros valores, estamos refiriéndonos a estos cinco:

El valor de la Verdad.

El valor de la Justicia.

El valor de la Paz.

El valor del Amor.

El valor de la Libertad.

Por la importancia que tienen estos valores los vamos a ir viendo uno por uno, señalando los valores que emanan de éstos y haciendo una serie de indicaciones para la educación de nuestros hijos.

• El valor de la Verdad

Se entendería por verdad la relación entre lo que se dice con lo que se siente y se piensa. Sería la ausencia de simulación y de hipocresía.

Valores asociados con la verdad: sinceridad, franqueza, discernimiento, honradez, credibilidad, valentía, afán de saber, sencillez, responsabilidad, confianza, honestidad, lealtad, ...

Valores contrarios: mentira, falsificación, manipulación, aparentar lo que no se es, hipocresía, ...

A los niños tenemos que enseñarles a que digan la verdad, aunque en algunos momentos se haga difícil. Tenemos que enseñarles a que se expresen con sencillez y naturalidad, y no tengan necesidad de fingir lo que no son.

La verdad tiene que ser hacia uno mismo, hacia los demás y hacia la sociedad en general.

Las personas sinceras y veraces tienen algunos beneficios, como son el de tener en general una buena salud mental y promover relaciones más sinceras y con un vínculo más fuerte. La verdad es necesaria también para vivir en un mundo más justo. Aunque quizás sea este valor dentro del grupo de los cinco principales el menor valorado por la sociedad moderna, esto está teniendo ya consecuencias negativas en nuestra sociedad y se percibe en la falta de credibilidad en muchas relaciones y en la desconfianza que esto genera. Aún así, debemos procurar que nuestros hijos sean veraces, y como siempre se dice, la mejor enseñanza es la que se hace desde el ejemplo.

• El valor de la Justicia

Por justicia se entiende dar a uno lo que le pertenece, este valor es necesario para que las relaciones entre las personas sean adecuadas y positivas.

Valores asociados: trato adecuado a los otros, respeto, prudencia, diálogo, responsabilidad, solidaridad, paciencia, actitud positiva, orden, urbanidad, tolerancia, igualdad, compromiso...

Valores contrarios: prepotencia, insulto, incomunicación, intolerancia, favoritismos, chantajes, ...

Para enseñar a ser justos a los niños hay que hacerles ver que las necesidades y los deseos de los demás deben ser tenidos en cuenta al mismo tiempo que los suyos.

Para ser justos, a los niños debe importarles el bienestar de los demás, y deben superar su tendencia al egoísmo.

Asumir normas es uno de los principios necesarios para vivir en un mundo justo.

Los niños entenderán el valor de la justicia cuando la vean aplicada en distintas situaciones, por ej. al esperar en el parque para montar en un columpio entenderán que primero les toca a unos y luego a otros, que al que le toca tiene el derecho de montar, y el resto tiene que respetar ese derecho, pues luego le tocará a los que han esperado. Si no ven respetados sus derechos difícilmente entenderán las obligaciones que comportan los mismos.

• El valor de la Paz

Este valor hay que entenderlo no sólo como la ausencia de guerra, sino como una actitud comprensiva, dialogante y serena, que debe llevar a una paz interna, fruto de la correspondencia entre lo que pensamos y sentimos, con lo que hacemos.

Valores asociados: tolerancia, cooperación, amistad, tranquilidad, amabilidad, autoestima, dignidad, armonía interior, paciencia, aceptarse a sí mismo, autodisciplina, comprensión, compasión, diálogo, prudencia, ...

Valores contrarios: guerra, disputa, violencia, falta de respeto, insulto, prepotencia, odio, ...

Para ser conciliador debemos tratar de entender a los demás, intentando buscar soluciones que satisfagan a la mayor parte de personas.

Debemos dar ejemplo de cómo nosotros resolvemos los conflictos sin violencia, actuando sin rencor, sin gritar e intentando actuar lo más tranquilos posible.

Es importante educar a los niños sin tener que recurrir al castigo físico, ya que cuando se procede así se les está enseñando a los niños a utilizar la fuerza como instrumento para resolver los conflictos. No es coherente decir al niño: “¡no se pega!”, si nosotros recurrimos con frecuencia al cachete.

La violencia que está apareciendo en algunos centros educativos en sus diferentes formas: violencia entre compañeros, violencia con los profesores, violencia en la familia, nos tiene que hacer reflexionar sobre cómo potenciar este valor para que puedan darse mejores relaciones y haya un mejor clima en los centros.

• El valor del amor

El valor del amor sería la expresión máxima de otros **valores relacionados**, como: afecto, amistad, cariño, comprensión, empatía, respeto, perdón, bondad, compartir, generosidad, alegría, compromiso, solidaridad, ...

Valores contrarios: odio, guerra, lucha, falta de humanidad, abusos, materialismo puro, egoísmo,

A los niños hay que demostrarles una y otra vez que se les quiere incondicionalmente, con todas sus cualidades y defectos. Esto no significa darles carta blanca en sus comportamientos, sino que hay que combinar momentos para la expresión del cariño, y otros donde tengamos que mostrarnos más firmes y enérgicos con nuestros hijos.

Hay que intentar evitar colgarles etiquetas negativas “Eres malo”, “eres un desastre”, ... ya que las expectativas que tengamos de ellos y los comentarios que hagamos les va a influir en la percepción de sí mismos, hay que recriminar comportamientos concretos, no al niño como tal.

Hay que enseñarles a que respeten el valor de la amistad desde pequeños, ya que la amistad es una forma natural para la expresión del afecto, que implica que nos preocupamos por el amigo y que queremos que esté bien y sea feliz.

Tenemos que hacer que los niños se interesen por los demás, ya que así van a tener la oportunidad de ponerse en el lugar de los otros. Cuando los niños digan o hagan cosas que puedan lastimar a otros, hay que explicarles cómo se pueden sentir esas personas.

• El valor de la Libertad

La libertad es una facultad natural del hombre para obrar de una forma u otra o incluso para no obrar.

Valores asociados: independencia, creatividad, autonomía, responsabilidad, espíritu crítico, autodisciplina, valor, motivación, buscar alternativas,

Valores contrarios: opresión, esclavitud, dependencia, temor, limitarse,

La libertad ha sido uno de los valores fundamentales y más buscados en la historia de la humanidad. Es un valor comprometido y frágil, porque al igual que es de los más deseados, también es de los más temidos, ya que supone que cada persona adulta tenga el rumbo de su vida, supone también vencer miedos, dependencias y mostrarse crítico con los hechos que presenciamos, valorando no quién es el que hace tal cosa, sino el hecho en sí.

Puede resultar paradójico hablar de libertad en la educación de niños tan pequeños, pero es una premisa necesaria para una buena educación ir dándoles mo-

mentos donde se sientan que son ellos los protagonistas, momentos de autonomía y de responsabilidad, siempre adecuándolos a su edad, posibilidades y capacidades. Los niños sobreprotegidos se van a mostrar menos naturales y con menor capacidad de emprender situaciones nuevas, se van a sentir perdidos e inseguros en los momentos en que se de algún cambio en su entorno cercano.

Para educar en la libertad hay que establecer diálogo sin tabúes, permitir cierta toma de decisiones a los niños, dar propuestas de alternativas y dejarles hacer cuando no haya peligro, Hay que respetar en algunos momentos sus predilecciones y sus gustos por la ropa, por lo que les guste hacer, por la elección de sus amigos, ...

Para una educación adecuada también tiene que haber **cierto equilibrio entre estos cinco valores principales** que hemos visto, y no tomar a uno como absoluto sin tener en cuenta a los otros, por ejemplo si se toma **la libertad** como valor absoluto sin respetar a los otros puede hacer a las personas tiranas y caprichosas, **la justicia** aplicada sin nada de afecto y consideración a los otros puede llegar a ser injusta, no debemos mostrarnos excesivamente conciliadores en base a una **actitud pacífica** con personas que no tienen ningún respeto hacia los otros y obran injustamente....

2.6 Los valores dominantes en la sociedad de consumo

Una vez vistos esto cinco valores, es necesario pensar sobre cuáles son los valores dominantes en la sociedad de hoy, ya que uno de los principales fines de la educación es la integración en la misma.

Este apartado lo iniciamos con otra lluvia de ideas sobre los **valores dominantes en la sociedad actual**, las aportaciones que salieron por parte de las familias fueron:

- **El dinero.**
- **El materialismo.**
- **El individualismo.**
- **La comodidad.**
- **El consumo.**
- **El afán de poder.**
- **La competitividad.**

Se señalaron también algunos **valores en declive** en nuestra sociedad, como son:

El valor del esfuerzo.

La expresión y reconocimiento de los sentimientos.

El valor del pasado y de las tradiciones.

El valor de lo ideal, de lo utópico.

La familia.

El respeto a los demás.

La solidaridad.

Después de señalar los valores dominantes y los que están en declive pasamos a realizar una serie de reflexiones sobre la sociedad actual, en este apartado se comentó:

La integración en la sociedad no tiene que suponer perder los valores propios de cada uno, siempre que sean compatibles con unos principios democráticos y de convivencia básicos.

Cuando el dinero aparece como primer valor, nos va a llevar a un materialismo absoluto, a un egoísmo, a un abandono de la atención al otro, a una falta de humanidad y de solidaridad. Nuestra sociedad necesita por ello equilibrar el progreso económico con el progreso social y humano, y rescatar los valores principales que ayudan al hombre a vivir buscando el bienestar del mayor número posible de las personas que viven en la sociedad, también es necesario extender este deseo de bienestar a todos los países y pueblos del mundo.

En estos tiempos se necesitan más que nunca de valores, de puntos de referencia y orientación, que nos sirvan para ayudar a superar el desánimo y desmoralización que sufren muchas personas y que sirvan también como motivación al cambio para una sociedad más justa y humana.

Debemos reflexionar sobre los valores que queremos transmitir a nuestros hijos, y para ello se hace necesario ver a la sociedad de hoy con cierta actitud crítica, destacando los valores que dentro de ella nos gustan, y qué otros no consideramos valores principales. Hay que aclarar que los valores que han salido como dominantes en la sociedad no son negativos en sí mismos, y sólo sería preocupante si se consideraran absolutos y estuvieran en la cumbre de la escala de valores a la que nos hemos referido anteriormente.

2.7 Beneficios que tienen los valores en el desarrollo de los niños

Si no creemos que con la transmisión de valores los niños y niñas van a tener ciertos beneficios, no consideraremos que es un aspecto esencial dentro de la

educación. Para ello en este apartado vamos a reflexionar sobre los beneficios que tienen para los niños y niñas una educación con valores:

- **Dan seguridad a los niños.** Serían complementarios a las normas, ya que éstas serían un referente necesario e inmediato para los niños, y los valores complementarían a las primeras, sirviendo de fundamento de muchas normas que ponemos a los niños.
- **Sirven de guía y de orientación para los niños.** Por ellos descubren lo que está bien y lo que está mal, sin ellos se quedan sin criterios lógicos para saber cómo se tienen que comportar. Los valores les sirve de horizonte hacia donde los niños y niñas pueden aproximar su conducta.
- **Permiten establecer relaciones positivas con los demás.** Al estar muy relacionados con la convivencia y las relaciones personales, los valores ayudan a crear una actitud positiva y alegre en el encuentro personal.
- **Les ayudan a entenderse a sí mismos y a entender a los demás.** Los valores al ser guía de su conducta les sirve para entender el por qué hay que obrar de una forma determinada, tanto ellos mismos como los demás.
- **Permiten que los niños se introduzcan en la vida social,** ya que la concreción de los valores, como hemos visto anteriormente, se desarrolla con la convivencia y la relación personal.
- **Ayudan a la reflexión y al sentido crítico.** Cuando educamos en valores debemos ir al fin último de la conducta, y de esta forma ver si hay coherencia entre lo que se dice con lo que se hace.
- Y por último y como aspecto fundamental, **ayudan a que los niños sean mejores y a que se sientan bien.** Si no creemos que la educación en valores puede hacer a nuestros hijos más felices, difícilmente pondremos gran esfuerzo para que los tengan de referente en sus vidas.

El educar en valores supone: creer en la vida, tener un sentido, y reconocer y respetar la dignidad de las personas y de los seres vivos.

La educación con valores va a ser el mejor legado que podemos dejar a nuestros hijos, ya que van a ser para toda su vida, y con ellos se van a hacer mejores personas. con mayor capacidad de amar y de disfrutar de la vida.

2.8 Algunas ideas para transmitir valores a los niños:

- **Educar con el ejemplo**, que es la forma más adecuada de educar, además los niños se fijan más lo que hacen los demás y cómo se comportan que lo que se les dice.
- **Ser coherentes:**
 - Entre lo que se les dice a los niños y lo que se hace.
 - Que haya cierta coherencia entre los valores de la familia, sobre todo entre el padre y la madre.
 - Que haya coherencia entre los valores que tiene la familia con lo que se les enseña en la escuela.
- Enseñar desde pequeños a **ser amables y respetuosos**, utilizando palabras y expresiones positivas a la relación, como “gracias”, “por favor”, “lo siento.” ... Hoy más que nunca nuestra sociedad necesita de cierto calor en las relaciones personales.
- Dar cariño a nuestros hijos, y que sepan que es un **cariño incondicional**, pero al mismo tiempo **educar con firmeza, poniendo normas y límites** ajustados a las características de los niños.
- Ir dándoles **pequeñas responsabilidades** adecuadas a su edad para que se sientan partícipes dentro de la familia: que pongan algo de la mesa a la hora de comer, que colaboren ordenando cosas, que recojan sus juguetes, ...
- Llevar a la práctica un **modelo de paternidad y maternidad comprometida**, donde los hijos vean en su padre y en su madre a personas que les quieren, les enseñan y les orientan. La implicación activa de los padres varones en la educación es la primera piedra para educar en la igualdad entre los sexos.
- **Estar al tanto** de lo que hacen en momentos de ocio, sobre todo vigilar el **consumo de la televisión** y de los **juegos de ordenador**, procurando que el tiempo que dedican sea razonable, que los programas y juegos sean educativos y adecuados a su edad y sus capacidades. Para niños más mayores si utilizan **Internet** vigilar también su consumo, teniendo cuidado los lugares que visitan. También es necesario transmitir que hay otras posibilidades de ocio, como prácticas de deporte, paseos, juegos en el parque, visitas culturales, salidas al campo, ... no todo momento de ocio tiene que apoyarse en el desarrollo tecnológico.

- Utilizar materiales adaptados a las edades de los niños, en etapas tempranas hay que utilizar **cuentos, canciones, películas**, ... combinando lo lúdico con lo educativo, e intentar disfrutar de estos momentos con los niños.
- Enseñar a los niños que no siempre pueden conseguir lo que quieren, para ello también hay que **educar en la frustración**, ya que es una realidad de la vida, y debemos enseñar desde pequeños a que no pasa nada por sentirse frustrado en algunos momentos: cuando no se puede obtener un juguete, cuando hay que dejar de jugar para hacer otras cosas, cuando no se gana en un juego, cuando no se puede estar con las personas que se quiere, ...
- Alentar a los niños para que **expresen todas sus emociones e inquietudes**: alegría, miedos y temores, momentos de tristeza, procurando que no haya temas tabús de los que no se puede hablar. En la expresión de sentimientos y emociones hay que romper con el tópico de “los niños no lloran”, que tanto daño ha hecho a muchos niños y a muchos adultos varones. Este dicho va contra algo tan natural en el hombre como es sentir tristeza y dejarse llevar por esa emoción, además también va en contra de la educación para la igualdad entre los sexos.
- **Que experimenten los valores en sus vidas**: amor, justicia, paz, libertad, ... Un niño que no siente que están siendo justos con él difícilmente aprenderá a ser justo, cuando no se le da cierto espacio personal y de autonomía no aprenderá a utilizar su libertad, si se utiliza el castigo físico de forma habitual difícilmente entenderá que no hay que pegar a los otros, ...
- Es fundamental, como mencionábamos antes **enseñarles a ser críticos**, ya que hay que procurar que no les engañen y “no les den gato por liebre”, y sepan distinguir cuando una determinada situación es justa o injusta, cuando el cariño que te dan es real o interesado, cuando lo que te dice alguien se corresponde con lo que esa persona hace, ...
- Para educarles en una actitud crítica tenemos que enseñarles a empezar por uno mismo, y tener también cierta **actitud autocrítica**: procurando que reflexionen sobre su propia conducta y enseñar a que acepten las críticas de otras personas, también que en algunos momentos digan: “lo siento”, “me he equivocado”, “procuraré hacerlo mejor la próxima vez”, “perdón”, ...
- Transmitir una **visión positiva de la vida y de las personas**. A pesar de la actitud crítica, es importante resaltar la importancia y la dignidad de toda persona.

3. REFLEXIONES FINALES SOBRE LAS SESIONES REALIZADAS

- En la educación infantil, tanto en el primer ciclo (0-3 años), como en el segundo ciclo (3-6 años) son **momentos muy propicios para iniciar la educación de valores**, ya que los niños y niñas recogen mucho de lo que observan y están teniendo sus primeras experiencias significativas en la relación dentro de un “grupo de iguales”.
- En general, **las familias con niños en educación infantil se muestran más receptivas a reflexionar** sobre distintos temas de la educación de los niños y niñas, es un buen momento para trabajarlo en sesiones grupales, donde se posibilite el intercambio de ideas y experiencias entre padres y madres.
- Se considera conveniente **concienciar a las familias** de la importancia que tiene la educación en valores en la vida de sus hijos, intentando fomentar la complementariedad entre lo que pasa en la familia con lo que se enseña en la escuela. La educación en valores va a ser **la mejor prevención para evitar la expresión de la violencia en los centros educativos** en sus diferentes formas: peleas entre compañeros, situaciones de acoso, falta de respeto a los profesores, a pesar de que no se va a poder cambiar toda la influencia que tiene la violencia en la sociedad, sí intentaremos contrarrestarla con estas enseñanzas tan importantes, poniendo en práctica el dicho de Aristóteles: “Si quieres cambiar el mundo, empieza por ti”.
- Es importante **ayudar a resolver las dudas** que tienen las familias **en relación con los valores que quieren transmitir a sus hijos**. En algunas sesiones han salido algunas dudas de las familias de si deben educar en la sensibilidad y el afecto debido a la sociedad tan competitiva y materialista donde los niños se tendrán que integrar, las familias señalaban que no les gustaría que sus hijos sufrieran más al ser más sensibles. La aportación que salió en el grupo fue: “que es posible que los niños más sensibles sufran algo más en algunos momentos, pero también esos niños tienen más capacidad de disfrute y de sentir emociones positivas, ya que todo lo viven con más intensidad.”
- Se ha considerado **positivo el referirse a los valores humanos más tradicionales**, de los que emanan la mayor parte de los otros valores, ya que se trata de utilizar la lógica y el sentido común y extrapolar esos valores a las distintas situaciones que se nos den en la vida.
- En las sesiones se han utilizado **multitud de ejemplos** relacionados con las situaciones que se dan con niños de corta edad ya que así han podido sentirse identificados con ellas, viéndolas como algo natural y cotidiano.

- La **visión de muchas familias de la sociedad** de hoy es una **visión negativa y preocupante**, donde se percibe que realmente se hacen necesarios valores más humanos en la relación social, donde el materialismo, la competitividad, el consumismo, ... no dejan florecer a otros valores como el compañerismo, la solidaridad, el afecto en las relaciones, ...
- **Para los centros educativos es una buena propuesta** realizar sesiones sobre la educación en valores, ya que muchas veces se consideran implícitos en muchos momentos y actividades, y así no aparecen recogidos de forma explícita, sin tener la oportunidad de reflexionar en grupo sobre ellos.
- Para el **plan de atención a la diversidad** que todo centro educativo debe tener, la educación en valores debe ser una constante, analizando qué valores son más necesarios promover en un determinado centro, estableciendo unas estrategias determinadas para conseguirlo y evaluando la forma llevarlo a la práctica.
- Por último señalar que a pesar del esfuerzo que ha supuesto la preparación de estas sesiones, he disfrutado compartiendo y reflexionando con las familias de algo tan importante como va a ser la educación en valores en la vida de los niños y niñas. En general, creo que las familias que han participado han mostrado su preocupación e interés por cómo transmitir valores a los niños, han podido exponer sus inquietudes y esperanzas, y se han quedado con algunas ideas básicas que han salido en las sesiones, muchas veces estas ideas han sido expuestas por el mismo grupo de padres y madres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“A ser feliz también se aprende” (Neva Milicic)
Ed: Apóstrofe. (1992).

“Descubrir valores a los niños” (Susanne
Stöckin-Meler) Ed: Oniro (2003).

“20 Valores que puede transmitir a sus hijos”.
Ed. Amat (2001).

“Cómo educar en valores”. Ed. Narcea (1995).

“Valores para la convivencia” (E. Pujol e I. Luz)
Ed. Parramón 2002.

“La enciclopedia” -Salvat editores- 2003.

“El secreto de niño feliz” (Steve Biddulph) –
Ed. Edaf (2002).



BARRANQUILLAS LA INFANCIA ROBADA

Carolina Parra Simón

DTS Col. n° 5.103

“Un vínculo embrutecido, la adaptación mediante la brutalidad a un mundo brutal no impide la posibilidad de resiliencia”. Cyrulnik

“Un hombre de la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta contó que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo: Somos un mar de fueguitos un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales, hay fuegos grandes, fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman, pero otros arden con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende”. Eduardo Galeano

RESUMEN

Los niños y niñas que viven en el asentamiento de las Barranquillas nunca tendrán infancia, o por lo menos no como cualquiera de nosotros la entendemos.

En las páginas siguientes se aborda el concepto de resiliencia; para estos niños es encontrar en un entorno aniquilador, de marginación y exclusión extremas, un ápice para forjar fortalezas y conseguir salir airoso de tal experiencia.

PALABRAS CLAVE

Infancia. Narcotráfico. Exclusión. Educación. Resiliencia.

MOTIVO

El presente trabajo esta motivado por la reflexión que en el trabajo cotidiano a nivel profesional y personal realizo en el poblado marginal de Las Barranquillas (Distrito Municipal de Villa de Vallecas de Madrid).

Este asentamiento chabolista es considerado como el mayor Hipermercado de la Droga de Europa.

La situación es alarmante, más de un centenar de menores conviven diariamente con toxicómanos desahuciados y en paupérrimas condiciones.

Se trata de menores a los que se les ha robado la infancia impunemente. En las Barranquillas se vulneran todos y cada uno de los derechos de la infancia; La Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas señala en su artículo 27: “Los estados partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.” Sin embargo la realidad social de estos niños y niñas es muy distinta. Desde su nacimiento han crecido junto a tres mil toxicómanos. Su juego preferido es la venta de droga. En su barrio no hay tiendas, parques con columpios ni fuentes; no hay agua potable, calles con aceras ni fiestas del barrio... aumenta el índice de sida, tuberculosis, hepatitis y sarna...., los toxicómanos y las prostitutas son la compañía más habitual de los niños a los que me refiero... en ocasiones la única compañía. En algún momento, no pasan el día junto a ellos codo con codo, deben atender el “negocio” de sus papas. Estos menores trafican, roban, asaltan, ladrones que una vez fueron robados.... Les robaron su infancia.

No pretendo hacer un análisis exhaustivo de la realidad social en la que se encuentran inmersos estos menores, tan solo acercarme al concepto de resiliencia.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

El concepto de resiliencia, corresponde a un término que surge en la *metalurgia* y se refiere a la capacidad de los metales de resistir su impacto y recuperar su estructura.

Se puede ofrecer una primera aproximación de este concepto como lo define Boris Cyrulnik (1) Resiliencia equivale a “resistencia al sufrimiento, y señala tanto la capacidad de resistir las magulladuras de la herida psicológica como el impulso de reparación psíquica que nace de esa resistencia”.

Esta palabra se comienza a emplear en psicología en los años ochenta, acuñándola por primera vez Emmy Werner, al comienzo surgen controversias ya que los términos de vulnerabilidad e invulnerabilidad habían servido hasta entonces para describir este concepto, que no es otro sino la capacidad humana de hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y salir de ellas fortalecida o, incluso, transformado. O como señala Boris Cyrulnik (2) “La Resiliencia como adquirido y difiere en función de la naturaleza del estrés. Frente al concepto de invulnerabilidad solo significa resistencia, por tanto una respuesta inmediata. La resiliencia, por el contrario, implica un efecto duradero, un proyecto de vida; es dinámica, mientras la vulnerabilidad permanece estática”.

Por tanto esta capacidad es sometida a prueba, o más bien se activa frente a situaciones de estrés severo y prolongado, como señala Froma Walsh al referirse a la resiliencia familiar (3) “El foco puesto en la resiliencia familiar tiende a identificar y fomentar ciertos procesos fundamentales que permiten a las familias hacer frente con más eficacia a las crisis o estados persistentes de **estrés**, sean internos o externos a la familia, y emerger fortalecidos de ellos”.

Michael Rutter (2), describe las características de la resiliencia: “nunca es absoluta, variable en función de los riesgos, variable en el tiempo y siempre de origen simultáneamente intrínseco y epigenético”. Como se verá más adelante, estas características serán descritas en el análisis sobre esta capacidad en los individuos y familias gitanas, en el marco de la realidad concreta del núcleo chabolista donde viven.

Por último señalar que los Terapeutas Familiares Sistémicos (3) “desplazaron el foco a un paradigma basado en la competencia y orientado a la fortaleza. (...) Procura comprender en qué forma las familias pueden sobrevivir y regenerarse en medio de un estrés abrumador. Relaciona el proceso de la familia con los desafíos, evalúa el funcionamiento familiar en su contexto social y según se ajuste a las diversas exigencias. Visión evolutiva de los desafíos y sus reacciones a lo largo del tiempo, examinando como varían los procesos de resiliencia relacional en las distintas fases de adaptación y etapas del ciclo vital”.

CONCEPTO VERSUS REALIDAD: Cómo ser resiliente en Barranquillas

Es importante mencionar que existen factores de riesgo, los cuales consisten en situaciones estresantes (resultado de la interacción del individuo con el ambiente) que afectan la *vulnerabilidad* de una persona, entendiéndose por ésta última “que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente”. Entre estos factores

de riesgo en la población infantil, se encuentran la dificultad en la socialización de estos menores; el contexto social en el que se desenvuelven, el estilo de vida familiar y la falta de oportunidad de forjar su resiliencia en ambientes externos como son el ámbito escolar y la carencia de un barrio normalizado.

Basándonos en la hipótesis Michael Born (2); "no existe una resiliencia común a todos los individuos ni a todas las situaciones, sino más bien varias resiliencias, cada una de ellas específica respecto a un conjunto de factores de riesgo".

Tratare de analizar cuales son los factores de riesgo de la infancia en Barranquillas, y como estos menores forjan su resiliencia.

Contexto Social

Las características del barrio donde reside la población gitana con la que trabajo, son muy concretas. Este asentamiento, Las Barranquillas, está considerado el mayor "hipermercado" de la droga en Europa.

Todo intento de describir la realidad en la que se encuentran inmersos estos menores es poco, tres mil toxicómanos deambulan entre sus casas para conseguir su preciada dosis diariamente, el ambiente esta cargado de agresividad, no es fácil, mires donde mires encuentras a alguien "poniéndose", en unas condiciones insalubres, que dejan al menor en una situación de peligro tanto para su integridad física como moral.

Froma Walsh advierte de esta carga agresiva señalando en su artículo la importancia del "contexto social global, examinando el riesgo y la resiliencia de los individuos que padecen situaciones sociales devastadoras, en especial la pobreza y la violencia comunitaria"(3).

La conducta de estos menores se enmarca por tanto en un determinado medio y ambiente, como se ha descrito, del cual recibe numerosas influencias.

En su desarrollo evolutivo, desde su nacimiento a la edad adulta, estos menores irán configurando su propio sistema de valores, sus actitudes, sus hábitos y patrones de comportamiento, en constante interacción con su medio.

Las características del lugar donde residen, como se ha reseñado anteriormente hace que mantengan constantemente una conducta agresiva, y que sus sistema

de valores este corrompido, es decir, se observa, por parte de los niños (a partir de 5 años) un trato vejatorio hacia el drogodependiente, emplean la violencia física y verbal, indiscriminadamente contra ellos interiorizando este estilo de comportamiento.

Es por ello que se hace difícil la demarcación de lo estrictamente individual, ya que ambas influencias (medio y características individuales) están permanentemente imbricadas.

Un factor de riesgo importante en el desarrollo personal de estos niños y adolescentes, es por tanto la dificultad para hacer frente a los conflictos, ya que carecen de habilidades positivas para enfrentarse a un medio hostil, adquiridas en el seno familiar y reproducidas por los pequeños, si cabe, de forma más agresiva.

Los niños se dedican a edades muy tempranas a robar al “Yonki”, en el propio poblado, a trapichear con todo tipo de cosas, y a realizar funciones que por su capacidad de entendimiento no les corresponden, nos referimos a regular la entrada de toxicómanos a la vivienda, informar de la calidad de las sustancias, avisar cuando viene la policía, etc...

A este respecto Cyrulnik (1) explica que los niños que han de enfrentarse al trauma no pueden no adaptarse. Sin embargo, la adaptación no siempre es un beneficio señalando que esto supone defensas no resilientes.

Estos menores se adaptan a través de la delincuencia a un medio enloquecido. Experimentan, gracias a los robos, su capacidad de decidir, revaloriza su propia estima gracias a su vivacidad física (...). La delincuencia se convierte en este contexto en un valor adaptativo (1).

No cabe duda, que estos niños poseen puntos fuertes, en los que aun viviendo situaciones tan duras saben salir airosos. Como señala Michael Born (2): refiriéndose al concepto de resiliencia “El joven resiliente es un joven que, a pesar de su exposición a un gran número de factores de riesgo, no ha cometido más que unos cuantos actos delictivos menores y esporádicos. La resiliencia sería debida a elementos que permiten que el individuo resista a los factores de riesgo, elementos a los que normalmente llamamos factores de protección”.

Los factores de protección corresponden a diferentes elementos de la persona que protegerían al individuo de diversos tipos de estrés, impidiéndole de este modo desarrollar una grave conducta de inadaptación social. Y continúan seña-

lando por último que la red social exterior a la familia también podría ayudar al joven a resistir las influencias de su entorno.

El problema surge entonces donde el niño carece de una red social, ya que permanecen dentro del poblado la mayor parte del tiempo, relacionándose únicamente con su familia extensa y con los toxicómanos, teniendo más posibilidades de desarrollar conductas delictivas, por no recibir otro tipo de influencias externas que modifiquen su conducta.

Esta afirmación se apoya en la indicación que Ronkå y Pulkinen (1995) hacen al respecto, según los cuales, y con mucha frecuencia es la acumulación de factores de riesgo durante el desarrollo lo que conduce a una acumulación de problemas en el funcionamiento social (2).

“Hay que comprender y actuar para desencadenar un proceso de resiliencia. Cuando falta alguno de estos dos factores, la resiliencia no se teje y el trastorno se instala. Comprender sin actuar da pie a la angustia. Y actuar sin comprender produce delincuentes (no permite la resiliencia)”.

Cuando la familia se derrumba y el entorno social no tiene nada que proponer, el niño se adapta a ese medio sin sentido mendigando, robando y a veces prostituyéndose y en este caso a demás, consumiendo droga. Los factores de adaptación no son factores de resiliencia, ya que permiten una supervivencia inmediata pero frenan el desarrollo y con frecuencia generan una cascada de pruebas.

Cuando el mundo se cae en pedazos y desaparece la familia, la aprobación paterna ya no sirve al niño como modelo de desarrollo y cede el sitio “a la aprobación de los iguales como elemento apto para la predicción de su propia estima”(1). En Barranquillas los menores que viven solos se aferran a los toxicómanos, haciendo de ellos su grupo de iguales.

Tras esta constante interacción con lo que genera el mundo de la droga, el adolescente, tiene una seria incapacidad para resolver conflictos de forma asertiva, un deficiente autocontrol, falta de autoestima, un sistema de valores desvirtuado, inestabilidad emocional, escasa tolerancia a la frustración (necesidad de gratificación inmediata), lo que facilita, como se observa en la actualidad, que los menores consuman drogas, y no precisamente las que están de moda (pastillas, LSD, hachis...), nos encontramos que, con once, años establecen sus primeros coqueteos con las sustancias y con catorce se han introducido en una espiral de consumo, convirtiéndose en adictos a la cocaína y la heroína, siendo estas verdaderos anestésicos en algunos casos.

Estos niños desde el punto de vista del ambiente en el que se encuentran insertos y que sus padres están implicados en el tráfico, normalizan la compra venta de droga, tanto es así que su juego preferido a edades muy tempranas es éste, reproduciendo las escenas que viven en un intenso juego de roles.

Así mismo, el consumo de drogas queda legitimado ya que los padres hacen un uso habitual de las mismas por lo que, a ojos del niño, esta conducta goza de aprobación por un lado y por otro, debido a la opinión de la familia respecto al “Yonki” y los mensajes contradictorios que recibe el menor en cuanto al consumo, le perturba y genera sentimientos ambivalentes.

Así podemos concluir que probablemente estos niños, dada la picaresca como factor adaptativo, cometerían más actos delictivos si estuvieran en interacción con un entorno urbano normalizado y por el contrario podría suceder que encontrarán factores de protección en la red social que les apartaran de este tipo de conductas, teniendo la oportunidad de elegir y por tanto forjar su resiliencia.

Contexto familiar

El estilo educativo de los padres influye en la conducta del niño conformando su personalidad e identidad en parte.

Como afirma Froma Walsh “Suele ocurrir que las familias que se apartan de la norma, sobre todo las situadas en los puntos extremos, se consideren patológicas y disfuncionales, aunque sus procesos pueden ser típicos y aun funcionales dentro de la particular situación que les toca vivir” (3).

Partiendo de esta premisa se describirán algunas características comunes a las familias gitanas, siempre destacando que éstas no son compartidas por todas las familias residentes en Las Barranquillas y mucho menos se hacen extensibles al resto de la étnia, dentro de las particularidades que los clanes poseen no me detendré en el análisis de las que se ciñen típicamente a la cultura que le es propia; Falicov (3): “aboga por una concepción ecológica multidimensional, señalando variables tales como; la etnicidad, posición socioeconómica, religión, la estructura de su familia de origen, los roles asociados al género, la tendencia sexual y la etapa del ciclo vital que están atravesando”. Todo ello será tenido en cuenta en este análisis como telón de fondo.

Es decir, la herencia educativa de la familia de origen, la posición de la mujer y el papel que desempeña el hombre en la cultura gitana o la carencia de la etapa adolescente por casarse a edades muy tempranas, es por todos sabido y lo que conlleva y significa en el desarrollo evolutivo de cualquier ser humano que no ha completado una etapa evolutiva cuando esta inmerso en otra.

Las familias gitanas residentes en este núcleo, prácticamente no se hacen cargo de los niños. Basándonos en los conocimientos de Boris Cyrulnik (1) “un niño no puede adquirir la resiliencia por sí solo. Los primeros años de vida constituyen un período sensible para la construcción de recursos internos de la resiliencia.” En este asentamiento la familia se dedica al tráfico de drogas, por lo que están permanentemente atendiendo el negocio, pareciera que los niños se crían solos.

Este autor conviene en decir que: “la identidad narrativa de los padres provoca un sentimiento cuya emoción se expresa por medio de los comportamientos que se dirigen al niño. Estos comportamientos, provistos de sentido por efecto de la historia de los padres, constituyen el entorno sensorial que guía los desarrollos del niño” (1). Se debe tener en cuenta que los progenitores provienen a su vez de ambientes parecidos.

Estas familias instauran confusión en los modelos referenciales del niño, es decir, son incapaces de distinguir entre el ejercicio de su autoridad y el abuso de poder, provocando una ausencia de directrices claras y normas consistentes. En estas familias existen problemas tanto en el desarrollo de los roles especialmente los parentales como en la escasa delimitación de los subsistemas (con insuficiente definición de los límites generacionales). Permitiéndole al niño hacer y deshacer a su libre albedrío. Éste en la mayoría de los casos, desde que comienza a emplear el lenguaje, es quien toma las decisiones sobre su persona, como si tuviera autoridad y responsabilidad para decidir.

A esto debemos añadir el exceso de protección por parte de los padres, que imposibilita el proceso de independencia del niño, lo que se manifiesta a edades muy tempranas. “Los niños adquirirán unos estilos de vínculos que les vuelven inseguros o que resulten embrutecedores. De esta manera un niño con un vínculo de evitación no gratifica a un adulto, un niño ambivalente lo exaspera, y un niño embrutecido le desanima, todo lo cual agrava sus dificultades de relación” (1).

Estos menores tienen pocas oportunidades de establecer vínculos más allá de su familia extensa, y contrario a lo que podría parecer, es precisamente en lo que se basa la creencia que, gracias a que todos se hacen cargo de todos, genera en

el niño la posibilidad de encontrar a un cuidador que le brinde un vínculo seguro. Y como resalta Cyrulnik un entorno constituido por varios vínculos afectivos aumenta los factores de resiliencia del chiquillo (1).

Si bien es verdad que, en los casos en los que el niño ha realizado la incorporación al ámbito escolar, se observa que su capacidad de desprendimiento va creciendo y comienza a establecer vínculos más allá de la familia, lo que facilita aún más, la adquisición e interiorización de los factores de resiliencia.

Los padres que son incapaces de desprenderse del menor y viceversa, provocando como señala Boszomenyi-nagy (4) que, “la separación puede inducir sentimientos de culpa en quien la realiza, y la culpa es el mayor de los obstáculos para el éxito de una emancipación en verdad autónoma”. Los progenitores manifiestan miedo a que le pase algo al menor en su ausencia, impidiéndoles por este motivo la incorporación al colegio y en cambio permiten que salgan del barrio acompañados de un toxicómano, al que emplean como “machaca” (drogodependiente que emplean como siervo).

Minuchin (5) señala en este tipo de familias que “existe aglutinamiento; exceso de unión- fusión de los miembros de la familia. No hay límites claros entre ellos, todo es de todos, disminución de responsabilidades individuales, sobreprotección, evitación de conflictos y rigidez; refiriéndose a esta como la capacidad de modificar conductas, transformaciones que toda familia debe llevar a cabo acorde a los cambios evolutivos, la describe el autor como una rigidez especial: no es la rigidez de la roca, es la rigidez de la marea, que sube y baja muchas veces, pero siempre sigue igual. Tienen la capacidad de la goma (resiliencia) que recibe impactos del desafío, de la provocación, de la intensidad, etc., pero vuelve a su forma original”.

Esta estructura familiar se hace palpable mediante la observación y la interacción e intervención cotidianas en el asentamiento. En la vivienda la ausencia de espacios propios hace que duerman todos juntos, los padres mantengan relaciones sexuales delante de los hijos, comen del mismo plato, etc.

En cuanto a la evitación de conflictos nos referimos a la apatía con la que se enfrentan dentro del clan para que no estalle el conflicto, normalmente es la mujer la que esconde al marido información, por otro lado, tanto el padre como la madre, diluyen la responsabilidad, cuando tienen conocimiento sobre los actos o normas que infringen sus hijos (desde negarse a asistir al colegio, hasta el robo o consumo de drogas) alegando que no pueden hacer carrera de ellos o que los hechos no tienen importancia.

Otra característica de estas familias, en cuanto a las relaciones intrafamiliares es que no existe en ningún momento el reconocimiento de los logros obtenidos por cualquiera de sus miembros, siendo en el desarrollo evolutivo de los menores, un handicap que repercute directamente en su auto concepto.

Considerando que las familias residentes en las Barranquillas son familias multi-problemáticas, Minuchin (6) describe la comunicación entre los miembros de éstas como: “un intercambio muy limitado de las informaciones entre los miembros, y una experiencia cognitiva y emotiva tendencialmente indiferenciada para cada individuo; un uso prevalente de los canales paraverbales; se da más resonancia a los aspectos relacionales que a los aspectos comunicativos de los mensajes; caos comunicativo, que es índice de desorden relacional y desorganización estructural y que a su vez, contribuye a reforzarlo”.

El menosprecio, los reproches y los gritos continuos son la forma más habitual de relación con los menores, la ausencia de refuerzos positivos a sus logros, crea en el niño un sentimiento de inseguridad, que configura un concepto negativo de sí mismo.

Su poca atracción por los juegos y su escaso interés por el colegio dan fe de su pérdida de vitalidad, de su dificultad para disfrutar de las cosas de la vida y del retraimiento en las relaciones que esa situación corre el riesgo de provocar. Con frecuencia, cuando hacen un dibujo o una construcción con plastilina, destruyen su obra de repente y se muestran desesperados. “Todo lo que viene de mí carece de valor. No merece la pena que nadie lo mire pues es el testimonio de mi mediocridad.” (1) Estos niños cuando realizan cualquier tarea a la menor dificultad que se les presenta en su elaboración exclaman ¡No vale!

La infancia en Barranquillas está limitada, es decir no existen espacios apropiados para el juego, los padres están tan ocupados del “negocio” que no propician el encuentro con los menores, existe una falta de capacidad de goce y disfrute en la unidad familiar, los menores comparten sus aficiones con los toxicómanos y son éstos en algunos casos los que conforman su grupo de iguales y los encargados de realizar las funciones parentales, es decir, el acompañamiento del menor a actividades lúdicas, es realizado por el “machaca” (drogodependiente al servicio de la familia), privando al menor de cualquier espacio de encuentro con sus padres fuera de la realidad social que les ha tocado vivir.

El narcotráfico de los padres en parte les hace sentir culpables, en el sentido de que intentan salvaguardar la imagen de la familia, ya que el niño piensa que sus

padres no tienen más opción que dedicarse a esta actividad para sacarles adelante. “Él es responsable de lo que ha ocurrido, ya que es esa convicción la que permite a todo ser humano convertirse en sujeto de su destino. El hecho de sentirse culpables permite a los niños heridos adquirir una significación ante sí mismos”(1).

En ocasiones se agrava el sentimiento del niño cuando por causas del tráfico de drogas se tienen que enfrentar a la pérdida del padre o la madre al tener causas pendientes con la justicia, creciendo el rencor y el resentimiento hacia todo lo que este asociado a la venta y consumo ya que echan la culpa a los toxicómanos de quedar privados de la compañía de sus padres y de los hermanos menores, que son encarcelados junto con sus madres.

Para concluir, resaltar que se podrá observar algunos rasgos de resiliencia. Estos niños maduran demasiado pronto porque habiéndose hecho sensibles a las desgracias, es lo que mejor saben comprender. En muchos casos y dado que aún quedan familias numerosas, los hermanos mayores (en rango, no en edad) suelen ocuparse de los más pequeños, si bien es verdad que, esta tarea queda relegada normalmente a las niñas. Es común entre estos chavales observar como son padres de sus padres. Les revaloriza y socializa, aunque en ocasiones se observa que están saturados por la posición de hijo/a parentalizado.

Emmy Werner señala que “es necesario para ser resiliente: haber tenido una familia menos perturbada que las demás, haber tenido un mínimo de escolarización y haber tenido la oportunidad de encontrar un adulto, un miembro de la familia próxima o lejana, o simplemente un amigo con el que fuera posible trabar una relación constructiva”(2).

Encontramos que ante la preocupación del profesional por el trastorno que la situación violenta del ambiente ejerce en el niño, cuando a los padres se les ha verbalizado la misma, algunos brindan al niño la oportunidad de otros cauces de socialización, mandándoles fuera del núcleo por temporadas a vivir con algún familiar realojado en un barrio normalizado, ayudando al niño a tejer en otros espacios su ser resiliente, lo que resulta de todo punto gratificante.

CONCLUSIONES

Froma Walsh define el concepto como: “La resiliencia es la capacidad potencial de un ser humano de salir herido pero fortalecido de una experiencia aniquiladora” (3).

Puedo asegurar que tras estos años de intervención en el poblado marginal de las Barranquillas, la calificación de aniquiladora para la experiencia vivencial de este núcleo es de lo más apropiado, no quiero ni pensar, aunque por desgracia lo hago en más ocasiones de las que desearía, lo que supone para un niño desarrollarse en un medio de tan alto grado de hostilidad, si en mi, como profesional supone vacío y desidia, qué puede provocar entonces en la frágil mente de un niño.

Comprender de qué modo la historia de cada uno de estos niños, el desarrollo de su personalidad, habrá podido utilizar los mismos hechos para desembocar en representaciones tan distintas el día de mañana, se me hace difícil.

“Elaborar un proyecto para alejar el propio pasado, metamorfosear el dolor del momento para hacer de él un recuerdo glorioso o divertido, explica sin duda el trabajo de la resiliencia. Este alejamiento emocional se hace posible mediante mecanismos de defensa costosos pero necesarios: La negación, el aislamiento, huida hacia delante, la intelectualización y la creatividad” (1).

“En la edad escolar, (a partir de 5 años) el arma principal para afrontar la adversidad es la fantasía (constituye el recurso interno máspreciado de la resiliencia). Las reproducciones artísticas, permiten integrar el trauma, digerir la desgracia y volverla familiar e incluso agradable una vez que se ha logrado metamorfosear. Es la representación de la desgracia la que demuestra el dominio del trauma y su distanciamiento en tanto que obra socialmente estimulante” (1).

Me parece de vital importancia reseñar aquí estos dos apuntes que Boris Cyrulnik hace, ya que estos niños utilizan la venta de droga como un juego, pequeños dramas representados con su grupo de iguales, distribuyéndose los papeles; así en el juego uno hace de vendedora, de toxicómano que compra la dosis, de machaca y de niño, reproduciendo en esencia lo que sucede en sus hogares, si es que se les puede llamar así, es la prueba palpable de cómo estos niños logran metamorfosear su realidad en un ambiente de estrés tan abrumador y por tanto digerirla.

Por otro lado, para este autor, “en el momento de su historia en que los niños heridos empiezan su carrera social, irán a la escuela, se harán amigos y tejerán vín-

culos de estilo particular valiéndose de un temperamento moldeado por la historia de sus padres y valiéndose también de los procesos de resiliencia puestos en marcha después de la agresión” (1).

A mi modo de ver, sin querer ser simplista, el problema no es otro que el estilo de vida de los padres, que en la mayoría de los casos les priva de la posibilidad de ser resilientes, o dicho de otra forma merma su capacidad, ya que estos niños comienzan y terminan su carrera social en poblados marginales.

No poseen expectativas de futuro, para ellos no existe una incorporación paulatina al mundo. Tienen contactos esporádicos con otras personas y estilos de comportamiento, no acceden a la escolarización efectiva y posterior formación superior, estando predestinados a conformarse con lo que su familia les ha enseñado. Su escasa formación les imposibilita el acceso al ámbito laboral normalizado. Y a pesar de que el futuro no se presenta muy halagüeño para estos pequeños, son capaces de forjar su resiliencia.

“Una botella medio vacía (sujeto vulnerable) está también medio llena (sujeto resiliente).”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Boris Cyrulnik, Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida. Gedisa, Barcelona 2002.

2. B. Cyrulnik y otros El realismo de la esperanza. Gedisa, Barcelona 2004.

3. Froma walsh, "Concepto de resiliencia familiar: crisis y desafío". Sistemas Familiares, N°1, marzo 1998.

Artículo: Stanislaw Tomkiewicz, El surgimiento del concepto.

Artículo: Michel Born y Sylvie Boët, La resiliencia ilegal.

4. Ivan Boszormenyi-nagy , Spark, G.M. Lealtades Invisibles. Capitulo 2. La teoría dialéctica de las relaciones. Buenos Aires. 1983. Ed. Amorrortu

5. Barbagelata N. (2001): actualización de las dinámicas familiares en pacientes con transtornos de la alimentación y su tratamiento, en Avances en transtornos de la conducta alimentaria. García-Camba, E. (comp) Masson. Barcelona.

6. Cancrini, L. y otros (1997): Las familias multiproblemáticas, en las intervenciones sistémicas en los Servicios Sociales ante la familia multiproblemática. Coletti, M y Linares J.L (comp). Paidós . Barcelona.

LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIAL DEL SIGLO XIX AL XXI. AVANCES Y EXPECTATIVAS

Aurora Castillo Charfolet

DTS Col. nº 2.295

Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología.

Profesora Colaboradora de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid.

Nota: La autora pide disculpas a cuantos compañeros puedan sentirse molestos por la utilización del femenino al nombrar la profesión, al estudiantado, etc. Se ha tomado esta determinación por resultar muy incómodo para escribir (y para leer) mantener el doble género constantemente. Al tratarse de una profesión eminentemente femenina se ha optado por utilizar el genérico femenino.

RESUMEN

La profesión de Trabajo Social se ha ido construyendo a lo largo de la historia gracias a sus planes de formación, entre otras cuestiones de índole social, económico y/o político. En un momento en que nos adentramos en el Espacio Europeo de Educación Superior, vale la pena detenerse a revisar las características de la formación en Trabajo Social en diversos países europeos y americanos y analizar más detalladamente cómo ha evolucionado en España, con el fin de plantearnos qué futuro deseamos como disciplina y como profesión.

PALABRAS CLAVE

Formación. Planes de Estudio. Niveles académicos. Espacio Europeo de Educación Superior. Postgrado.

En la última década del siglo XIX las primeras trabajadoras sociales comienzan a recibir formación para desempeñar adecuadamente su trabajo. Los esfuerzos de las precursoras culminan con la creación de las primeras Escuelas de Trabajo Social. Desde este momento se va a ir construyendo la profesión gracias, entre otras cosas, a planes de formación específicos y es entonces cuando se inicia el camino para su reconocimiento e institucionalización.

La profesión ha avanzado mucho desde entonces. Un recorrido por la historia de la formación en Trabajo Social nos puede ayudar a conocer e identificar las circunstancias, cambios y avances que se han ido experimentando desde los orígenes hasta nuestros días. En las próximas páginas nos vamos a centrar en esta cuestión, haciendo un recorrido por diversos países y deteniéndonos en España.

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIAL EN EUROPA

A continuación y basándonos en la exhaustiva revisión realizada por Mercedes Sundheim en su Proyecto Docente de 2002 y en el Libro Blanco para el Título de Grado en Trabajo Social publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), así como en diversos documentos y obras, haremos una breve descripción de lo que ha sido y es la formación en Trabajo Social en algunos países con el fin de mostrar el grado de evolución que han alcanzado estos estudios a medida que se han incrementado los problemas sociales y las sociedades se han vuelto más complejas.

Países Bajos

La primera Escuela de Trabajo Social europea se crea en Ámsterdam en 1899. Se trata de una Escuela privada pero reconocida por la Administración pública. La duración inicial de los estudios es de cuatro años y no existe un currículo único, sino varios itinerarios formativos: Trabajo Social individual, comunitario, educativo y de empresa.

En la actualidad, los estudios de *Bachelor in Social Work* continúan teniendo cuatro años de duración, al término de los cuales se exige la defensa de una tesis para poder obtener la titulación que habilite para el ejercicio profesional. Esta tesis tiene como objetivo la integración teoría-práctica y la iniciación a la investigación sobre la práctica profesional del Trabajo Social.

Reino Unido

La primera Escuela de Trabajo Social británica se crea en Inglaterra en 1904 y hasta la década de 1990 va a impartir dos titulaciones, una orientada a la intervención en instituciones residenciales y otra dirigida a servicios comunitarios y de base. En 1995 se refunden en una sola titulación de *Diploma en Trabajo Social (DipSW)*, que requiere dos años de estudios. En 2003 se produce otro cambio en la formación como consecuencia de una amplia reforma gestada en 1997 para mejorar la cualificación de todas las personas que trabajan en los servicios que prestan atención social, impulsada desde el Departamento de Salud (*Department of Health*) que tiene las competencias en materia de servicios sociales.

La nueva formación sustituye al anterior *Diploma (DipSW)*. Este título ya a extinguir y otro título existente de rango inferior, *The Certificate of Qualification in Social Work (CQSW)*, continúan teniendo vigencia para ejercer profesionalmente pero, a partir de 2004, sólo se puede cursar el grado (*Bachelor in Social Work*). Los estudios tienen una duración media estimada de tres años a tiempo completo. El sistema de acceso valora positivamente la experiencia previa en el ámbito de la atención social y el voluntariado. Se advierte a las estudiantes de que se trata de una formación muy vocacional por lo que resulta necesario que, previamente al comienzo del curso, tengan algún tipo de experiencia directa en acción social. En el caso de no poder acreditar experiencia previa, se aconseja la participación en el voluntariado de alguna entidad social. El currículo, además de incrementar la formación universitaria en Trabajo Social, trata de dar respuesta a las nuevas tendencias en la intervención de las trabajadoras sociales que han pasado de una actuación fundamentalmente generalista a una creciente especialización. Se pone gran énfasis en la integración entre formación académica y aprendizaje práctico.

El postgrado o master puede ser una formación especializada de carácter finalista o una etapa en el camino hacia un programa doctoral. Los requisitos de admisión exigen haber obtenido un alto rendimiento académico en el *Bachelor* y demostrar gran motivación para la intervención profesional. El tiempo de duración mínima de los estudios es de 11 meses, aunque puede incrementarse dependiendo de los programas. El *Doctorado en Trabajo Social (DSW)* se oferta desde octubre de 1998 y tiene la finalidad de proporcionar a profesionales e investigadores formación avanzada, basándose en la investigación sobre la práctica del Trabajo Social con el fin de generar teoría.

Francia

Francia dispone de cuarenta y siete centros de formación en Trabajo Social, siendo privados el ochenta por ciento de ellos. La primera Escuela se funda en 1911 y la formación se regula estatalmente, aunque no es de carácter universitario.

Actualmente, los estudios tienen una duración de tres años y se encuentran en proceso de ampliación a un año más (C. de Robertis, 1992). El título que se obtiene se denomina *Diplôme d'Assistant Social* y requiere, igual que en los Países Bajos, la realización de una tesis de grado. Existe un título superior en Trabajo Social que permite el acceso a la docencia y a niveles de mando, así como al tercer ciclo, aunque no existen estudios avanzados específicos en Trabajo Social.

Alemania

Los orígenes de la formación en Trabajo Social se remontan a 1893, siendo fundada en 1908 la *Women's Social School*. En Alemania, "Trabajo Social" es un término utilizado en una doble vía, *Sozialarbeit* (Trabajo Social) y *Sozialpädagogik* (Pedagogía Social). Actualmente, en Alemania existen ochenta y dos centros de formación que entraron a formar parte del nivel universitario en 1971 incluyendo la titulación entre la oferta formativa de las *Fachhochschulen*, más tarde re-denominadas como Universidades de Ciencias Aplicadas. En ellas se han venido ofreciendo programas de cuatro años de estudio con diferentes estructuras.

Al principio de esta nueva etapa, la formación en *Sozialarbeit* y *Sozialpädagogik* discurría por caminos paralelos aunque vinculados desde la época de la segunda guerra mundial, en la que se produjo una división entre ambas disciplinas al considerarse que Trabajo Social correspondía a las actividades de asistencia, mientras que Pedagogía Social abarcaba lo relacionado con el campo de la capacitación, el desarrollo de potencialidades y la rehabilitación. Actualmente, muchas personas cuestionan esta división, calificándola de inconsistente desde el punto de vista teórico y práctico. También existe actualmente un debate en torno a la disyuntiva formación generalista *versus* formación especializada en Trabajo Social.

Debido a que la educación es competencia de los *Länder* no hay un modelo alemán de formación en Trabajo Social, existiendo una gran heterogeneidad de oferta formativa dependiendo de cada Estado. La titulación que se obtiene tras ocho semestres de estudio es el *Diplom Sozialarbeit*. La estructura de los programas puede atender a dos modalidades:

- a. Tres años de estudio y un año de práctica remunerada (contrato laboral de formación) que es supervisado desde la Universidad y la propia institución en que se trabaja. Trascurrido este período se debe superar una prueba oral en la que se defiende y argumenta la actividad desarrollada, tras la cual se habilita a la estudiante para trabajar en cualquier institución del correspondiente Estado.
- b. Cuatro años de estudio con un programa de prácticas integrado de un año. En el 6° semestre se prepara la monografía de grado (tesina) en la que la alumna escoge un tema de investigación que deberá poder defender con posterioridad.

El nivel de master puede ofertarse como un programa de una *Fachhochschulen* de modo autónomo; como un programa de una Universidad o, también, como un programa cooperativo entre ambas. En algunas universidades se ofrecen programas de Doctorado, desde 1992.

Italia

La primera Escuela italiana se funda en 1928, pero no es hasta 1987 que los estudios acceden a la Universidad. Su duración es de tres años y se trata de una formación teórico-práctica regulada en el ámbito nacional. Al término de los tres años y tras superar una tesis de grado se obtiene el título de *Laurea en Servizio Sociale*.

Las Universidades italianas están adoptando un modelo de doble ciclo para adaptarse a los acuerdos de Bolonia, aunque, desde 1996, existen en la Universidad Católica de Milán los estudios de Master o *Laurea Specialistica*. Existe la posibilidad de realizar estudios de doctorado en Sociología, Trabajo Social y Ciencias de la Educación en diversas universidades del territorio italiano.

Dinamarca

Los estudios de Trabajo Social en Dinamarca se sitúan en la Educación Superior no universitaria de ciclo medio y son equivalentes a los estudios universitarios de ciclo medio (*Bachelor*). La nueva regulación del año 2002 ha incrementado la formación de tres a tres años y medio, incluyendo una tesis en el último semestre. El haber completado esta formación da derecho a utilizar el título de Trabajador/a Social ("*Socialrådgiver*"). Son estudios ofertados por Escuelas de Trabajo Social

que pueden ser estatales, de instituciones públicas o autónomas y están regulados por el Ministerio de Educación. Existen cinco Escuelas en el país.

Los estudios incluyen un período de formación práctica de 5 meses en el ámbito social y la realización de un *proyecto-tesis* durante 4 meses. La Universidad de Aalborg (Facultad de Ciencias Sociales) ofrece, además del *Bachelor in Social Work*, un título de *Master in Social Work* al que pueden acceder estudiantes en posesión de un Diploma de *Bachelor in Social Work* de las Escuelas de Trabajo Social o de la propia Universidad de Aalborg. Otras posibilidades de estudios de postgrado son los *Diplomas de Estudios Avanzados en Trabajo Social* que ofrecen algunas Escuelas de Trabajo Social como la de Odense (Trabajo Social Internacional). Para acceder a estos estudios es necesario acreditar 3 años de experiencia laboral en Trabajo Social y contar con Diploma de *Bachelor in Social Work* o un título de disciplinas afines (Educación Social, Terapia Ocupacional, etc.) La denominación del título es *Social Diploma (S.D.)*.

Portugal

La primera Escuela portuguesa se funda en 1935, dependiente de la Iglesia Católica (diócesis de Lisboa) pero la formación en Trabajo Social está regulada en el ámbito nacional y controlada por una comisión de expertos en servicios sociales desde el Ministerio de Educación. Durante muchos años se ha luchado por una integración en la Universidad Pública, pero en 1985 el Instituto Superior de Servicio Social de Lisboa deja atrás esa reivindicación y se transforma en una institución de enseñanza superior privada, dependiente de la Iglesia Católica y regulada jurídicamente. Esta misma estrategia será la elegida por otros centros de formación.

El nivel de licenciatura se establece en 1989, integrándose la formación en Trabajo Social en el sistema universitario. Los estudios comprendían cinco años; dos de estudios básicos en ciencias sociales y tres dedicado a metodología del Trabajo Social, movimientos sociales y política social. En la actualidad, debido a la Convergencia europea, los estudios tienen una duración de tres años y medio. La formación se completa con prácticas y experiencias de aprendizaje en grupos. Tras los estudios se obtiene el título de *Licenciado em Serviço Social*. Desde 1995 existe el *Mestrado em Serviço Social*, estudios de postgrado de cuatro semestres de duración que se imparten en Lisboa y Oporto. El *Doctorado em Serviço Social* se crea en 1997 y se imparte en la Universidad de Lisboa. (Negrairos, M y Fatela, J. 2000:39-44).

Finlandia

La primera Escuela de Trabajo Social se crea en 1948 y la formación se incorpora a la Universidad en la década de 1960, como parte integrante de la disciplina de Política Social. Desde la década de 1980 el nivel de master para las trabajadoras sociales se ha venido ofreciendo mediante programas de master en política social, por lo tanto, se mejoró el nivel de formación pero sin lograr una identidad propia, debido a la influencia de la construcción del sistema de Estado de Bienestar tras la segunda guerra mundial. Sin embargo, esto ha cambiado cualitativamente y, desde 1993, las universidades comenzaron a ofrecer formación específica para trabajadoras sociales segregándose de los programas de política social, reconociéndose la educación en Trabajo Social con carácter propio. Desde el año 2000 funciona la red SOSNET que agrupa a universidades que forman e investigan en Trabajo Social. Los responsables de la formación de grado y postgrado son las universidades.

Los distintos niveles formativos finlandeses son los siguientes: *Bachelor of Social Work (Yhteiskuntatieteiden kandidaatti)*: Ofrece estudios básicos en Ciencias Sociales. Este título puede dar paso a los estudios avanzados de master. Se accede una vez completada la educación secundaria. Es importante destacar que el *Bachelor* no capacita para el ejercicio profesional, sólo el título de Master lo hace. La duración de los estudios es de 3 años e incluye la elaboración de una tesis de *Bachelor* que sirve de base para el acceso a los estudios avanzados de Master.

Master of Social Work (Yhteiskuntatieteiden maisteri): Ofrece formación específica en Trabajo Social (5 años o *Bachelor* + 2 años) y se accede por dos vías: tras completar la educación secundaria (se cursan entonces 5 años) o tras obtener el grado de *Bachelor of Social Work*, cursándose entonces 2 años. La duración de los estudios es de un mínimo de 5 años.

El grado de *Licentiate* es ofrecido por la *Finnish National University Network For Social Work (SOSNET)*, fundada en 2000 e integrada por las seis universidades finlandesas que forman e investigan en Trabajo Social (Helsinki, Jyväskylä, Kuopio, Lapland, Tampere y Turku). Una característica de la formación finlandesa es la fuerte conexión entre docencia e investigación. El Grado de *Licentiate* está diseñado como un título de postgrado de especialización práctica y profesional al que pueden acceder las trabajadoras sociales con el grado de Master en Trabajo Social y con al menos dos años de experiencia práctica. El objetivo de este título es el de ampliar la base científica de la práctica profesional y promover la investigación. La duración de los estudios corresponde a un mínimo de 2 años y requiere la defensa de una tesis de *Licentiate*.

Doctor of Social Sciences: Está diseñado para aquellas trabajadoras sociales que quieren orientar sus estudios hacia el mundo académico e investigador. Para quienes quieren formarse directamente en investigación, pueden cursarlo una vez completado el grado de master (4 años). También se puede acceder una vez completado el grado de Licenciatura (2 años). La *duración* de los estudios es de un mínimo de 4 años.

Podemos ver que la enseñanza del Trabajo Social en Europa es heterogénea. La denominación más común que adoptan los programas de formación es la de Trabajo Social, si bien y como excepción, hay algunos países que mantienen la denominación relacionada con la Asistencia Social.

En todos los países mencionados la formación en Trabajo Social se integra en la Educación Superior. Se considera que la formación en Trabajo Social debe integrar la vertiente académica (unas sólidas bases de carácter científico) con una vertiente de formación práctica que asegure la adquisición de las competencias instrumentales propias de la profesión de trabajadora social.

El *Libro Blanco para el Título de Grado en Trabajo Social* plantea, tras un análisis macro y micro de las enseñanzas del Trabajo Social en el continente europeo, que “como conclusión, la formación actual en Trabajo Social tiende a incrementar la capacitación de los futuros trabajadoras sociales, proporcionando a los estudiantes oportunidades de aprendizaje para conseguir conocimientos, destrezas y valores propios del Trabajo Social, mediante unas sólidas bases científicas generales de disciplinas afines al Trabajo Social junto con la formación científica específica propia del Trabajo Social, incluyendo la formación en los valores de la profesión. Esta formación específica comprende tanto formación teórica como formación práctica en ámbitos de intervención profesional, con un creciente incremento de las prácticas de campo. En la formación práctica se atribuye un importante papel a las trabajadoras sociales que desempeñan su labor profesional en dichos campos (en interdependencia con el personal docente de las instituciones educativas), estableciendo los puentes necesarios para una retroalimentación constante entre teoría-práctica-teoría del Trabajo Social. Estos rasgos se acompañan, en muchos casos, de la exigencia de una tesis de grado (iniciación a la investigación de la práctica profesional). Por último, resulta unánime la importancia creciente que se concede al establecimiento de acuerdos entre países que faciliten la movilidad de estudiantes y docentes para ofrecer una formación europea y transferible entre países”. (2004:35).

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIAL EN AMÉRICA DEL NORTE

Estados Unidos

La formación profesional en Trabajo Social comienza en 1898 en Nueva York, con la preparación de las trabajadoras sociales de la COS. Mary Richmond es considerada la fundadora de los estudios al promover un curso de un año de duración en la Escuela de Filantropía que, posteriormente, se convierte en la primera Escuela de Trabajo Social de los Estados Unidos y que se incorpora a la Universidad de Columbia en 1962. Sucesivamente se van abriendo nuevas Escuelas por el país: Chicago, 1903; Boston, 1904; San Luis, 1905; Filadelfia, 1910.

La formación estadounidense se caracteriza por su pragmatismo. El Trabajo Social de caso ha ocupado lugar preeminente en la formación hasta mitad del siglo XX. La formación en EE.UU. es generalista en un primer nivel y especializada en un nivel superior de *Master Degree*. (Leighninger & Midgley, 1997:9-27).

En los Estados Unidos existen ciento cincuenta universidades que ofrecen programas de *Master en Trabajo Social* y setenta que proponen estudios de *Doctorado*. Se puede acceder al Master desde la correspondiente licenciatura o afines y su duración es de dos años y novecientas horas prácticas. Existen, por lo general, dos *curricula* en el grado de Master: el generalista, referido al Trabajo Social y el especializado, que gira en torno a un grupo de población, un área de intervención o un problema social. Natividad de la Red (1999:116).

Actualmente, existe una preocupación por garantizar la formación de profesionales eficaces para dar respuesta a situaciones complejas. Una de las cuestiones constantes que afronta la educación en los Estados Unidos, incluyendo la educación para el Trabajo Social, es la tensión entre la estandarización y la flexibilidad. Las trabajadoras sociales han de recibir una formación básica, que garantice conocimientos y capacidades para intervenir, pero, cada vez más, hay Escuelas que forman a las trabajadoras sociales para intervenir en ambientes específicos: urbano; con personas de habla hispana; indígena; rural, etcétera. El sistema educativo norteamericano se plantea la necesidad de ayudar a sus graduadas a entender la importancia de adaptar sus conocimientos a los ambientes únicos en los cuales intervienen como requisito previo para garantizar servicios eficaces. (Ginsberg, 2005).

Canadá

El Trabajo Social en Canadá recibe, históricamente, tres tipos de influencia: en la parte anglófona, del Trabajo Social británico, en la parte francófona del Trabajo Social francés y por último, la vecindad con los Estados Unidos de América ha propiciado también influencias del Trabajo Social norteamericano.

El Trabajo Social canadiense tiene sus orígenes en la sociología y la pedagogía social. El nivel universitario existe desde 1914, momento en que se crea el Departamento de Servicios Sociales en la Universidad de Toronto. Actualmente existen treinta y cuatro Escuelas Universitarias de Trabajo Social que ofrecen programas de *Bachelor*, de cuatro años de duración y *Master* a los que se puede acceder desde el *Bachelor in Social Work* o el *Bachelor in Social Sciences*. La mayoría de estos programas se crean durante la década de 1970, momento en que hubo una gran expansión del sistema universitario canadiense, que se hizo más accesible a la ciudadanía. Hasta ese momento, para ejercer el Trabajo Social había que cursar el grado de Master.

La acreditación de los programas de formación en Trabajo Social se realiza desde la Asociación Canadiense de Escuelas de Trabajo Social, fundada en 1948. Kendall (2000) plantea que el progreso del Trabajo Social en Canadá en el siglo XXI es el resultado del trabajo de docentes y profesionales por formar en valores, construir el conocimiento y desarrollar habilidades fundamentales para la acción constructiva en situaciones problemáticas.

Actualmente, las Escuelas se plantean la necesidad de adaptar los planes de estudio a las complejas y crecientes exigencias que la sociedad hace a las trabajadoras sociales. Hay que preparar graduadas con capacidad de dirección de servicios, para la promoción social de minorías, que trabajen desde la interculturalidad. En esta línea, el Consejo de Educación en Trabajo Social plantea que “un plan de estudios no está construido nunca, en el sentido en que lo está un edificio. Un plan de estudios puede estar desarrollado, pero nunca está terminado”.

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIAL EN AMÉRICA LATINA

Las dos primeras Escuelas de América Latina se crean en Chile auspiciadas por la Universidad Católica en 1925 y 1929. Nacen como Escuelas de Servicio Social, pasando a llamarse Escuelas de Trabajo Social en la década de 1960.

La mayoría de la Escuelas de Trabajo Social están integradas en la Asociación de Escuelas Latinoamericanas de Trabajo Social (ALAETS), creada en Lima en 1965 y que en su página web (<http://www.ts.ucr.ac.cr/alaets.htm>) se presenta como sigue: “ALAETS son las siglas con que se distingue internacionalmente este organismo continental que agrupa a aproximadamente 350 Escuelas de Trabajo Social de América Latina a través de los organismos nacionales de Escuelas, facultades o carreras, o de las Escuelas individualmente donde no existe instancia nacional. ALAETS planteó la necesidad de contar con un brazo académico a través del cual se difundiera la proyección de la Asociación. Por ello, creó el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS) en 1975, entidad que surgió con el status de Organismo Internacional de Cooperación Técnica que tiene como propósito fundamental, contribuir desde la acción de las trabajadoras sociales, a las tareas del desarrollo y de la promoción popular”.

Existe numerosa literatura que plantea las especificidades de la enseñanza del Trabajo Social en América Latina: Irene Queiro (1997) Nidia Aylwin (1986) y Ezequiel Ander (1985), entre otros, han analizado en sus obras las diferentes influencias recibidas desde otros países. Nosotros, por nuestra parte, nos detendremos en alguno de los países que más cercanos nos resultan.

Argentina

Los estudios de Trabajo Social se comienzan a impartir en la década de 1960. Pongamos como ejemplo uno de los centros formativos, la Escuela de Entre Ríos, que desde 1967 hasta 1975 integra la Comisión Directiva de la Asociación Argentina de Escuelas de Servicio Social. Desde este organismo participa en seminarios, congresos y cursos realizados en el país y fuera de él. Oferta en esos años numerosos cursos de especialización y se abordan diferentes temáticas sociales, a solicitud de distintas organizaciones institucionales. Por Decreto del Poder Ejecutivo Nacional ingresa definitivamente a la Universidad Nacional de Entre Ríos como Escuela Universitaria.

Durante el período de la dictadura, iniciado con el golpe militar en marzo de 1976, los decanos de las Facultades actúan como delegados del Rector y se

hace efectiva una dependencia académica y política que convierte a cada Unidad Académica en apéndice ejecutor de las directivas impartidas desde el Rectorado, ya que las Universidades por aquél entonces han perdido su autonomía. A partir de 1983, con la recuperación de la Democracia en Argentina, se inicia un período regularizador en la vida de las universidades. Funcionan Consejos Asesores integrados por los distintos claustros, ejerciéndose la autonomía política, académica, administrativa y, en consecuencia, presupuestaria, alejándose del fantasma de la represión y la censura. Finaliza este período en el año 1986 cuando los docentes titulares, asumen su derecho de elegir y ser elegidos representantes en el Co-gobierno. Esta práctica genera una gran movilización y sentimiento de pertenencia a las diferentes Unidades Académicas.

En Agosto de 1986 la Escuela se transforma en Facultad de Servicio Social. En el año 1994 cambia de denominación y pasa a llamarse Facultad de Trabajo Social. En la actualidad oferta estudios de *Licenciatura en Trabajo Social y Política Social*, así como un *Magíster en Trabajo Social*.

Perú

Cuenta con *Licenciatura en Trabajo Social* desde 1964, y se ofrece esta titulación en diez universidades del país, siete de las cuales están en Lima. La formación tiene una duración de cinco años y, tras un examen de grado y la realización de una investigación, se obtiene el título de Licenciado en Trabajo Social.

Tomemos como ejemplo la Universidad Nacional Mayor de San Marcos o UNMSM, conocida también como *La Decana de América* por ser la primera universidad pública de Lima. Fue fundada el 12 de mayo de 1551, lo que la hace la más longeva de América. Esta Universidad es considerada como la institución de estudios universitarios más importante del país, además de ser el centro líder en investigación científica y social. En 1964 la Escuela de Servicio Social (creada en 1937), se incorpora a la Universidad de San Marcos, pasando a depender de la Facultad de Letras. En 1973 el Programa de Servicio Social se convierte en carrera larga, denominándose "*Programa Académico de Trabajo Social*", otorgando el Grado de Bachiller en ciencias sociales y el Título de Licenciado en 10 semestres. En la actualidad se inscribe dentro de la facultad de Ciencias Sociales y los egresados pueden realizar estudios de master y doctorado en algunos programas afines ya que no existen programas específicos del Trabajo Social.

México

La primera Escuela de Trabajo Social mexicana se inaugura en 1933, pero en la actualidad existe un centenar de Escuelas con diversas variaciones curriculares. Las Escuelas mexicanas se ven influenciadas teóricamente por los Estados Unidos y en la vertiente práctica, por Chile.

En la Universidad Nacional Autónoma de México, los estudios de Trabajo Social se crean en 1935 y hasta 1969 no se aprueba el primer plan de estudios de *Licenciatura en Trabajo Social*. Actualmente, esta Escuela Nacional de Trabajo Social imparte el título de Licenciado en Trabajo Social de 9 semestres de duración y cursos de postgrado de especialista universitario en tres áreas: modelos de intervención con jóvenes; modelos de intervención con mujeres y modelos de intervención con adultos mayores. Se encuentra en proceso de aprobación la *Maestría en Trabajo Social*.

Por su parte, la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) tiene como antecedentes el “Instituto para la Formación de Trabajadoras sociales” en el ámbito medio, fundado en el año de 1947, el cual dependía económicamente del Gobierno del Estado. En 1952, el Instituto pasa a ser dependencia universitaria y hasta 1968 en la Universidad Autónoma de Nuevo León sólo se gradúan Trabajadoras sociales de nivel medio, pero lo complejo de la problemática social existente en las instituciones exige un profesional altamente cualificado. Esta necesidad es captada por la Universidad de Guadalajara y la Universidad Autónoma de Nuevo León, la cual a través de su Consejo Universitario decide dar el rango de *Licenciatura* a la carrera de Trabajo Social, que tiene una duración de ocho semestres y un año de servicio social.

Más adelante, y para llenar la necesidad de docentes altamente capacitados en educación superior y profesionales capaces de ocupar puestos de dirección en instituciones públicas y privadas, se inicia en 1975 la *Maestría en Trabajo Social*, primera en México y una de las pocas de América Latina. En 1997, la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Nuevo León y la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Texas en Arlington firman un convenio por el cual ambas instituciones ofrecen un programa conjunto de doctorado en filosofía con orientación en Trabajo Social y políticas comparadas de bienestar social. Este programa, en el cual tanto la Universidad de Texas (UTA) como la Universidad Autónoma de Nuevo León otorgan el grado, se inicia en septiembre de 1997 y funciona exitosamente hasta la fecha.

Chile

Ya hemos mencionado que las dos primeras Escuelas de América Latina se crean en Chile. Los primeros años, las Escuelas reciben influencia europea pero la huella de la reconceptualización cala profundamente en este país. Actualmente existen en Chile diecisiete Escuelas de Trabajo Social, entre las que destaca la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile se crea en el año 1929 como fundación particular anexa a la Universidad Católica. En 1952 la Escuela se incorpora a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad. En 1965, la Escuela recibió el nombre de Escuela de Trabajo Social. El cambio de nomenclatura obedece a la idea de que la profesión debe consistir en la investigación e intervención social como un proceso continuo de desarrollo. En esos años, la Escuela se encuentra inserta en el movimiento de reconceptualización, lo cual se evidencia en sus enfoques de trabajo, en la docencia, en sus estrategias de intervención y en su participación en seminarios nacionales y latinoamericanos. La reconceptualización constituye en ese tiempo un foco de fuertes debates internos. En 1973, producto del golpe militar, la Escuela debe ser reestructurada dentro de una Facultad que también se ve debilitada por la situación.

En 1982 se establece un convenio con la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Washington, por el cual se desarrolla en Santiago un Programa de *Master en Educación para el Trabajo Social* durante dos años en los que las clases son dictadas por profesores norteamericanos y los alumnos son los profesores de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Santiago. El título de Master es otorgado por la Universidad Católica de América. Gracias al desarrollo del Programa, la Escuela de Trabajo Social eleva considerablemente su nivel académico y se coloca en un sitio destacado en el país. A partir de 1992 desarrolla un currículum conducente al Grado de *Licenciatura en Trabajo Social*.

Asimismo, desde 1994 dicta un *Postítulo en Estudios de la Familia*. También existe una preocupación por contribuir a la formación continua de sus graduados y otros profesionales a través de los cursos de extensión en mediación y en organizaciones y gestión de bienestar y recursos humanos. Desde 2003, se imparte un Programa de *Magíster en Trabajo Social*, el primero en el país, que busca centrarse en las propuestas contemporáneas en Trabajo Social y quiere profundizar en las formas de intervenir en sistemas sociales complejos. La forma que adquiere este proceso es la siguiente: la Licenciatura dura 8 semestres, luego existe un

período de profesionalización y entrega de títulos profesionales, que articulado con la posibilidad de cursar Magíster, permite obtener este grado a sus estudiantes al cabo de 12 semestres académicos. Actualmente la Escuela tiene en proyecto la creación de un programa de Doctorado en Trabajo Social.

Brasil

La primera Escuela de Trabajo Social se inaugura en Sao Paulo en 1936, tratándose de un centro ligado a la Iglesia Católica. En Brasil, todas las Escuelas de Trabajo Social son universitarias desde 1953 y la formación académica dura, al menos, cuatro años. A partir de la reconceptualización y por recomendación de la Asociación Brasileña de Escuelas de Trabajo Social, el plan de estudios de Trabajo Social, otrora dedicado a los métodos tradicionales, pasa a configurarse en torno a la teoría metodología e investigación en Trabajo Social.

Actualmente se imparte la titulación en sesenta y seis universidades entre las cuales se ofertan diez programas de *Master en Trabajo Social* y uno en Política Social. En Sao Paulo se crea también el primer *Doctorado* de América Latina en 1981, existiendo en la actualidad cinco programas en otras tantas universidades. El tiempo requerido para la formación es de cuatro o cinco años para obtener el título de *Licenciado*, tres más para obtener el de Master y cuatro o cinco años para el Doctorado.

En la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ), por ejemplo, los estudios de *Licenciado en Serviço Social* tienen una duración mínima de diez semestres y máxima de catorce. Ofrece también un *Mestrado* y un *Doutorado en Trabalho e Política Social*. Al Master se puede acceder con el Título de Licenciado en Trabajo Social y tiene tres años de duración y al Doctorado, cuando se está en posesión del Título de Master, teniendo entre cuatro y cinco años de formación e investigación. Las líneas de estudio e investigación en el Postgrado, giran en torno a tres áreas: Trabajo y relaciones sociales, Cuestión social y democracia y Cultura e identidades sociales.

LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO SOCIAL EN ESPAÑA

Los estudios de Trabajo Social, igual que la profesión, tienen en España una evolución y desarrollo acorde con las circunstancias históricas y políticas del país, sufriendo un notable retraso con respecto a otros países de su entorno. Las estrechas relaciones Iglesia-Estado y el largo periodo de Dictadura condicionan el desarrollo de una autonomía necesaria para la consolidación de la profesión y la formación, que permanece en las sombras de la Formación Profesional dirigida, casi exclusivamente, a mujeres.

Los promotores y patrocinadores de las primeras Escuelas de Trabajo Social en España son la Iglesia Católica, la Sección Femenina y otros organismos como Diputaciones, Sindicatos y Cajas de Ahorro, aunque la incidencia de estos últimos es menor. La creación de la primera Escuela de Asistentes Sociales se produce en España tres décadas más tarde que en Europa y Estados Unidos. En octubre de 1932 se funda en Barcelona una Escuela que tiene como objetivo prioritario formar personal competente para dirigir las obras fundadas por el Comité Femenino de Mejoras Sociales. Este centro de nueva creación se denomina *Escuela de Asistencia Social para la Mujer* y cuenta con un plan de estudios similar al de otras Escuelas de Europa. La formación dura dos cursos académicos, el segundo de los cuales es de especialización sanitaria o industrial.

En los años que van de 1932 a 1957 y que M^a Victoria Molina (1994) denomina "*Etapa de implementación*" se crean otras cuatro Escuelas más en Cataluña y Madrid: La Escuela de Formación Familiar de Madrid (1939) patrocinada por Acción Católica; la Escuela de Visitadoras Sociales Psiquiátricas de Barcelona (1953) bajo el patrocinio de la Sección Femenina; la Escuela de Enseñanza Social Masculina (1954) promovida por Orientación Católica Profesional Dependiente y la Escuela de Asistentes Sociales San Vicente de Paúl (1957) de las Hermanas de la Caridad, actualmente integrada en la Universidad Pontificia Comillas.

Posteriormente, en los años 1960, según Teresa Zamanillo (2003) se da un importante giro a la formación en Trabajo Social: "El empirismo positivista entra con fuerza en los estudios de Asistencia Social en 1964/65 (...) encontramos que las tesinas de fin de carrera son dirigidas por profesores reconocidos de la Universidad que recomiendan hacer estudios puramente cuantitativos sin ideología alguna que pueda descubrirse en sus contenidos".

En 1964 un hecho importante para el Trabajo Social va a mostrar el proceso de secularización que se está viviendo en España: se crea la primera Escuela Oficial

de Madrid. Cuando los estudiantes de Bachiller Superior exigen el acceso a estos estudios se produce un cambio en el perfil del alumnado; la celebración de congresos, seminarios y encuentros profesionales hacen nacer un deseo de mejora y comienza una movilización en el ámbito académico y profesional para exigir el rango universitario de los estudios. Sin embargo, la Profesora Molina (1994:89-91) señala que los estudios de Asistencia Social, aún oficializándose, se reconocen con un nivel inferior al vigente en el resto del mundo y la clasificación de los profesionales como técnicos de grado medio no responde ni a los deseos del cuerpo profesional, ni a las demandas y exigencias de la sociedad.

En estos años se inician los contactos con otros países y existe cierto intercambio de experiencias e ideas con aquellos que han alcanzado un mayor desarrollo. El Trabajo Social español va a iniciar un notable progreso metodológico gracias al apoyo de expertos internacionales que introducen una visión crítica sobre lo que ha sido la disciplina y la profesión hasta entonces. Entre ellos, Cassidy señala algunos problemas existentes, como la improvisación del profesorado, los escasos recursos económicos que impiden la dedicación al estudio y la investigación y la indefinición del papel profesional con una cierta confusión entre el apostolado y el proteccionismo (Navarro Soto, 1998:79).

En el período que va de 1969 a 1983 se producen grandes cambios en nuestro país que, evidentemente, van a afectar al Trabajo Social. Muerto el dictador, la transición española hacia un sistema democrático se hace con esfuerzos pero también con ilusión. Se promulga la Constitución en 1978, se crean las Comunidades Autónomas, se democratizan los municipios y esto supone una mayor atención a las políticas sociales y una mayor demanda de profesionales solidamente formados. La movilización en pos de la integración en la Universidad da sus frutos y en 1980 se aprueba una Proposición de Ley relativa a la transformación y clasificación universitaria de los estudios de Trabajo Social, creación del título de Trabajo Social y transformación de las Escuelas de Asistentes Sociales. Este período se cierra con la Orden Ministerial de 12 de abril de 1983 (BOE 29 de julio) por la que se establecen las directrices para la elaboración del plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. En este año, se modifica el plan de estudios vigente desde 1964 y la primera Escuela Oficial de Asistentes Sociales creada en Madrid se integra en la Universidad Complutense de Madrid.

Una vez integrada la formación en la Universidad se abre un nuevo periodo que llega hasta nuestros días. Las diferentes Escuelas, tanto públicas como privadas, se van integrando en las Universidades e incluso se crea alguna Escuela nueva hasta llegar a las treinta y tres que existen en la actualidad. La generalización de

los servicios sociales, la creciente responsabilidad pública, la progresiva legislación social y la descentralización producen una mayor demanda de trabajadoras sociales a la vez que exige una mayor formación ante los nuevos retos sociales. Natividad de la Red (1999:108-109) destaca algunas normas y hechos importantes ocurridos en este periodo: en 1987 se dictan las normas para la convalidación del título de Asistentes Social por el de Diplomado en Trabajo Social; en 1990, se crea el Área de Conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales; en 1996 se celebra en Valencia el I Congreso Nacional de Escuelas de Trabajo Social en el que se plantea la posibilidad de transformar los estudios en Licenciatura. En estos momentos el Trabajo Social se encuentra sumido en un proceso de transformación de los estudios para la Convergencia Europea, del que hablaremos específicamente en un apartado posterior.

Los planes de estudio de las Escuelas de Trabajo Social en España

Hasta 1958 la duración de los estudios no se unificó, predominando el modelo basado en dos años. Es en esta fecha cuando los directores de Escuelas llegan al acuerdo de aumentar el ciclo formativo hasta tres años. Los planes de estudio están condicionados por el carácter confesional y asistencial de la profesión. Haciendo una síntesis de las materias que se estudian en estos momentos, podemos destacar Psiquiatría, Higiene de la Mujer, Puericultura, Medicina, Pedagogía, Sociología, Psicología, Derecho, Economía Doméstica, Servicio Social y otras que hacen referencia a su carácter confesional como Doctrina Social de la Iglesia, Formación religiosa y Moral. Estruch y Güell (1976:237) consideran que detrás de estas materias se ve la finalidad del plan de estudios, pues al tratarse de una formación orientada a las mujeres se pretende ampliar su cultura y prepararlas para un servicio a la sociedad.

El “Programa Unificado” que se imparte en las Escuelas de la Iglesia a partir de 1958 supone un avance considerable frente a los anteriores programas al establecer contenidos teóricos y prácticos mínimos a impartir, considerándose los dos primeros años más teóricos y el tercero más práctico, aunque el currículo formativo sigue siendo amplio y disperso. Para obtener el título es necesaria la redacción y defensa oral de una tesina final.

El Plan de estudios aprobado en 1964 establece el número de asignaturas, la dedicación e intensidad y los contenidos a desarrollar y define al Asistente Social como “aquel profesional que con una base teórica y práctica, aplicando unas técnicas fundadas en su actitud interna, trata a través y en el seno de una institu-

ción, de hacer promocionar al hombre en todos y cada uno de sus aspectos”. Este plan se configura en torno a unas asignaturas básicas: Sociología, Psicología y Teoría y Metodología del Trabajo Social, y otras de carácter complementario o auxiliar, como Derecho, Economía, Medicina, Puericultura, Estadística, Higiene de la Mujer, Economía Doméstica, Deontología Profesional, Formación Religiosa y Formación del Espíritu Nacional. A pesar de las intenciones de equilibrar la teoría y la práctica, este programa de estudios tiene un enfoque eminentemente práctico, suponiendo las prácticas un 52% de la carga lectiva total.

Como ya hemos mencionado, la Orden Ministerial de 12 de abril de 1983 (BOE 29 de julio) establece las directrices para la elaboración del plan de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. En su artículo tercero se reseña que las enseñanzas se distribuirán por áreas y muestra especial atención a las específicas de Trabajo Social. Las Áreas son las siguientes:

- Área de Ciencias Básicas: Psicología, Sociología y Derecho
- Área de Trabajo Social: Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social.
- Área de Ciencias Complementarias: Estadística, Técnicas de Investigación Social, Derecho Administrativo, Economía, Antropología Social y Cultural y Ética.

También se contempla la posibilidad de incluir alguna asignatura de carácter operativo y se establece en el 40% de las horas de enseñanza las dedicadas a la formación práctica.

Para M^a Paz Alonso (1987:109-116) con este cambio la formación de las trabajadoras sociales adquiere un nivel superior, lo que va a tener consecuencias en el alumnado y en el personal docente. El acceso directo desde las enseñanzas secundarias se traduce en una disminución de la edad media del alumnado y en un cambio en su motivación y expectativas. Del mismo modo, supone un mayor nivel de exigencia en la renovación e innovación en la enseñanza, en la formación de profesorado y en la potenciación de la investigación y difusión de los conocimientos profesionales.

Podemos decir que la filosofía que orienta los planes de estudio presenta un carácter generalista en el que tienen mucho peso las ciencias sociales y la práctica está sobredimensionada al dedicar mucho tiempo al hacer y poco a la reflexión, a la vez que se fomenta la interdisciplinariedad sin aclarar del todo cuáles son las funciones específicas de las trabajadoras sociales.

Tras lograr el reconocimiento de la formación universitaria, todo vuelve a ser provisional ya que el mismo año en que se publican las directrices para la elaboración de los planes de estudio y en el que algunas Escuelas inician su andadura bajo este nuevo estatus, se promulga la Ley 117/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria cuyos objetivos principales son actualizar las enseñanzas y conocimientos que se imparten en la Universidad, flexibilizar las enseñanzas para dar contenido a la autonomía universitaria, conseguir un acercamiento de la Universidad a la Sociedad y adaptar el sistema de enseñanzas a las directrices de la Comunidad Europea.

En el Real Decreto 1497/1987 de 27 de noviembre aparecen las directrices generales a las que han de adecuarse las titulaciones futuras, que se regirán mediante el sistema de créditos teóricos y prácticos como unidad de cuenta, equivaliendo un crédito a diez horas lectivas. Las materias quedan clasificadas como troncales, no troncales, optativas y de libre elección. Las troncales constituyen los puntos homogéneos mínimos correspondientes a un mismo título oficial, válido en todo el territorio nacional. Las no troncales son establecidas por cada Universidad y pueden modificarse en función de su autonomía. Estas, a su vez, pueden ser obligatorias (aquellas de cada Universidad establece libremente y que se incluyen en el correspondiente plan de estudios como obligatorias para el alumno) y materias optativas (aquellas ofrecidas por cada Universidad para que el estudiante escoja libremente). Por último, las materias de libre elección son las que permiten a la estudiante completar su formación dentro del centro universitario en el que está matriculada o en otros centros de su misma Universidad donde se imparten materias que tengan alguna relación con los estudios en los que se encuentra matriculada.

También establece este Real Decreto la carga lectiva de los estudios de Diplomatura, que no podrá ser inferior a 180 créditos ni superior a 270. Las materias de Trabajo Social y Servicios Sociales son incluidas dentro de áreas de conocimiento tan variadas como Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Sociología, Antropología o Ciencia Política y de la Administración. Más tarde, el acuerdo de 8 de abril de 1991 (BOE 27 de junio) incluye las materias de Trabajo Social, Servicios Sociales y Política Social en un nuevo área de conocimiento de Trabajo Social y Servicios Sociales, como específica de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social. Con esta decisión se inicia, como dice Isabel Ramírez (1992:87) un camino paralelo a otros países europeos que poseen departamentos de investigación en Trabajo Social y una consistente investigación y producción bibliográfica que constituye el verdadero núcleo científico, con el mismo estatus que otros departamentos universitarios, dotando al Trabajo Social de un reconocimiento de la propia identidad de la disciplina.

Tomando como ejemplo la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, por ser la que mejor conocemos, el nuevo Plan de Estudios se aprueba en la Resolución de 15 de noviembre de 1995 (BOE de 27 de diciembre) siguiendo los requisitos establecidos por el Real Decreto antes mencionado. Este nuevo plan se imparte desde el curso 96/97 hasta el curso 2000/2001 con una carga lectiva de 207 créditos distribuidos de la siguiente forma: en primer curso, 52 créditos para materias troncales y 13 para materias obligatorias; en segundo curso, 57 créditos para troncales, 7 para obligatorias y 10 de libre configuración y en tercer curso, 21 créditos de materias troncales, 23 de obligatorias, 12 para optativas y 12 de libre configuración. La carga lectiva mínima será de 4,5 créditos para asignaturas cuatrimestrales y de 9 para las anuales. Natividad de la Red (1999:111-113) hace un análisis de los distintos planes de estudios de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y observa que la carga lectiva oscila entre los 190 y los 230 créditos, siendo el promedio de 208.

El plan de estudios vigente en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid

En el año 2000 se propone en la Escuela Universitaria de Trabajo Social una modificación del plan de estudios, que comienza a impartirse en el curso 2000/2001. Los cambios respecto al plan 96 consisten en la distribución de los créditos de libre configuración a lo largo de la diplomatura, la limitación del número de asignaturas por curso y la reducción de las horas de prácticas que ahora se encuadran en las asignaturas teóricas de Trabajo Social de primer y segundo curso.

A continuación presentamos con más detalle las diferentes materias que conforman este plan de estudios aprobado por Resolución de la Universidad Complutense de Madrid de 15 de junio de 2000.

Será imprescindible que el alumnado haya aprobado las asignaturas citadas en la segunda columna, para poder matricularse en las asignaturas citadas en la primera columna.

Actualmente, nos encontramos ante una reestructuración de los estudios, debido al proceso de Convergencia Europea, al que más adelante dedicamos un epígrafe.

El estudiantado en Trabajo Social

A continuación presentamos, muy brevemente, una serie de rasgos básicos y característicos que permitan acercarnos al conocimiento del contexto social y/o académico de las personas que optan por estudiar Trabajo Social. Utilizaremos para los datos numéricos la investigación realizada por José Luis Palacios (2001) con estudiantes de primer curso de la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la UCM que nos permite, en su análisis estadístico, caracterizar al estudiantado de la siguiente manera:

- Existe una clara feminización del alumnado de Trabajo Social. El 87% son mujeres y este dato se mantiene constante en la Escuela, aunque en los últimos años la feminización ha descendido.
- La edad con la que inician los estudios se sitúa, mayoritariamente por debajo de los 23 años (65%), aunque un 8% tienen más de 31 años.
- El 85% elige en primera o segunda opción esta carrera. Preguntando por las razones que les impulsan a elegir estos estudios, un 64% manifiesta que por vocación. Parece que este dato no varía en los últimos quince años, pues un estudio anterior realizado por Azpeitia (1986) ya pone de manifiesto que la vocación parece ser la razón más clara para la realización de estos estudios.
- Respecto a los estudios con los que acceden a la Universidad, el 91% procede de Enseñanzas Medias y de Formación Profesional, mientras que es una minoría la que presenta otra procedencia formativa. Sin embargo, nuestra experiencia en las aulas en horario vespertino en el último lustro nos permite afirmar que el número de estudiantes que proceden de otros estudios universitarios está claramente en aumento. Se trata de estudiantes que buscan en la Diplomatura en Trabajo Social “Conocimientos y habilidades que les permitan humanizar sus profesiones”. La mayoría de los Licenciados en otras titulaciones que estudian Trabajo Social provienen de la Sociología, el Derecho, la Enfermería, la Educación y la Medicina.
- Tres cuartas partes de los estudiantes de la Diplomatura cursa solamente estudios de Trabajo Social y quienes simultanean estudios lo hacen con otros de carácter no universitario, como idiomas, informática y similares.
- En lo que respecta a su actividad laboral, trabajan a jornada completa un 21% (acudiendo a turno de tarde en la Escuela), mientras que el 33% se dedica a estudiar únicamente. El hecho de que un 7% declaren realizar trabajos de voluntariado sería extraño en cualquier otro centro que no fuera la EUTS ya que, a tenor de lo que manifiesta Martín Serrano (1999) solo un 2-3% de los jóvenes universitarios españoles es voluntario social.

La enseñanza del Trabajo Social en España en el Espacio Europeo de Educación Superior

La Unión Europea ha desarrollado en la última década programas transnacionales de formación: Comett, Erasmus, Sócrates, Leonardo, etc., promocionando e incentivando la movilidad, el intercambio de discentes y de docentes y promoviendo la creación de mecanismos de reconocimiento de créditos entre las distintas universidades e instituciones de educación superior europeas. Estas iniciativas han sido bien acogidas por la sociedad y por la comunidad universitaria europea de forma que existe en la actualidad una cierta movilidad de estudiantes y profesores que realizan estancias formativas fuera de sus países de origen.

La construcción de una Europa común, la educación y la sociedad del conocimiento son instrumentos que pueden mejorar la calidad de vida de la ciudadanía y para asumir los desafíos que estas cuestiones conllevan, Europa se plantea en 1998, con la *Declaración de la Sorbona*, la reforma de los sistemas de educación superior. Como miembro de la Unión Europea, España participa de todas estas reflexiones y asume, mediante la Ley Orgánica de Universidades, el compromiso de hacer las reformas necesarias para alcanzar los niveles de calidad y competitividad internacional que la sociedad le demanda.

En la actualidad hablamos de la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que ha ido tomando forma y consolidándose con las *Declaraciones de la Sorbona y de Bolonia*, en las que los Ministros europeos de educación instan a los estados miembros de la Unión a desarrollar una serie de actuaciones:

- La adopción de un sistema de titulaciones comprensible y comparable con la adopción de suplemento al título para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos.
- El establecimiento de un sistema de titulaciones basado en dos ciclos. La titulación de primer ciclo estará de acuerdo con el mercado de trabajo europeo y la de segundo ciclo, que requiere haber superado el primero, ha de conducir a una titulación de master o doctorado.
- El establecimiento de un sistema de créditos común para promover la movilidad de estudiantes y fomentar la comparación de estudios.
- El fomento de la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados.
- El impulso de la cooperación europea para garantizar la calidad y desarrollar metodologías educativas comparables.

- La promoción de una dimensión europea de educación superior y en especial el desarrollo curricular, la cooperación institucional, los esquemas de movilidad, los programas integrados de estudios, de formación y de investigación.

Posteriormente, el *Comunicado de Praga* introduce alguna línea adicional:

- El aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad y mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida.
- El rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia.
- La promoción del atractivo del EEES mediante el desarrollo de sistemas de garantía de calidad y de mecanismos de certificación y acreditación.

En el caso español, estos requerimientos suponen la realización de una reflexión profunda sobre la estructura, los contenidos, los títulos y las materias y un cambio fundamental en la perspectiva docente enseñanza-aprendizaje.

El sistema de créditos europeo (*ECTS European Credits Transfer System*) nace con los programas de movilidad de estudiantes, fundamentalmente con los Sócrates/Erasmus con el fin de conseguir un sistema de equivalencias que permita el reconocimiento de los estudios cursados en otros países. El crédito europeo se define como “la unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”. Esta nueva unidad de medida plantea en el sistema español un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en el del profesor.

El sistema europeo ECTS cuantifica en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante el curso académico. Se propone para el crédito europeo una carga de trabajo entre 25 y 30 horas. Este nuevo sistema de créditos refleja un cambio en el planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje. Supone un análisis detallado de las actividades docentes y de aprendizaje que se requieren para alcanzar los fines y las destrezas que cada materia del currículo defina. Por este motivo se establece en la normativa la necesidad de elaborar guías docentes en cada plan de estudios que planteen el contexto en el cual se desarrollan los estudios e describan los contenidos, objetivos y destrezas a obtener en cada asignatura.

La estructura de los estudios universitarios en España, a la luz de los planteamientos realizados para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, queda configurada en la Ley Orgánica de Universidades en dos niveles consecutivos con tres titulaciones oficiales:

- En el primer nivel o *Grado* los objetivos formativos tienen un propósito general de orientación profesional, integrando competencias genéricas relacionadas con la formación y competencias específicas de capacitación profesional. Su objetivo es la integración en el mercado de trabajo y su duración puede variar entre 180 y 240 créditos europeos.
- En el segundo nivel o *Postgrado*, de acuerdo con las declaraciones europeas, se integran los títulos de *Master* y *Doctorado*. Los objetivos formativos del *Master* son específicos y se orientan hacia la profundización intelectual, potenciando el desarrollo de una mente analítica y posibilitando el desarrollo académico disciplinar, interdisciplinar o multidisciplinar de especialización o de formación profesional avanzada. Su duración debe estar entre un mínimo de 60 y un máximo de 120 créditos europeos. En cuanto al título de *Doctor*, el acceso a este nivel se produce tras cursar un *Master* que tenga objetivos de investigación y el título se obtiene tras la elaboración y defensa de una tesis doctoral.

Las enseñanzas conducentes a la obtención del título en Trabajo Social deben proporcionar una formación de carácter interdisciplinar que capacite para investigar, planificar, supervisar, dirigir, organizar y gestionar servicios de bienestar e incrementar la calidad de la atención a las personas, grupos y comunidades en el campo de la intervención social, los servicios sociales y la política social. Comenzamos a asistir a grandes cambios en las titulaciones bajo el marco del EEES.

Con fecha 14 de febrero de 2006, la Comunidad de Madrid aprueba los estudios de Postgrado en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid. Estos estudios comienzan a impartirse en el curso 2006/2007 ofreciendo el Título de *Master en Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales*, del que es Directora Académica la Dra. Elena Roldán García.

Este *Master* tiene por objetivo aumentar el conocimiento teórico práctico acerca de los procesos de grupo, profundizando en el desarrollo de la capacidad organizativa de los grupos y la comunidad. Se pretende aportar herramientas para la investigación dentro del contexto de la práctica profesional del Trabajo Social, dotar a las trabajadoras sociales de técnicas avanzadas de planificación, de diseño

e implementación de programas y proyectos, así como de modelos de gestión públicos y/o privados de Servicios Sociales. Su orientación, pues, es mixta, creando las bases para posibilitar el acceso al Doctorado en Trabajo Social, cuando el tercer ciclo sea aprobado en esta Universidad. El Master aplica la metodología del Proyecto “*Tuning Educational Structures in Europe*”, el cual lleva a la práctica los objetivos políticos establecidos en las Declaraciones de Bolonia, Praga, Berlín y Bergen. El acceso al conocimiento, pues, se basa en un aprendizaje activo que permite a la estudiante construir su propio conocimiento, con docentes que asumen un papel mediador o facilitador del proceso.

Con fecha 29 de marzo de 2006 el Director General de Universidades y Política Lingüística dicta una Resolución por la que se aprueba con carácter definitivo la propuesta de implantación de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos oficiales de Postgrado a partir del curso académico 2006-07 en la Universidad Pública de Navarra. (Publicada en el B.O. de Navarra de 12 de junio de 2006). Entre estos figura el Programa Oficial de Postgrado en Trabajo Social: Master en bienestar social: intervención individual, familiar y grupal; Master en Trabajo Social comunitario: gestión y evaluación de servicios sociales y Doctor. En el curso 2006/2007 se comienza a impartir el Título de *Master en bienestar social: intervención individual, familiar y grupal*, bajo la dirección académica de la Dra. M^a Jesús Úriz Pemán. Este Master tiene un carácter profesional de formación teórico-práctica dirigida a una mayor especialización en determinadas áreas prioritarias del Trabajo Social y los Servicios Sociales. Asimismo, posibilita el acceso a los estudios de Tercer Ciclo para las estudiantes que lo deseen y que hayan cursado previamente los créditos correspondientes al trabajo de investigación..

Con fecha 25 de abril de 2006, el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía dicta un Acuerdo por el que se autoriza, para el curso 2006/2007, la implantación en las Universidades de Andalucía de programas Oficiales de Postgrado, integrados por las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de los correspondientes títulos de Master y Doctor. (Publicado en BOJA de 5 de mayo de 2006). Entre ellos figura en la Universidad de Huelva el Programa Oficial de Postgrado en ciencias sociales aplicadas: Master en estudios migratorios. Desarrollo e intervención social y Doctor. Este Programa de Postgrado es de carácter Interuniversitario y se desarrolla en las Universidades de Almería, Granada y Huelva, bajo la dirección académica de la Dra. Estrella Gualda Caballero (Huelva); el Dr. Pablo Pumares Fernández y el Dr. Francisco Checa Olmos (Almería) y el Dr. Enrique E. Raya Lozano (Granada) El *Master en Estudios Migratorios, Desarrollo e Intervención Social* tiene como objetivo contribuir a la formación de especialistas, profesionales e investigadores de calidad en

los campos de especialización del programa, a saber: los estudios migratorios; los estudios de desarrollo y la intervención social especializada (política social sectorial, Trabajo Social especializado), principalmente respecto a la exclusión social, la discriminación, las migraciones, la etnicidad y el desarrollo. Se ofertan también dos itinerarios de especialización, uno de ellos ligado a la intervención y otro a la investigación aplicada. Las principales líneas de investigación desarrolladas en el Doctorado se encuadran en las áreas temáticas de investigación.

Las trabajadoras sociales españolas tenemos la posibilidad, pues, de realizar estudios avanzados en diferentes universidades. En el presente curso 2006/2007 se están llevando a cabo las primeras experiencias de formación en Master, que deberán ser evaluadas al término del período lectivo para implementar las mejoras que se consideren necesarias. El próximo curso 2007/2008 se graduarán las primeras postgraduadas en Trabajo Social. Muchas de ellas continuarán su formación realizando las primeras Tesis Doctorales en Trabajo Social en España, olvidando la necesidad de investigar para otras disciplinas si se deseaba acceder al título de Doctora.

Paradójicamente, los debates en torno a la organización y contenidos del título de Grado se encuentran en activo. El sistema universitario español ha permitido la puesta en marcha de títulos de Postgrado sin estar diseñados los títulos de Grado. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE 13 de abril de 2007) plantea de nuevo cambios en la estructura y organización de los estudios que pueden afectar especialmente a la formación en Trabajo Social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, M^a Paz (1987) "El Plan de Estudios de la Escuela Universitaria de Trabajo Social" en *Documentación Social* n^o 69. Madrid: Cáritas.

Ander, Ezequiel (1985) "*Qué es el Trabajo Social*". Buenos Aires: Humanitas.

Azpeitia, Marichu (1986) "Expectativas y valoración académica y profesional de los estudiantes de Trabajo Social" en *Cuadernos de Trabajo Social* n^o 0. Madrid: EUTS. UCM.

Durst, Douglas (2006) "Social Welfare and Social Work Education in Canada: Implications for Canada's North" in *International Co-operation In Social work and Social policy. June 12-14, 2006* Bodo:Norway www.uarctic.org/Paper_by_Douglas_Durst_WYU7L.pdf Última consulta 10 de diciembre de 2006

Estruch, Juan y Güell, Antonio (1976) "*Sociología de una profesión; Las asistentes sociales*". Barcelona: Península.

Ginsberg, Leon (2005) "Educación para el Trabajo Social en Los EE.UU." en *Portularia* Vol. V, n^o1 (45-58). Universidad de Huelva.

Hopps, June y Pinderhughes, Elaine (1996) "Social Work in the United States: History, Context and Issues" en *Profiles in International Social Work*. Washington: NASW Press.

Kahn, Alfred J (1998) "Temas para una historia: los primeros cien años de la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Columbia" en *Cuadernos de Trabajo Social* n^o 11. Madrid: EUTS. UCM.

Leighninger, Louis y Midgley, James (1997) "United States of America" en *International Handbook on Social Work Practice and Theory*. Westport: Greenwood Press.

Martín Serrano, Manuel (1999) "*Informe sobre políticas de juventud en España*". Madrid: INJUVE.

Molina, M^a Victoria (1995) "*Las enseñanzas del Trabajo Social en España 1932-1983. Estudio Socioeducativo*". Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Navarro Soto, Ana L. (1998) "De la asistencia social al Trabajo Social en los Servicios Sociales" en *Acciones e Investigaciones Sociales* n^o 7. Zaragoza: Escuela de Estudios Sociales.

Palacios, José Luis (2001) "Análisis estadístico de una encuesta de satisfacción de usuarios al alumnado de primer curso de la Escuela Universitaria de Trabajo Social" en *Cuadernos de Trabajo Social* n^o 14. Madrid: EUTS. UCM.

Ramírez, Isabel (1992) "La formación para el desarrollo de la producción científica en Trabajo Social" en *Servicios Sociales y Política Social* n^o 27. Madrid: Consejo General de Colegios de Diplomados en Trabajo Social y Asistentes Sociales.

Red, Natividad de la (1999) "Formación en Trabajo Social en España" en *Cuadernos Andaluces de Bienestar Social* n^o 5. Universidad de Granada.

Roberteis, Cristina de (1992) "*Metodología de la intervención en Trabajo Social*". Barcelona: El Ateneo.

Sundheim, Mercedes (2002) "*Proyecto Docente*". Inédito.

Irene Queiro (1977) "Latin America" en *Internacional Handbook on Social Work. Theory and Practice*. Westport: Greenwood Press.

Varios Autores (2004) "*Libro Blanco para el Título de Grado en Trabajo Social*". Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_trbjsocial_def.pdf. Última consulta: 10 de diciembre de 2006.

Zamanillo, Teresa (2003) "Área urbana. Servicio Social Comunitario" en *Aplicación de las nuevas tecnologías para la enseñanza de la historia del Trabajo Social. DVD 1*. Dirigido por Carmen Santos Aguado. EUTS. UCM.

DOCUMENTOS

Agencia Nacional de Acreditación y Evaluación de la Calidad. *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior*
http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_c0nv_aneca1.pdf

El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.
<http://ees.universia.es/documentos/ministros/bergen/Comunicado-Bergen.pdf>
Joint declaration on harmonisation of the architecture or the European higher education system by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom Paris, the Sorbonne, May 25 1998
<http://ees.universia.es/documentos/ministros/sorbona/index.htm>

Realising the European Higher Education Area Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003
<http://ees.universia.es/documentos/ministros/berlin/Declaracion-Berlin-2003.pdf>

The european higher education area Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999
<http://ees.universia.es/documentos/ministros/bolonia/index.htm>

Towards the European Higher Education Area Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.
<http://ees.universia.es/documentos/ministros/praga/index.htm>

Programa del Master en bienestar social: intervención individual, familiar y grupal, Universidad Pública de Navarra.
<http://www.unavarra.es/posgrado/trabajosocial.htm>

Programa del Master en Estudios Migratorios, Desarrollo e Intervención Social. Universidades de Almería, Huelva y Granada.
<http://www.ugr.es/~eutrasoc/>

Programa del Master en Trabajo Social Comunitario, Gestión y Evaluación de Servicios Sociales. Universidad Complutense de Madrid.
<http://www.ucm.es/centros/webs/etsoc/>



LA EDUCACIÓN: UN PROCESO SOCIO-POLÍTICO

Francisco Lara González
Maestro jubilado

RESUMEN

Se trata la experiencia y desarrollo de un modelo de educación donde se hace especial atención a la cooperación, padres, maestros y niños; el compromiso, desde la participación de los niños y niñas y la atención a la diversidad de las personas con la pauta metodológica del Plan de Trabajo. Esta es una experiencia en un colegio público de Madrid: En el barrio de Palomeras Bajas.

PALABRAS CLAVE

Ideología. Pedagogía. Educar. Valores. Cooperación. Diversidad.

Hace algunos años empezamos una experiencia educativa en Vallecas, Madrid. Son muchos los aspectos que podríamos destacar, tanto desde la perspectiva pedagógica como desde la sociológica. Intentar una reflexión sobre lo que significa esa experiencia no es tarea fácil, pero quisiera empezar exponiendo lo que parece más importante que es el sustrato ideológico que la sustenta.

Y creo importante hacerlo porque quienes venimos de una época donde opinar, criticar o, simplemente, discrepar significaba “meterse en política” y esto era un estigma que se lanzaba a todo aquel que buscara algo distinto a lo establecido, es como una rémora que sigue nuestros pasos como bola de presidiario. Sin embargo y al pasar los años sigo creyendo que la labor educativa es un trabajo definitivamente político. Es inconcebible educar si no se viaja con esta perspectiva. Ya Aristóteles nos decía que el hombre es un animal político (*Zoos Politikos*) y hace dos mil cuatrocientos años esto ya significaba que no se podía ser un verdadero ciudadano si uno no se preocupaba por lo que sucedía en la ciudad, en el Estado.

El que entre nosotros se haya desvirtuado el término no puede privarnos de seguir afirmando que el trabajo en lo social, sea este el que fuere, está impregnado de un contenido político importante. Educar es precisamente estar afirmando y desarrollando determinados valores entre nuestros educandos. Y esos valores son los que creo necesario delimitar al exponer lo que ha sido nuestra experiencia de estos años.

Porque lo más importante de la misma, no ha sido un contenido metodológico, que lo ha habido, ni un esquema de gestión, que se ha creado, sino el desarrollo de una panoplia de valores que dan sentido a todo lo que se ha hecho.

LA COOPERACIÓN

En ocasiones se descubre un camino a fuerza de buscar soluciones a problemas que se plantean. En este caso fue la situación económica de las familias cuyos niños asistían a la escuela. Estas familias, en un alto porcentaje, tenían dificultades para adquirir todos los elementos necesarios para la enseñanza que necesitábamos en la escuela. La Administración no facilitaba ningún material, únicamente nos ofrecía una pequeña cantidad de dinero para subvencionar las necesidades mínimas de material común de uso para el maestro, tizas, papel, algún libro general como atlas, etc. El resto debían adquirirlo los niños y llevarlo a la escuela para utilizarlo allí.

Esta situación tenía dos dificultades, una, que no todos los padres podían subvenir a estas necesidades y que se creaba una discriminación entre quienes tenía menos medios y quienes sí podían ofrecer a sus hijos los materiales necesarios. La segunda dificultad estaba en el modelo de enseñanza que pretendíamos ofrecer a los niños. Si queríamos una enseñanza individualizada y por tanto escoger los materiales específicos no era fácil encargar a cada familia material específico y distinto, material especializado y útiles no fáciles de encontrar en el mercado ordinario donde se adquirirían libros, papel o lápices.

Ante esta situación se optó por lo que parecía obvio aunque no fuera lo que se hacía en otros centros. Tras consulta con los padres y madres se decidió que cada familia aportara una cantidad a un fondo común del que todos podríamos disponer y que permitiera tener a mano los materiales y herramientas que eran necesarios para la enseñanza.

Se hace necesaria la participación de todos, se discute la cuantía de la aportación individual, se discute la manera de gestionarla, se pone sobre la mesa el modelo de enseñanza, se hace necesaria la explicación de cada paso que se da y la configuración de un modelo de gestión. Entre las propuestas estudiadas y con la que empezamos a trabajar es el modelo cooperativo, y nos encontramos realizando los trámites necesarios para construir una cooperativa en un centro de enseñanza público. Pronto descubrimos las dificultades que entraña y, sobre todo, la cantidad de burocracia que exige. A partir de estas dificultades se decide organizar la gestión con un modelo cooperativo pero sin crear, jurídicamente, ninguna cooperativa.

Es una fórmula que parece tener dificultades pero que tiene la importancia de estar basada en la confianza mutua y en servir, definitivamente, a los intereses que

estábamos defendiendo. Este sentido de la confianza es muy importante y nos sirve de estímulo en el proceso educativo. La educación, en el fondo, también se construye apoyándose en la confianza entre padres y profesores, sin esa confianza no es posible ningún avance.

De una estructura económica que está orientada a resolver una situación puramente monetaria nos encontramos en un proceso plenamente educativo. Generamos un modelo de servicio común del material escolar. Desde el comienzo las familias aportan un material a la escuela. Los maestros deciden cual ha de ser este material, y los padres, según los medios disponibles, lo adquieren en el mercado, pero al buscar cantidades grandes y en pedidos uniformes se consiguen a mejor precio que cuando las compras eran de modo individual.

Por otro lado estas compras, en muchos casos de material poco al uso en las escuelas por su especificidad o por la utilización que se le daba en el centro, obliga a que los profesores tengan que explicar y desentrañar ante los padres la función pedagógica y metodológica de cualquier innovación. Se consigue, casi sin darnos cuenta que los padres y las madres están al tanto y conocen por qué y cómo se explican y se desarrollan todas las materias.

Como muestra puede ser interesante conocer el proceso que llevó a adquirir la imprenta escolar. Habíamos decidido emplear la imprenta para enseñar a los niños a escribir con la metodología Freinet.

Lo primero era necesario adquirir la imprenta, los tipos, la tinta especial,... Todo esto no existía en el mercado nacional, teníamos que traerlo de Francia. Se hicieron las gestiones, se consiguió un precio razonable y los maestros organizamos la compra del material, y... cruzar la frontera en aquellos momentos aún bloqueada. Esto obligó a explicar con detalle, y muy al alcance de quien no tenía conocimientos metodológicos sobre la enseñanza de la lectura y escritura, las ventajas de la innovación propuesta. Se consiguió el material y al comenzar el curso siguiente estábamos trabajando con la imprenta en clase y editábamos textos que los padres leían en la primera revista que editó el colegio, los niños de seis años en concreto.

Dos enseñanzas, primera que haciéndolo en común éramos capaces de conseguir el material específico de un avanzado método de aprendizaje y otra, y más importante, que los padres eran capaces de entender una metodología poco al uso pero que explicada con detalle y sin escondites respondía a sus necesidades, a las de sus hijos e hijas.

Esta segunda ventaja no todos los padres lo vieron y algunos quisieron comprobar cómo se hacía y en que consistía el trabajo en la clase utilizando la imprenta. Esto nos llevó a otro importante avance y confianza entre padres y maestros. Algunos padres pidieron poder asistir a alguna clase para conocer de primera mano cómo se trabajaba, cómo aprendían sus hijos. Al principio a los maestros nos parecía que aquello tenía poco sentido que los padres no debían entrar en las clases, que distorsionaban el trabajo, que...

Pero decidimos ceder a sus peticiones y los padres entraron a ver cómo se hacía. Y esto que podía parecer una dificultad se convirtió en uno de los mejores aportes de confianza de los padres y madres en el trabajo de los maestros y maestras. Vieron el trabajo de los profesores cada día, cómo solucionaban los problemas, cómo realizaban el trabajo con los niños, cómo resolvían situaciones, etc. Claro los padres entraban en la clase con unas condiciones y era, fundamentalmente, la no intervención. Esto llevaba a un coloquio posterior en donde preguntaban y se daban explicaciones. El trabajo del maestro, del profesor, dejaba de ser un arcano para quedar patente y ser valorado en su importante quehacer. Redundó en algo que no esperábamos pero que resultó muy útil. Aumentamos la confianza en el trabajo del profesor y los padres se sintieron mucho más implicados en el proceso educativo, entendían por qué se proponían aquellos modelos metodológicos, qué significaba la diversidad existente en el aula, por qué era necesario atender a unos niños de manera distinta que a otros, por qué unos necesitaban más al profesor que otros,...

En las entrevistas y reuniones posteriores eran precisamente esos padres quienes explicaban a los otros cómo se trabajaba y como se desarrollaban las clases.

En este modelo de gestión el aspecto que más ha contribuido a desarrollarse y a mejorar el proceso educativo ha sido, desde siempre, el material en común utilizado en el aula. Y lo que más importaba que era la educación de los niños y niñas se veía directamente afectada. El material que se usa en el aula es de todos. Y se van creando hábitos. Los niños pueden aportar el material que quieran pero cuando entre en el aula dejará de ser una herramienta de uso exclusivo para pasar a la comunidad. Esta situación de propiedad común obliga también a una gestión en común.

Se crea en el aula un responsable de ese material, de su uso correcto, de subvenir a las necesidades de cada uno, de cuidar lo que es de todos, de defensa de los bienes públicos.

Y los niños y niñas descubren en el acontecer de cada día que cuando los bienes dejan de ser individualizados todos tienen lo que necesitan, pueden prestar atención al buen uso, no existen apropiaciones indebidas, desaparecen las envidias y los deseos de destacar por lo que yo tengo y los demás no. Se anulan las diferencias por lo que es superfluo.

DIVERSIDAD Y DIFERENCIAS

Claro que persisten las diferencias, porque la diversidad en el grupo no es negativa, no es una cualidad que deba anularse, es la salsa de cualquier proceso educativo, pero esa diversidad se genera desde la persona, desde las peculiaridades de cada uno, nunca desde las posesiones de unos y otros o de las características externas.

Siguiendo en esa misma línea siempre hemos estado en desacuerdo con la práctica de uniformizar a los niños y niñas en los distintos colegios. Lo que se persigue, bajo la falacia de abaratar costes, es distinguirlos de los de otros centros, afirmando peculiaridades de centro y olvidando la diversidad de las personas. Si fuera cierto que la finalidad era económica sucedería lo que encontramos en Cuba: todos los niños y niñas de todos los colegios llevan el mismo uniforme, así sí se salva la economía familiar. Pero como la pretensión es generar grupos homogéneos y afirmar la diferencia con otros grupos nos estamos asimilando a los procesos educativos de quienes socialmente se uniforman: los ejércitos, las órdenes religiosas, los sacerdotes, ...y en todos ellos lo que tiene menos importancia es la diversidad de las personas, es hasta peligroso que así sea. Todos han de pensar igual, han de construir los mismos modelos de respuesta. De este modo también se construyen personas más manejables, más fáciles de encauzar por quienes detentan el poder. Pero, para nosotros, los niños y niñas son distintos, pero iguales a los de otros centros educativos, no vamos a generar diferencias sino respetar la diversidad y el distinto proceso educativo de uno, no creemos que sea positivo generar distancia entre los niños y niñas educadas en distintos centros escolares.

Y SEGUIMOS COOPERANDO

En el proceso de gestión cooperativa hemos descubierto la importancia de los conocimientos que se adquieren y que empiezan a ser útiles desde la misma escuela. Ellos, los niños y niñas desde los primeros cursos, son quienes acuden al almacén y recogen lo que les hace falta, hacen los apuntes pertinentes y mensualmente dan

cuenta de su gasto ante la asamblea general respetando el presupuesto que se aprobó en su momento y donde se tenían en cuenta los fondos existentes y las necesidades de cada grupo, respetando siempre las necesidades individuales. La comisión de cuentas les va a pedir que expliquen sus decisiones.

Para que estos valores lleguen a los niños han sido previamente trabajados por padres y maestros. Ellos elaboran el presupuesto del colegio oyendo a las partes y poniendo en común las aportaciones que llegan al mismo provenientes de sus propios bolsillos, en primer lugar, de lo que ofrece el Ayuntamiento y del ingreso de la Comunidad Autónoma. La gestión la hacen respetando acuerdos que emanan de las respectivas asambleas. Y hay que entregar cuentas a quienes aportan los fondos; Consejería de Educación, Ayuntamiento y padres, y todos ellos son exigentes, pero los más cercanos son quienes mejor entienden lo que es trabajar en común, y son quienes son capaces de tomar y, por tanto, respetar las decisiones.

SE TOMAN DECISIONES

Este entramado funciona porque desde el principio hemos confiado en los niños y niñas. Ellos son perfectamente capaces de organizarse, de definir sus prioridades y de responsabilizarse de las decisiones tomadas.

Cada Lunes al entrar en clase los niños y niñas retiran las mesas del aula y se sientan en las sillas formando un corro, eligen un Secretario y Presidente de la reunión y comienzan la Asamblea. Existe un protocolo que tienen perfectamente asimilado y que en ocasiones son quienes enseñan a maestros nuevos a llevarlo adelante. En esa Asamblea se plantean los problemas que existen en la clase, se resuelven las situaciones que han generado conflictos y se toman decisiones. Y algo muy importante, se exigen responsabilidades. La función del maestro, de la maestra, no es dar instrucciones sino controlar que el desarrollo de la Asamblea sea conforme a lo pautado.

Este proceso pertenece al desarrollo educativo. El centro tendría muy poco sentido si se rompiera o minimizara el valor de estas asambleas. En ocasiones algún maestro o maestra no lo ha entendido y cree que es una pérdida de tiempo porque los niños ocupan una hora en esta reunión y no estudian asignaturas “más importantes”. Nosotros creemos que esta es la asignatura más importante. Esas personas aún no han descubierto la cantidad de tiempo que realmente se pierde explicando y pretendiendo “dar clase” a los niños y niñas. Quien participa en la Asamblea se está construyendo como persona, se está convirtiendo en una per-

sona con responsabilidad y compromiso y está reafirmando su interés por los estudios. Claro, a la vez, está configurando una personalidad crítica, que pide explicaciones, que busca el sentido de lo que hace, que se compromete.

Y en estas asambleas se pone sobre la mesa todo lo que a ellos y ellas les parece. Desde el conflicto que ha surgido entre compañeros hasta la crítica a un profesor o la preparación de una salida. Es cierto tienen que ser conscientes de las limitaciones de esta asamblea particular. Entienden rápidamente y reclamaron una Asamblea de todos los niños y niñas para tomar decisiones que afectaran a todos: la organización de los campos de recreo, las salidas conjuntas, los conflictos con otros cursos,...

Los Viernes, por la tarde, se reúne la Asamblea de todos los niños pero, por operatividad, se hace con delegados de cada grupo de aula. Se eligen delegados de forma rotativa para que todos participen y llevan a la Asamblea, por escrito, las aportaciones de cada grupo. También ahora, se ha organizado un protocolo que se cumple con rigor. Los niños o niñas que no saben escribir, o leen con dificultad aún, reciben la ayuda de otro niño de cursos superiores que les escribe los acuerdos y les va enseñando a ser escuchados por los “mayores”. Lógicamente los “pequeños” son quienes toman primero la palabra y quienes exponen sus peticiones de forma prioritaria. Y como todos han sido antes “pequeños” se entiende perfectamente por los demás que ellos son quienes tienen que utilizar ese derecho con prioridad.

Otra particularidad que presenta esta Asamblea es que, resuelve o intenta hacerlo los conflictos que aparecen entre cursos. Cuando existe una queja de que un curso, de que un grupo, no respeta las normas, o provoca abusos con los más pequeños es llamado a la Asamblea y allí se le piden explicaciones. Cuando un niño o niña es llamado a Asamblea el Viernes por la tarde deja lo que esté haciendo y acude a rendir cuentas de lo que se le pide. Esta Asamblea busca la solución y puede imponer correctivos y aquí el adulto tiene que intervenir mitigando la dureza o desmesura que pueda producirse porque el tiempo en los niños es distinto y están tan acostumbrados a que los adultos les impongan castigos, que se sienten en la obligación de hacerlo ellos de modo desmesurado, del mismo modo que interpretan que hacen los adultos con ellos.

Poco a poco toman conciencia de que cuando es necesario corregir una mala actuación es mejor ofrecer una vía de salida al infractor que marcarlo con un San Benito. La función educativa más importante que desempeña la Asamblea es la de ayudar a comprometerse y a tomar responsabilidades. Entendemos que para que los niños y niñas asuman esta difícil tarea es importante que sean conscien-

tes desde muy pronto de la trascendencia de sus actuaciones. La vida no puede ser un juego en el que se realizan acciones sin asumir la responsabilidad de las mismas, buscando siempre eludir la mirada del adulto. La asamblea ayuda a crecer, a madurar. Y esto lo acompaña día a día, porque es un instrumento que se utiliza con frecuencia como vía de solucionar problemas, de resolver conflictos, de serenar los momentos de acaloramiento. Cuando surge el problema, al volver del patio, al entrar por la tarde tras una confrontación en el comedor, cuando ha habido un problema en el desarrollo de una clase, los niños y niñas piden que se resuelva en la Asamblea: se juntan, buscan y deciden qué se debe hacer. Para esto no va a hacer falta una hora, en ocasiones son unos minutos, pero es muy importante que aprecien el valor de la convivencia, del compromiso por encima de la materia concreta que tienen que estudiar en ese momento.

En ocasiones los problemas no pueden resolverse en el aula ni en la Asamblea de los Viernes. Pero ellos saben que hay una instancia superior, la Junta Permanente donde se pueden plantear.

La Junta Permanente es el órgano de más nivel jerárquico del centro. Está compuesto de un padre por cada clase, un sustituto y cinco profesores, entre ellos está el que cubre las funciones administrativas de director o directora del centro. Esta Junta hace las funciones del Consejo Escolar ampliado y recibe la cesión formal de atribuciones que en otros centros corresponden al director. Esta asunción de responsabilidades hace que el compromiso con lo que sucede en el colegio sea más importante y definitorio. Los padres y madres ya no son un colectivo que se acerca al colegio cuando les llaman, que viene a reclamar al profesorado, sino un grupo de personas comprometidas en la educación de sus hijos, que están implicadas en todo lo que se desarrolla en el colegio y que se sienten obligados a cooperar y apoyar esa labor educativa. Este compromiso se concreta en actividades paralelas al desarrollo escolar pero que tienen enorme importancia en el proceso educativo.

Para muchas personas que desarrollan su actividad profesional cercana al mundo escolar, este posicionamiento no deja de ser llamativo y, en algunas ocasiones, hasta molesto. La administración, en su afán de control, de que nada se escape de sus manos, prefiere la uniformidad de esquemas de gestión, a este compromiso que siempre se escapa de sus manos. Sin embargo los servicios de inspección, que suelen acercarse al centro con un tanto de prevención, acaban por descubrir que el centro funciona, que se cumplen los requisitos oficiales, y que los compromisos de los trabajadores y el acercamiento de los padres y madres tiene efectos especialmente beneficiosos para el clima y avance de los niños y niñas.

Esta cercanía de los padres y madres a la gestión del colegio hace que conozcan y entiendan la burocracia y ayude a ver la incidencia en la educación de los niños y niñas. El equipo docente y directivo del colegio no tiene por qué ocultar, ni lo hace, los pasos y documentos que produce tanto de tipo administrativo como de gestión.

Sirva como ejemplo la construcción del nuevo edificio. Durante varios cursos se debatió dentro del colegio la necesidad de ampliar y mejorar el edificio existente. Hubo desencuentros y distintas maneras de enfocar la situación. Al final se llega a un acuerdo, no sin ciertos puntos negros, pero se ofrece a la Administración el proyecto y se pide que empiece la reforma pensada. Se hacen croquis, se buscan alternativas y, por fin, la Consejería de Educación, decide construir un nuevo edificio. Pero los planos, el diseño, la ubicación se discute y se planifica con el equipo de arquitectos, con la unidad técnica de la Consejería para conseguir que lo que se pretende en ladrillos tenga una visión pedagógica y cercana a la solución de los problemas planteados. Ahora no es un edificio que se ha puesto en un terreno, ahora es un proyecto de todos que se ha llevado a término. El colegio, aun el edificio, es de todos.

Cuando quisimos abordar la dificultad que algunos niños y niñas mostraban para seguir estudiando a partir de su entrada en la adolescencia, sobre los trece y catorce años, estudiamos y propusimos a la Dirección Provincial de Educación que se incluyera en el centro un profesor o profesora de taller para ayudar, desde la programación general, a quienes tenían esta necesidad. Mil dificultades, pero los padres y profesores, con insistencia y con las curricula y programaciones en la mano, y el estudio o avales pedagógicos pertinentes, encontramos la solución y se establecieron los talleres. Es verdad que habíamos programado talleres de madera y electricidad y la Administración sólo encontró la posibilidad de abrir un taller de sastrería, pero se fue capaz de transformarlo, y ofrecer a los niños y niñas la alternativa educativa que necesitaban.

LOS TRABAJADORES SOCIALES

Desde muy pronto descubrimos la importancia de atender a los niños y niñas fuera de la escuela, en la familia, en el entorno. Como no nos sentíamos suficientemente preparados ni los profesores, ni los padres, recurrimos a los especialistas en este trabajo, entonces Asistentes Sociales, después y más correctamente, Trabajadores Sociales, y llevamos nuestra propuesta de que era necesario configurar un equipo dentro del centro donde un profesional de estas características llevara adelante un programa de apoyo. Encontrábamos que tenía que ser alguien comprometido con el centro, embarcado en el proyecto y consciente de

que sus éxitos y fracasos eran de todos y ayudaban a todos. No fue fácil y se han dado pequeños pasos. Hasta ahora la Administración ha organizado equipos exteriores al centro, sin vinculación específica. Sólo cuando los profesionales que cubren esta misión se vinculan y comprometen con el centro, funciona este apoyo, de otro modo se convierte en un mero añadido con escaso resultado. Muchas veces sirve de deterioro de la función y de desprestigio profesional ya que ni se aportan soluciones ni se estructura el trabajo en relación al programa o al currículo de cada alumno. Es una reivindicación que tanto desde el ámbito docente como desde el del Trabajo Social resulta evidente, la comunidad escolar lo reclama, pero aún no se ha llegado conseguir.

No siempre es fácil realizar el trabajo desde competencias y profesiones tan distintas. Estamos acostumbrados a que psicólogos colaboren en las tareas docentes pero no a que lo hagan estas personas que tienen una visión más cercana a las situaciones sociales que a los problemas individuales. Sin embargo la escuela va demostrando paso a paso que son los problemas sociales los que tienen una mayor importancia en el desarrollo y madurez de los niños y niñas. La visión desde la perspectiva social nos lleva más bien a enfrentarnos con estos problemas desde perspectivas más amplias y que son las que con mayor frecuencia inciden sobre el desarrollo y las diferencias que se descubren en las aulas. Los distintos modelos de familia, las distintas procedencias de las mismas, el nivel económico, el desarrollo cultural de los padres, la importancia de la vida laboral de los padres en relación con la educación de sus hijos, todo ello incide mucho más que el nivel intelectual o los desarreglos personales. Muchos de estos desarreglos vienen de estas situaciones sociales que destacamos. Y tiene la ventaja, por otro lado, de que se descarga al individuo del fardo de la culpa y se le ayuda a incorporarse al mundo adulto, que es una de las misiones más importantes que tiene la escuela.

Es cierto que no es sencillo este trabajo en común pero el camino se ha emprendido y cada día nos encontramos más experiencias de compromiso mutuo en esta andadura. Lo que nos preocupa es el bienestar de los niños y niñas y es desde su consideración como personas desde donde afirmamos esta, ya, necesidad.

LA GESTIÓN DIRECTIVA

En este esquema de gestión tiene mucha importancia el planteamiento que se hace desde el equipo directivo y los modos con que se organiza la dirección del centro. El equipo directivo, después de la última Ley de Educación, es elegido por el director quien, a su vez, es designado y “elegido” por la Administración.

De ser un cargo que responde a los intereses del centro, como era anteriormente, es un cargo que depende de la Administración y que es a ella a quien directamente debe responder de su gestión.

Con esta medida de dependencia es muy difícil poder contar con un equipo que defienda una participación desde la base. Pese a todo se ha conseguido un compromiso por parte de los profesores y los padres para que el director siga siendo propuesto por la Junta Permanente previo conocimiento de su proyecto de trabajo, y responda ante ella. Este esquema se lleva utilizando desde 1970 y todos sabemos que no eran los mejores tiempos. También es verdad que la Administración, en diversas ocasiones, ha recogido nuestras aportaciones tanto a nivel de gestión como en lo que a procesos metodológicos se refiere y esto sin decirlo claramente y, en muchas ocasiones, sin querer aceptar esa procedencia. Por eso la organización del centro sigue ofreciendo un sistema de dirección que respeta el modelo de participación en todos sus puntos porque cree que los niños y niñas o se educan en la participación o no se forman como ciudadanos.

La dirección más que colegiada es participativa. Todos los profesores del centro se consideran partícipes y responsables con las decisiones que se toman. Hay respaldo porque hay una claridad absoluta en esa toma de decisiones. Esta asunción de responsabilidades lleva a que se discuta y se debata y se estudie y reflexione cuando hay que tomar decisiones importantes.

Las funciones directivas están distribuidas en distintas personas a excepción de la representación oficial, la firma de documentos, la jefatura de personal. Todo lo demás es llevado por aquellas personas a quien el claustro determina que se implique contando siempre con que disponga de tiempo suficiente. Esto tiene la ventaja de que no se separa de la función docente por que es la que da sentido a todo lo que se hace en el colegio.

Para evitar cualquier interés superfluo los emolumentos que cobra el equipo directivo pasan a un fondo común del que se benefician todos los profesores en actividades comunes organizadas por ellos. Es verdad que siempre puede haber alguna persona que no quiera participar de este modo y lo diga expresamente: “yo quiero que exista un director del modelo tradicional”. Pues así se hace, y nadie es obligado si no quiere tomar parte ni asumir responsabilidades. Bien es verdad que son los menos.

Educar en la participación a los niños y niñas es también enseñarles con el ejemplo de cada día, desde los adultos, que se puede funcionar de ese modo y que este tipo de gestión la hace más cercana y compartida.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Para conseguir que todo este entramado funcione es necesario que en el trabajo dentro de las aulas, haya también un modelo de organización específico. De poco serviría la cooperación, las asambleas, la gestión compartida, si en el trabajo diario no primaran los valores que pretendemos inculcar en los niños y niñas.

En primer lugar hay una renuncia expresa al Libro de Texto. Creemos que es un instrumento útil y que facilita el trabajo a los profesores. Pero afirmamos que no es una herramienta válida para educar a niños y niñas diversos y con ritmos de aprendizaje distintos, con intereses dispares y con procesos disímiles.

Es cierto que el libro único e igual para toda la clase facilita el trabajo al profesor. Es cierto que genera una seguridad en el mismo: “yo como sigo el libro aprobado no me equivoco”. Es cierto que las familias tienen muy presente lo que tienen que hacer sus hijos, ahí está el libro que lo dice. Pero también es cierto que, en los profesores, se provoca una dependencia de las editoriales, de los grupos mediáticos, de los poderes establecidos y deja un margen muy pequeño a procesos innovadores y metodologías adaptadas.

Por ello el colegio, al abandonar el libro de texto como modelo de programación, se obliga a construir una programación específica. Es más trabajo para el profesor pero se genera una mayor cercanía al niño.

Se hace necesario tener una visión completa de lo que se pretende en la educación de los niños y niñas. El profesor, el equipo, se hace responsable del proceso educativo con que se está trabajando con ellos. Se obliga a organizar el curso según las necesidades y procesos de los alumnos y no según los procesos lógicos que siguen los libros. Finalmente se hace necesario pensar cada curso, meditar sobre el grupo de alumnos, conocerlos a fondo, respetar, dándolo por bueno, el proceso de cada uno.

Las familias de esta forma necesitan que se les explique con atención los porqués y los caminos que se siguen, necesitan estar pendientes del proceso, saber que no todos los niños y niñas son iguales, sentirse parte del modelo, conocerlo y aprender a valorarlo y evaluarlo. Se prefiere formar cabezas que llenar odres.

EL PLAN DE TRABAJO

Es el instrumento. Cada semana en lo más pequeños, cada quincena en los un poco mayores, se presenta el Plan que el tutor estima que deben trabajar. Se organiza el Plan en un formato que se trabaja en los distintos ciclos para adaptarlo a la fácil comprensión de los niños y niñas y en él se plantean los objetivos de la quincena o semana, los procesos que se van a seguir y las actividades que el maestro cree oportuno realizar. De este modo al comenzar la quincena, cada niño sabe lo que tiene que aprender, los pasos que va a dar y las distintas actividades que le llevarán a conseguirlo.

Y el Plan es también un compromiso por parte de los alumnos, por ello tienen que estudiarlo y firmarlo. Momento este muy importante porque, en ocasiones, discutirán con el profesor, con el tutor, si les parecen muchas actividades, si ya conocen algunas de los procedimientos a estudiar, si no les interesa el trabajo, si se da demasiada importancia a unos aspectos sobre otros. Y es el momento de adaptar los últimos detalles, es trabajo del profesor, del tutor, acercar esos contenidos y objetivos al proceso de cada uno. Finalmente firman el contrato y se ponen a trabajar.

Este modelo les ayuda a organizar sus tiempos. Uno dedicará más tiempo a las matemáticas porque lo cree interesante, porque va atrasado, porque lo abandonó la quincena pasada, otro, como le gusta escribir, quiere buscar el espacio para hacerlo. Otro quiere trabajar, con mayor interés, el mundo de la ciencia.

Habitualmente en la clase de lengua hacen lengua y en la de conocimiento del medio esta asignatura, pero a medida que avanza el tiempo y los límites están más cercanos suelen pedir cambiar de actividad y hacer matemáticas en la clase de lengua o lengua en la de conocimiento del medio. Nada es incompatible. Es claro que las clases no son un lugar donde el maestro habla y los niños y niñas escuchan, la clase es un lugar de trabajo donde el maestro responde a preguntas, soluciona dificultades y atiende a quien tiene un especial obstáculo. El ambiente resulta, en ocasiones movido, hay más ruido, sí, más comunicación, también, pero el ambiente de trabajo se respira en los rostros de los niños y en las preocupaciones que mantienen. Los niños no aprenden porque el maestro hable y quiera decir algo sino porque ellos y ellas quieran aprender, no hay caras de aburrimiento, no es posible y cuando no se aburren aprenden.

Además esta manera de estudio, de trabajo, hace que unos puedan ayudarse a otros, quien hace bien los problemas se los explica a quien tienen más dificultades. No están “copiando” están aprendiendo con los demás, están entendiendo

que no se aprende si no es en comunión con los otros. El trabajo individual es necesario, pero siempre si se presta a la comunicación y el intercambio.

Y en este proceso el tutor, el profesor está siempre presente. Va a encontrar las dificultades y no va a hacer falta examinar porque el control es diario y permanente y ayuda a corregir los errores que se cometen desde la visión del docente: ayuda a replantear el siguiente plan o compromiso de trabajo.

Finalmente, cuando llega el final de la quincena, semana, se hace una revisión de todos los trabajos realizados. Siempre han sido corregidos y valorados previamente, pero al niño, a la niña, le resulta importante comprobar que ha cumplido su compromiso y que está al día. Lo firma el tutor, los profesores y se lo llevará a su casa para que los padres comprueben el proceso. Este compromiso se devuelve al colegio y se archiva en su carpeta.

El niño, la niña, ya no es un agente pasivo de su educación. Se convierte en una persona responsable y activa, aprende a aprender y desarrolla su capacidad de búsqueda y relación.

Y el tutor descubre con el niño cuales son las dificultades en el proceso de estudio, dónde comete errores, cómo es importante que aprenda a organizar su tiempo, cómo si no emplea la clase para trabajar tendrá que utilizar otro espacio paralelo, que puede ser su casa o puede ser un rato extra en el colegio. Pero no se entra en la comparación con los demás. Cada uno debe conocer sus propios ritmos, sus dificultades, los errores más frecuentes, ... solo así aprenderá y se educará.

Y los exámenes dejan de ser necesarios porque no se pretende clasificar a los niños, ni se cree que la preparación de un examen sea un estímulo suficiente para aprender. Y cuando se realizan exámenes se desarrollan en la vida real, se puede consultar, aun con los propios compañeros. No se copia, se sigue aprendiendo, y si necesito consultar con quien tengo sentado al lado lo hago porque esto es lo que sucede en el mundo real. Nadie aprende aislado ni tiene que dar respuesta a los retos que le plantea la vida y su profesión sin tener en cuenta a los que trabajan a su lado. Se busca que la escuela no sea un lugar aislado del mundo sino entroncado en él y repleto de experiencias válidas para vivir.



ASOCIACIÓN BARRÓ EQUIPO EDUCATIVO. PROYECTO ÍTACA

Coordinadora:

Lidia Lletjós Llambias

*Si vas a emprender el viaje hacia Ítaca
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento...
Kaváfis*

RESUMEN

La finalidad del proyecto educativo Ítaca es ayudar a los/as menores en riesgo de exclusión social a alcanzar el éxito escolar. Para ello, se han diseñado una serie de actuaciones que, desde un enfoque sistémico, pretenden dar respuesta a las necesidades de dichos menores.

PALABRAS CLAVE

Atención a la diversidad. Éxito escolar. Absentismo escolar. Apoyo escolar. Mediación social. Habilidades sociales e instrumentales básicas.

INTRODUCCIÓN

La principal motivación para asistir al colegio es el éxito en las tareas. El fracaso escolar refuerza la baja autoestima y las expectativas negativas ante la educación, y conduce irremediabilmente al absentismo.

El apoyo escolar pretende atender las necesidades educativas de aquellos menores que viven una situación de fracaso, ofreciéndoles un espacio de refuerzo, atención, ayuda y desarrollo personal que les posibilite vivir lo escolar de forma positiva.

El absentismo y abandono del sistema educativo sitúa a los/as menores en una situación de vulnerabilidad, recorta la posibilidad de desarrollar todas sus capacidades personales, cierra el acceso a una adecuada inserción social y laboral, y les recluye en su grupo como única salida.

Por ello, es importante contar con recursos de apoyo socioeducativo accesibles, cercanos y coordinados con los centros escolares que ayuden al alumnado a tener éxito en sus aprendizajes.

UN POCO DE HISTORIA

La Asociación Barró pone en marcha su andadura en el año 1994 trabajando en el distrito Puente de Vallecas Municipio de Madrid con un grupo de mujeres gitanas, iniciando así el Proyecto de Alfabetización e Inserción Social. Más tarde, en el año 1996, extiende su intervención a menores de entre 4 y 16 años a través del programa lúdico-educativo “Chapotea”.

En el año 2001, la Junta Municipal del distrito de Ciudad Lineal solicita a la Asociación la intervención en la zona con niños inmigrantes, lo que da lugar al proyecto socio-educativo “Jara”.

En el año 2002, los Servicios Educativos de la Junta Municipal del distrito de Puente de Vallecas proponen la puesta en marcha de un programa cuyo objetivo sea la reincorporación al sistema educativo de menores gitanas desescolarizadas y es así como nace el que llamamos “programa de mozas”.

Estos proyectos y los que han ido surgiendo después son un “intento” de dotar de recursos a la población con más problemas de exclusión en temas como el

éxito escolar, formación inicial, empleo, mediación social... y sobre todo crear referentes que favorezcan la transformación personal y comunitaria.

Todos estos proyectos pretenden dar respuesta a las necesidades detectadas en el entorno, bien por la propia Asociación o bien por las distintas Entidades e Instituciones, públicas o privadas, ubicadas en la zona.

El proyecto Ítaca es fruto de la experiencia acumulada durante todos estos años por la Asociación, tanto en el proyecto “Chapotea” como en el proyecto de “Mozas” y en el de Nuevos Referentes con mujeres gitanas.

ANÁLISIS DE LA REALIDAD

Según los datos recogidos por el “I Plan integral de atención a la infancia y la adolescencia 2005-2008” del Ayuntamiento de **Madrid**, en el año académico 2002/2003 había en el municipio de Madrid un total de 56.132 alumnos/as pertenecientes a minorías étnicas o culturales. Un dato importante a considerar es que un 10% de los/as alumnos/as escolarizados en los colegios públicos pertenecen a la etnia gitana y de ellos cuatro de cada 10 son alumnos/as de educación compensatoria.

El total de alumnos/as escolarizados en el municipio de Madrid en centros públicos y concertados durante el curso 2003/2004, ha sido de 292.034. De ellos, 3.325 han sido absentistas.

Nivel	Alumnos	% sobre total de absentistas
Infantil	2	0,06
Primaria	1.154	34,71
ESO	1.801	54,17
Otras modalidades	368	11,07
TOTAL	3.325	100

En cuanto al perfil de los alumnos/as absentistas, el 81,77% son de nacionalidad española, el 18,05% de origen inmigrante y del 0,18% restante no se tiene dato. Resulta relevante destacar que el 40,66% del total de absentistas han sido niños y niñas de etnia gitana.

El distrito **Puente de Vallecas** cuenta con un alto índice de población de etnia gitana. El número de alumnos/as gitanos en las aulas empieza a disminuir al finali-

zar la primaria, produciéndose un mayor número de abandonos escolares en el paso del colegio al instituto, principalmente entre las niñas. Se observa un descenso del alumnado gitano entre el primer ciclo y el segundo de Educación Secundaria.

Los expedientes de absentismo del distrito de Puente de Vallecas en Diciembre de 2002 se referían a 357 niños/as españoles, de los cuales 134 son gitanos/as y de éstos 57 son chicos y 77 chicas. Entre los no gitanos la cifra entre chicos y chicas se equilibra.

Por lo tanto, se puede afirmar que el absentismo y el abandono precoz del sistema educativo, afecta más a las niñas que a los niños. Estas situaciones se agravan en los barrios de Entrevías y el Pozo del Tío Raimundo, donde hay mucha población gitana y mucha población castigada por el auge de la droga en los 80. En el barrio Numancia, debido a la fuerte presencia de inmigrantes, y también en el llamado "Triángulo del Agua" (barrio Palomeras Sureste), la vulnerabilidad de los/las niños/as es muy alta debido a las situaciones de exclusión que viven sus familias.

Estas zonas no sólo están afectadas por el absentismo, también el fracaso escolar es un problema grave en todo el distrito. No hay alternativas para los jóvenes que no son capaces de seguir el ritmo en los centros educativos y terminan en la calle.

La Asociación Barró, en coordinación con las distintas administraciones educativas, plantea un proyecto que quiere dar respuesta a las necesidades educativas detectadas con el fin de que los procesos educativos que llevan a cabo los/las menores concluyan con el éxito escolar. Al ser un proyecto de compensación educativa, **los destinatarios y destinatarias** pertenecerán a grupos sociales y culturales desfavorecidos, muchos de ellos de minorías étnicas, dentro de un plan global de atención a la diversidad.

LÍNEAS DE ACTUACIÓN

El proyecto Ítaca se plantea desde un enfoque sistémico, con tres grandes líneas de actuación:

I. Línea preventiva. Esta línea está **destinada** a menores escolarizados de edades comprendidas entre 4 y 16 años que carecen de las oportunidades y estímulos adecuados para integrarse de forma activa, confiada y consistente en el sistema educativo.

Los/las menores accederán a este programa a través de las derivaciones de los centros escolares, de los servicios educativos, de los servicios sociales de la zona, de los centros de salud o acudirán por iniciativa propia, dando así cobertura a las necesidades del entorno. Se trabaja en coordinación con los tutores de los/as menores.

“El contar con un lugar de estudio extraescolar, supone un apoyo a la continuidad en el sistema educativo, al contribuir a hacer efectivas las exigencias escolares de realizar tareas académicas fuera del horario lectivo. Al mismo tiempo que, en torno a estos centros, va generándose un referente de jóvenes que prosiguen estudios y un grupo de iguales que valora la continuidad académica dentro de la propia minoría. También se fomenta la sociabilidad intercultural si el tipo de actividad se organiza desde centros cívicos o desde el propio centro escolar”¹.

El objetivo general es proporcionar a los y las menores un espacio en el que vivenciar lo escolar de forma positiva, motivadora e interesante que favorezca el logro del éxito escolar. Se trata de llevar a cabo una intervención diaria que estimule el desarrollo de capacidades personales de los/as menores, su socialización e integración en el medio.

Son objetivos específicos:

- Favorecer la confianza en las propias capacidades de aprendizaje, partiendo de lo que los niños y las niñas ya saben, incorporando y relacionando estas capacidades con su contexto social y cultural.
- Desarrollar sus capacidades de percepción, comprensión, interpretación y creación.
- Potenciar la autoestima, el autoconcepto, la percepción de su autoeficacia y su autocontrol.
- Proporcionar herramientas que les permitan desarrollar habilidades sociales y esquemas adecuados de interacción tanto con sus iguales como con los/as adultos/as.
- Favorecer una socialización más adecuada mediante la aceptación de las normas.

¹ ABAJO, J.E. Y CARRASCO, S., (2004). Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. CIDE/Instituto Mujer. MADRID.

- Potenciar la socialización grupal y educar en la convivencia social.
- Fomentar una actitud crítica y constructiva de la realidad, partiendo de la más inmediata.
- Proporcionar técnicas de estudio y educar en hábitos positivos para el estudio y el trabajo escolar.
- Incrementar el nivel de asistencia escolar continuada de los menores.
- Apoyar el aprendizaje de las competencias y contenidos curriculares.
- Favorecer el que puedan realizar las tareas escolares de una forma continuada.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, consideramos que se han de desarrollar los siguientes **contenidos**, agrupados en cuatro áreas diferenciadas:

a. Habilidades personales (capacidades personales):

- Autoestima y autoconcepto
- Toma de conciencia de la realidad, partiendo del conocimiento de la realidad inmediata o de la suya propia y de su interacción con el entorno: responsabilidad, toma de decisiones, ...

b. Habilidades sociales:

- Identificación y expresión de sentimientos.
- Capacidad de hacer y aceptar críticas, elogios, etc.
- Acogida de lo distinto, frente a una identificación rígida o excesiva con un grupo determinado.
- Empatía: capacidad de escuchar o ponerse en el lugar del otro y percibir e interpretar de forma ajustada lo que el otro dice.

c. Desarrollo de capacidades cognitivas:

- Requisitos para el aprendizaje: motivación, atención, memoria, concentración.
- Habilidades instrumentales básicas: lectura, escritura y cálculo

d. Hábitos de trabajo y técnicas de estudio:

- Hábitos de trabajo: toma de conciencia de las condiciones que favorecen o dificultan el estudio, y desarrollo de los hábitos más adecuados para estudiar eficazmente.
- Técnicas de estudio: lectura comprensiva, identificar la idea principal de un texto, subrayar las ideas importantes, hacer un resumen, ...
- Estrategias cognitivas que favorecen el aprendizaje (metacognitivas): planificación y revisión de tareas.

II. Línea paliativa, está **destinada** a menores que han abandonado el sistema educativo o presentan un elevado índice de absentismo, de edades comprendidas entre 12 y 16 años, preferentemente pertenecientes a minorías étnicas. Se presta atención especial a las adolescentes que presentan una doble exclusión: por minoría y por género.

La derivación de estos/as menores al programa la realiza la Comisión de Absentismo de Servicios Educativos y tener protocolo de absentismo abierto. Los/as alumnos/as deben estar matriculados en un centro educativo y pertenecer a un grupo-clase.

Esta línea de actuación tiene como **objetivo general** dotar a los/las adolescentes de los instrumentos necesarios para reincorporarse, en el menor tiempo posible, al sistema educativo. Es fundamental aclarar que esta línea recoge a los/as menores con una larga trayectoria de absentismo.

Son objetivos específicos:

- Dotar a los/las adolescentes de técnicas instrumentales básicas e incrementar su nivel educativo.
- Favorecer hábitos de asistencia y de trabajo escolar.
- Promover la adquisición de habilidades sociales que faciliten la normal integración del alumnado en su grupo-clase.
- Potenciar situaciones y actividades que favorezcan el conflicto de ideas, la indagación y el diálogo, para posibilitar la cooperación y el aprendizaje entre iguales y la crítica de su realidad y de la realidad social.
- Favorecer la relación con los demás y con el entorno.
- Promover actitudes que favorezcan la convivencia pacífica entre las culturas y el desarrollo comunitario.
- Potenciar la toma de decisiones.
- Favorecer la formación de un autoconcepto positivo, ajustado.
- Es necesario, en todo momento, que los/as adolescentes aprendan a pensar, aprendan a aprender por ellos y ellas mismos para:
 - Garantizar la funcionalidad de los aprendizajes
 - Mejorar su desempeño intelectual
 - Mejorar su competencia en situaciones sociales.

La consecución de los objetivos propuestos será posible, principalmente, a través de dos grandes áreas de **contenidos** que se trabajarán diariamente: habilidades instrumentales básicas (lengua y matemáticas) y habilidades sociales.

- Los **componentes instrumentales básicos** son herramientas necesarias para el desarrollo del proceso formativo y por tanto para posibilitar la reinserción de los y las menores al sistema educativo. Desde este área se pretende la recuperación de niveles básicos de lectura y escritura y la adquisición de conceptos y reglas básicas de matemáticas así como su aplicación a la vida cotidiana.
- El programa de **habilidades sociales** pretende facilitar a los/las alumnos/as los instrumentos necesarios para que éstos sean capaces de tener una buena autoestima, tomar decisiones responsables, relacionarse adecuadamente con los demás, resolver los conflictos de la forma más positiva y más adecuada, etc. La posesión de **habilidades sociales** es una de las condiciones que favorecen el éxito escolar y la continuidad educativa: *“las habilidades sociales son necesarias para ocupar roles normalizados de alumno/a y de compañero/a en las relaciones establecidas dentro del centro educativo y para negociar las condiciones de continuidad académica con el grupo familiar, en los casos en los que no existe apoyo inicial”*².
- **Otras áreas** que contribuyen a la consecución de los objetivos propuestos son:
 - Animación a la lectura.
 - Informática básica.
 - Tutoría Personalizada.
 - Expresión plástica.
 - Educación medioambiental.

Se forman grupos flexibles de 8/9 alumnos, distribuyendo a los/las menores en función de su nivel curricular y del área a trabajar.

El programa contempla la coordinación con el/la tutor/a del grupo de referencia de el/la menor así como con el/la orientador/a del instituto. Conjuntamente con ellos/as se decidirá el tiempo de permanencia de los/las alumnos/as en el programa y el momento de su reincorporación al grupo de referencia. Las reuniones se mantendrán periódicamente de forma que se mantenga informado al tutor/a de los progresos que el/la menor va realizando y así el seguimiento de cada alumno/a quede garantizado.

III. Programa de mediación. Se lleva a cabo con las familias y con los centros educativos para favorecer una relación más fluida entre ambos. Esta línea de ac-

2 ABAJO, J.E. Y CARRASCO, S., (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. CIDE/Instituto Mujer. MADRID.

tuación está **destinada** a las familias de los/as menores que participan en el programa, así como a los diferentes centros educativos donde están matriculados dichos/as menores.

Su **objetivo general** es posibilitar una mejor convivencia entre los centros educativos y la familia, previniendo situaciones conflictivas desde la gestión positiva de las mismas y siendo un “elemento tranquilizador” para las familias pertenecientes a minorías étnicas.

Son **objetivos específicos**:

- Dotar de recursos a las familias en el proceso de escolarización y seguimiento escolar de sus hijos e hijas.
- Orientar y preparar para el paso de primaria a secundaria.
- Facilitar acuerdos constructivos.
- Favorecer la comprensión de las diferencias contribuyendo al enriquecimiento mutuo.
- Pacificar las partes y reducir tensiones.
- Favorecer el acceso de todos los grupos a los recursos comunitarios.
- Contribuir a la superación de prejuicios, estereotipos, racismo.
- Facilitar la comunicación entre los agentes de la comunidad.
- Promover una intervención de carácter interprofesional y desde un enfoque sistémico.
- Formación y apoyo a los docentes.

Para llevar a cabo los objetivos propuestos, consideramos que se han de desarrollar los siguientes **contenidos**, agrupados en tres grandes bloques:

A. Trabajo con las **familias**

- Asesoramiento a las familias sobre ritmos, rutinas y normas escolares.
- Acompañamiento en las relaciones con la escuela y acercamiento a la misma.
- Información acerca de recursos disponibles y acceso a ellos (becas, apoyos, ayudas, etc).
- Formación en técnicas de resolución de conflictos.
- Talleres y aulas de encuentro en los que se aborden temas relacionados con la escolarización y el apoyo de la misma.

B. Trabajo con las **escuelas**

- Asesoramiento a docentes y otros profesionales sobre claves culturales de las familias y pautas para el acercamiento a ellas.

- Asesoramiento a docentes sobre la adaptación del currículo y la vida escolar a la diversidad del alumnado.
 - Detención y análisis de necesidades familiares, para orientar desde ahí el proceso de escolarización y hacerlo motivador.
- C. Resolución de **conflictos**.

METODOLOGÍA

Proponemos una metodología:

- Activa y participativa, el/la alumno/a ha de ser quien construya su propio aprendizaje.
- Motivadora, las actividades propuestas deben estar adaptadas a las necesidades e intereses del grupo.
- Personalizada, para dar respuesta a los diferentes niveles curriculares que coexisten en los grupos. Se combinará esta atención personalizada con actividades y propuestas de trabajo que posibiliten la cohesión del grupo.
- Integradora, que tenga en cuenta los distintos factores que intervienen en el proceso educativo: el/la alumno/a, el grupo de iguales, la familia, el entorno educativo,...

La metodología debe:

- Tener en cuenta el nivel de conocimientos previos del alumno/a.
- Mostrar la funcionalidad de los aprendizajes.
- Fomentar el trabajo en grupo, el trabajo cooperativo y las dinámicas de grupo para que los alumnos confronten distintos puntos de vista, se pongan en lugar de los otros, distribuyan responsabilidades y asuman roles.
- Crear un buen clima de aula que fomente el respeto y la confianza.
- Potenciar la actividad mental del alumno/a.
- Utilizar materiales y recursos variados para adaptarse a los distintos niveles y motivaciones.
- Potenciar la constructividad de los aprendizajes.
- Favorecer el desarrollo del sentido crítico.

Se establece una pedagogía de máximos que parte de las capacidades de los/as alumnos/as, no de sus déficits; los/as educadores/as se comprometen en la educación de los/as menores teniendo unas expectativas positivas hacia su rendimiento académico. El papel del educador es el dinamizador del aprendizaje.

Las nuevas tecnologías forman parte de la metodología de aprendizaje.

EVALUACIÓN

La evaluación constituye uno de los factores fundamentales de la práctica educativa, es ella quien nos permite hacer los cambios y ajustes necesarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de recabar y analizar la información necesaria para realizar propuestas de mejora.

La evaluación tiene que servir para poder reorientar la planificación si fuera necesario y para ello deben evaluarse todos los componentes: objetivos, contenidos, procedimientos, metodología, recursos y la propia evaluación.

Podemos diferenciar en el proceso de evaluación tres fases:

1. Evaluación y diagnóstico inicial

Es el punto de partida que nos va a servir de marco referencial para la planificación y formulación de objetivos después de realizar el análisis de necesidades en aquellos ámbitos donde queremos intervenir: familia, entorno y escuela.

2. Evaluación del proceso

En esta fase se evaluará la consecución de objetivos que se plantearon en la planificación del programa, posibilitando la reformulación de la intervención, si hiciera falta.

Formarán parte de esta evaluación:

- Los/as menores:
 - La integración en el aula.
 - La asistencia diaria
 - Los conocimientos alcanzados.
- Los programas:
 - La consecución de los objetivos de los distintos programas.
 - Los procedimientos.
 - La metodología empleada.
 - La coordinación con los centros educativos.

3. Evaluación Final

Evaluación general del proyecto que se realizará al finalizar el curso escolar.

a. Interna

Será realizada por todos los miembros del equipo que conforman el programa, así como por los destinatarios de cada una de las líneas. Se tendrán en cuenta todas las evaluaciones elaboradas a lo largo del curso., la participación y regularidad en la asistencia, el grado de consecución de los objetivos generales, etc.

b. Evaluación externa:

- En coordinación con los técnicos de las Administraciones Educativas de la Comunidad de Madrid se valora la adecuación de las actuaciones y actividades programadas.
- En coordinación con los tutores y orientadores de los centros educativos de los/as menores participantes en el proyecto se valora la consecución de los objetivos propuestos.
- En coordinación con los Servicios Sociales y Centros de Salud de la zona se valora los procesos llevados a cabo con las familias.
- Así mismo, cada línea de trabajo establece su propia evaluación inicial, procesual y final.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abajo, J.E. y Carrasco, S. *“Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España”*. CIDE/Instituto de la Mujer. Madrid. 2004.

Jiménez, C. *“La naturaleza de la mediación intercultural”*. Revista de migraciones nº 2, 1997.

Pernas, B. *“La cuestión gitana. Reflexiones en torno a la educación y el cambio social”*. IRIS/Comunidad de Madrid, 2005.

“Estudio de barrios y colectivos en riesgo de exclusión social” para la Fundación Un Sol Mon de la Caixa de Cataluña. Diagram, 2005.

“Estudio para el equilibrio socioeconómico y desarrollo del empleo en los distritos de Villa y Puente de Vallecas”. Informe Arthur Andersen. 2000.

Proyecto de Investigación: *“Brudila Calli: las mujeres gitanas contra la exclusión social”*. CREA, Centro de Investigación Social y Educativa (Universidad de Barcelona). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, 2001-2004.

“I Plan integral de atención a la infancia y la adolescencia 2005-2008”. Ayuntamiento de Madrid. Dirección General de Infancia y Familia. 2005.

“Prevalencia y perfiles del absentismo escolar en la Comunidad de Madrid”. Estudio realizado para el Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid por el Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (2004-2005).

Casanova, M.A. *“Manual de evaluación educativa”*. La Muralla, Madrid, 1995.

VV.AA. *“Incorporación y trayectoria de niñas gitanas en la ESO”*. CIDE/Instituto de la Mujer, 2006. Madrid.

LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES Y MADRES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE VALLECAS

DELEGACIÓN DE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS FRANCISCO GINER DE LOS RÍOS, DELEGACIÓN DE PUENTE DE VALLECAS Y VILLA DE VALLECAS [FAPA]

Las asociaciones de madres y padres del alumnado (AMPA) constituyen el espacio privilegiado de la participación colectiva de las familias en los centros educativos. En Vallecas contamos con una “delegación” de AMPAs, que forma parte de la FAPA Francisco Giner de los Ríos de Madrid. Tratamos de aunar esfuerzo y apoyar los procesos de participación de los padres y madres y al mismo tiempo luchar por la calidad de la Escuela Pública.

RESUMEN

El artículo se refiere principalmente a la participación de las madres y padres del alumnado, tanto a través de sus asociaciones en los centros educativos, como de manera individual (familias). En este sentido, se subraya la defensa de una educación de calidad, entendiendo como tal, la que asegura oportunidades verdaderas para todos y todas, partiendo de las diferencias socioeconómicas existentes en nuestros barrios. La participación se entiende desde la necesaria comunicación entre la familia y el centro para tener en cuenta las características de cada alumna o alumno y poder educar según sus necesidades, hasta el derecho de las madres y padres a opinar y decidir como parte que son de una comunidad educativa. Se pone de manifiesto la clara opción de las AMPAS por la Escuela Pública, reivindicando políticas educativas que la defiendan. Finalmente, se constata la escasa formación de muchas familias, y por ello la necesidad de educar para la participación.

EL DERECHO A PARTICIPAR, EL DESEO DE PARTICIPAR

Participación parece ser una palabra mágica en nuestros tiempos. Las instituciones se apoderan del discurso, en un intento no disimulado de proyectar una imagen democrática que haga creer a la ciudadanía que toma parte en las decisiones.

En el caso de la educación y del gran colectivo que nos ocupa, **el derecho** está legislado a través de la Ley Orgánica 9/1995 de Evaluación, Gobierno y Participación en los Centros Educativos. Esta norma se ha visto reducida por la LOCE, sobre todo en cuanto a las atribuciones del Consejo Escolar.

La mención de la normativa es necesaria debido al reconocimiento que supone la participación de padres y madres en el gobierno de los centros educativos y el margen de intervención individual y colectiva que puede existir.

La otra cara de la moneda es **el deseo** de participar y la formación que pueda estimularlo. La sociedad en la que vivimos ha llegado a unos niveles de información y está estructurada de tal manera que tenemos la sensación de que todo está hecho. Nuestra participación se limita básicamente a elegir representantes y delegar. En el caso de la educación el esquema no es distinto y el resultado es notable.

La participación en los centros educativos de manera individual por los padres y las madres puede darse a través de:

- Interesarse por la programación de actividades, por conocer lo que aprenden sus hijos e hijas, dirigiéndose al tutor o tutora para conocer estos contenidos.
- Acudir a asambleas o reuniones convocadas por el centro.
- Acercarse a las actividades culturales.
- Acompañar a determinadas salidas con el alumnado, según el plan que establezca el profesorado.
- Recogida personal de las evaluaciones, que permite entrar en diálogo con el tutor o tutora sobre el desarrollo educativo de sus hijos o hijas.

También es individual la posibilidad de formar parte del Consejo Escolar, presentándose a las elecciones cada vez que se realizan. En este caso, es el colectivo de padres y madres el que elige a sus representantes pero no hay rigidez en la devolución de la información o consulta al colectivo sobre los temas tratados en el Consejo Escolar.

Por otro lado, la participación que podemos caracterizar como colectiva se genera a través de las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado (AMPA), que además de constituirse en Asociación y representar a sus asociados y asociadas, también tiene representación directa en el Consejo Escolar. Intentaremos reflejar la experiencia en las siguientes páginas.

CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE VALLECAS

Compartimos con otros distritos del sur de Madrid la problemática social derivada de las carencias económicas y a la vez del desequilibrio consecuente de las carencias educativas de la población. En esta línea es importante destacar:

- La existencia de poblados marginales junto a ambos distritos de Puente y Villa de Vallecas.
- Bolsas de pobreza que se mantienen a lo largo de los años, sin aparente solución.
- Realojos continuos de familias provenientes de otras zonas y poblados marginales de otros municipios y distritos.
- Llegada masiva de inmigrantes, muchos y muchas con una escasa preparación laboral y grandes necesidades económicas.
- Falta de viviendas que de respuesta a las necesidades, lo que genera de nuevo la masificación en pocos metros habitables de familias con 3-4 hijos o hijas, que comparten con abuelos, tíos, sobrinos ...
- Niñas y niños acogidos por la Comunidad de Madrid en pisos o residencias tuteladas.
- Niñas y niños tutelados por abuelos y abuelas, ya que los padres y madres no existen o están ausentes por historiales de toxicomanías y otras problemáticas.
- Mujeres con cargas familiares no compartidas, muchas veces con dos o tres hijos o hijas a su cargo, sin redes de apoyo.
- Situaciones generadas por todo lo anterior en términos de exclusión social como son períodos discontinuos de desempleo, perceptores de rentas mínimas, toxicomanías, cárcel, menores no acompañados, etc.

En Vallecas conviven barrios de mayor poder adquisitivo, donde trabajan ambos miembros de la pareja en profesiones medias y barrios marginales o barrios obreros históricos donde la media es un sueldo o ninguno. Las mujeres en muchos casos hacen horas de limpiezas de oficinas, casas o comunidades, cuidados de personas mayores, etc., las hay realizando tres o cuatro pequeñas jornadas en ese tipo de trabajos, combinándolo con la educación de los hijos e hijas.

En estas circunstancias es importante reconocer que las condiciones de estudio de nuestros hijos e hijas están bajo la influencia de los problemas de convivencia sociofamiliares, de los escasos espacios e infraestructuras de las viviendas, de las condiciones sanitarias y económicas en general. Sin olvidar que la mentalidad de las familias dentro de todo este contexto es consumista, como lo determina la sociedad y las prioridades de consumo no siempre apuntan a que la educación sea el bien fundamental como entendemos quienes estamos intentando construir una sociedad diferente.

ESCUELA PÚBLICA Y ESCUELA PRIVADA-CONCERTADA EN EL CONTEXTO DE VALLECAS

DATOS DE ESCOLARIZACIÓN PUENTE Y VILLA DE VALLECAS 2005/2006

	PÚBLICO		PRIVADO CONCERTADO		PRIVADO		TOTAL
	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	
Alumnado total	19.717	47,9	19.517	47,4	1.923	4,7	41.252
Alumnado extranjero	3.784	71,7	1.445	27,4	37	0,7	5.365
Alumnado con Necesidades Educativas Especiales	560	75,8	177	24,0	1	0,1	838
ESCUELAS INFANTILES	15				33		
COLEGIOS	31		32		1		
INSTITUTOS	10						
ALUMNADO TOTAL MADRID	514.330	54,4	264.797	28,0	166.797	17,6	945.386

Fuente: Munimadrid

Los datos aportados son una pequeña muestra del desequilibrio.

El primer interrogante puede ser ¿por qué en Vallecas la red privada tiene igual o mayor peso que la red pública de centros?

Las escuelas infantiles dan una respuesta muy por debajo de la necesidad de escolarización temprana, proyectando hacia la primaria el primer gran desfase de socialización. Una gran cantidad de niños y niñas no están escolarizados desde la infantil.

Pero el dato más significativo del desequilibrio es la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, entendiendo como tal las situaciones asociadas a discapacidades y a población socialmente desfavorecida, todo ello relacionado con las circunstancias señaladas en el punto 2 (nuestro contexto socioeducativo). Los centros privados-concertados ofertan una educación ajustada al alumnado “normalizado”, cuya selección se asegura a través de la demanda (derecho a elección de centro). El alumnado que entra a los tres años puede permanecer hasta el final de la educación obligatoria (en algunos casos va a la red pública cuando llega al Bachillerato, enseñanza no concertada). Los cobros específicos, los uniformes, la diferenciación en la tarifa de comedor escolar y el trato diferenciado “desaniman” el acceso al alumnado de difícil desempeño académico.

Los centros públicos acogen a todo tipo de población y cuenta con todos los recursos para atender adecuadamente a todo tipo de alumnado. Convive en ellos toda la problemática social y toda la diversidad en su riqueza y conflictividad. Desde nuestra visión de educación liberadora lo vivimos positivamente, desde nuestra visión crítica con la privatización lo vivimos con todo el sentido de la injusticia que esto supone.

La síntesis de la realidad que acabamos de aportar a través de los datos de configuración de la red de centros es la siguiente:

- Una línea divisoria en torno al 50%, que va evolucionando a favor de los centros privados-concertados, tanto en número de alumnado como de unidades, como de centros enteros.
- La escolarización del alumnado inmigrante por encima del 70% en la escuela pública.
- La escolarización de la población en situación de pobreza y exclusión social básicamente en la escuela pública.
- El discurso de la administración es muy optimista, pregonando su éxito en cuanto a la **libertad de elección de centro** para las familias.

Esto nos lleva a una configuración educativa y académica con características como:

- Altos niveles de abandono sin titulación de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).
- Una cantidad de suspensos muy importante en todos los cursos de la ESO, que genera desmotivación y abandono y nos arroja una llegada a 4º, de la mitad del alumnado que entra en 1º de ESO.

- Un importante nivel de conflictividad, regulado por reglamentos más sancionadores que reparadores, que funcionan como estímulo al absentismo y al abandono más que al aprendizaje.
- Las situaciones conflictivas también forman parte de los Centros de Infantil y Primaria, detectándose importantes problemas de convivencia en edades cada vez más tempranas.

Hay un gran desconocimiento de lo que pasa en las aulas y patios de los centros concertados, entre otras razones, debido a la ausencia de Asociaciones de Madres y Padres en dichos centros.

LA PARTICIPACIÓN A TRAVÉS DE LAS ASOCIACIONES DE MADRES Y PADRES DEL ALUMNADO (AMPA)

Las experiencias de cada AMPA tienen mucho en común. El tipo de actividades que realizan suelen ser:

- Actividades extraescolares para el alumnado—lúdicas, deportivas, inglés, informática, etc.
- Participación en las actividades culturales organizadas por el centro.
- Escuelas de Padres.
- Participación en los consejos escolares.
- Manifestaciones públicas y ante la administración educativa para conseguir mejoras para los centros.
- Coordinación de actividades deportivas ó de apoyo escolar realizadas por otras entidades (sociales, ayuntamientos, privadas ...).

Estas actividades las realizan de manera diversificada, algunas con más intensidad en ciertos centros.

Vivimos un momento de pocas movilizaciones y poca esperanza en grandes transformaciones. En este sentido es de valorar la entrega de las personas que asumen voluntariamente responsabilidades en los centros, dedicando muchas horas en función de mantener en funcionamiento las AMPAs. Hablamos de pocas personas en general, comprometidas a través de las juntas directivas y de unos porcentajes de asociación entre las familias que a veces llega al 80 por ciento de un centro. Hablamos de un importante sector de la ciudadanía ya que casi todos y todas pasamos por la escuela, pero no necesariamente estamos preparados para participar. Las personas que llegan a la escuela, con experien-

cia de participación en otros ámbitos, empujan las AMPAs de los centros, pero la inexperiencia de otras lleva a creer que no hay casi nada que hacer.

Una característica importante es que somos mayoritariamente mujeres. Y pasa algo curioso, en la medida que se apuntan escasos compañeros y de inmediato pasan a figurar en las juntas directivas, asumiendo cargos principales. Es la manifestación de lo que sucede en otros ámbitos, donde la mujer aporta un gran potencial de trabajo, pero pasa a la retaguardia a la hora de teorizar ó defender con el discurso las ideas que desarrolla en la práctica. La feminización de las AMPAs también genera poca confianza por parte de la colectividad de familias, tendiendo a descalificar el hecho de los cafés, el buen rollo de las tardes en el local, el entorno reducido en ciertos centros, que no genera más participación. Nos hacemos la autocrítica. Reconocemos que las AMPAs tienen una gran dificultad para formar a las personas para asumir responsabilidades en todos los sentidos: las causas están en nuestro propio contexto social que no estimula el compromiso ciudadano, pero también en nuestras propias debilidades e incapacidad para hacer una oferta atractiva de actividades y de “pasárnoslo bien” en un espacio de comunicación y trabajo satisfactorio.

La visión de las familias asociadas está muy relacionada con las ofertas. El hecho de asociarse casi nunca se refiere a la necesidad de unirse y comunicarse con otras personas, sino al hecho de tener un descuento para las actividades infantiles, tener derechos, como un consumidor de cualquier otro producto ó servicio. Aquí está nuestro reto.

Otra laguna importante es la baja ó casi inexistente participación de las familias gitanas y de la inmigración.

Existen AMPAs que están haciendo un esfuerzo por tener un proyecto “autóctono” (no en el sentido del origen de las personas, sino de lo que sería genuino como asociación de un centro educativo determinado) El planteamiento es mantener la línea de actividades mencionadas, que es la plataforma digamos “natural” de las AMPAs, aumentando la calidad de la participación de los padres y madres y reforzando fundamentalmente las actividades de las personas adultas. Al fin y al cabo, estamos hablando de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos/as, personas adultas, ubicadas en un contexto de centros educativos, defendiendo la calidad de los procesos educativos en la enseñanza pública.

Los ejemplos de actividades de este otro tipo de AMPAs, que amplían el marco de actuación general son:

- Participación en la elaboración del proyecto educativo de centro.
- Escuelas de Verano.
- Excursiones familiares, talleres de danza, tertulias literarias, talleres de teatro, actividades con adultos/as o conjuntas entre las familias.
- Cine foro, debates sobre temas.

Desde la Delegación de Vallecas, nos apoyamos en las normas que regulan la participación democrática de padres y madres en los centros educativos y fomentamos unas líneas de trabajo orientadas a que las AMPAs tengan un PROYECTO DE TRABAJO PROPIO, autónomo y comprometido con su centro:

- Aumentar la participación de los padres y madres en las asambleas, consejos escolares, comisiones.
- Conocer los problemas y necesidades del centro, opinar sobre ello, aportar propuestas, participar en las soluciones.
- Dinamizar la participación en las propias actividades de las AMPAs, proponiendo a la gente cosas que les pueda interesar.
- Fomentar actividades para las personas adultas y la relación comunitaria entre adultos/as y niños/as.
- Defender contenidos de manera colectiva, superando los intereses puramente individuales y pensar en la educación desde sus dimensiones sociales.
- Fomentar específicamente la participación de la inmigración, buscando actividades y formas de organización que facilite su incorporación a la dinámica de nuestras AMPAs. Puede ser un factor de renovación importante.
- Relacionarse como AMPA con el colectivo de alumnos/as, interesarse por sus preocupaciones y fomentar el asociacionismo en los IES.
- Abrirse a la relación con los centros y AMPAs del barrio y del distrito y coordinar estrategias comunes para elevar la calidad de la escuela pública.

Queremos asegurar la formación e información necesarias para que nos vayamos acercando a estas metas.

RETOS IMPORTANTES

Nuestra experiencia participativa nos lleva a perfilar, en función de conseguir resultados de mejora en el propio sistema educativo y de estimular la participación real de las familias en el entorno educativo los siguientes retos:

Educar para la participación

Hay que tener en cuenta que las familias en general, y sobre todo las mujeres, que somos mayoritarias en las escuelas, no llegamos con el bagaje adecuado para crear o potenciar formas de participación. Por ello es necesario contemplar la formación: desde el conocimiento de la escuela, de los hijos e hijas, el entorno, las normas de participación, etc.

Conocimiento del entorno social y la solidaridad entre personas cercanas

El desconocimiento genera miedo y limita las posibilidades de comunicación. Es necesario aportar a las familias el conocimiento y una visión realista de lo que pasa a su alrededor, tomar conciencia de la historia de su barrio y de las personas que se están incorporando a esta sociedad y que son vecinos y vecinas. Dicho conocimiento sería la base para establecer nuevas relaciones y comunicación a nivel adulto y entre los niños y niñas.

Nuestra observación del medio escolar nos dice que los niños y niñas son los que menos problemas tienen a la hora de relacionarse, romper estereotipos, integrarse ... sin embargo, los condicionantes adultos se sobreponen a sus reacciones naturales. Por ello hay que intervenir de manera educativa con las familias para que transmitan una relación positiva de las relaciones con los demás.

Una visión más solidaria de la escuela, que contemple la responsabilidad social a la par que la educativa, puede ser una de las claves más importantes para mejorar el sistema educativo desde abajo. Esto significa trabajar la integración y la cooperación en el aula, entendiendo esta actitud del alumnado como factor favorecedor de los aprendizajes de todos, que no vea, en el hecho de cooperar, una desventaja para el alumnado que mejor progresa.

Compromiso con la educación de calidad

La educación de calidad no puede estar condicionada únicamente a los aspectos académicos. Hay que considerar los valores, la formación personal y la globalidad del sistema, para ir más allá de los resultados individuales. En este sentido, la participación de las familias debe contemplar el compromiso con la escuela y las asociaciones de padres y madres deben ser instrumentos útiles para defender principios de igualdad de oportunidades, de educación para todos y todas, etc.

Defensa de la escuela pública

Creemos que la escuela debe ser pública y como tal debe ser gratuita, laica, democrática, diversa, intercultural. Entendemos que nuestras asociaciones deben defender estos criterios por encima de los intereses individuales o privatizadores.

Construcción de un entorno favorable—un ambiente de encuentro

Porque creemos que la escuela es un espacio privilegiado donde confluyen personas de los más diversos orígenes y características, también es un sitio ideal para construir un entorno favorable a la convivencia. Por esto defendemos la apertura de los centros, incluso en el sentido físico, de la entrada al patio, del uso de las instalaciones, de la apertura en fin de semana, contemplando las respectivas responsabilidades de su cuidado, porque se trata de un espacio que es público. Hablamos del encuentro de niños, niñas y jóvenes, pero también de familias y del profesorado.



Hoja de suscripción

TRABAJO SOCIAL HOY y MONOGRÁFICO REVISTA 2007

NOMBRE (persona y/o entidad)

DIRECCIÓN

LOCALIDAD

PROVINCIA

CÓDIGO POSTAL

TELÉFONO

FECHA

OBSERVACIONES

COSTE DE SUSCRIPCIÓN A LA REVISTA

Incluye 3 números cuatrimestrales + 2 Monográficos semestrales + 1 Índice Temático

Organismos y particulares: 41,60 €

Colegiados de otros Colegios: 27,56 €

Estudiantes: 19,76 €

Enviar copia del carnet de colegiado.

Enviar copia carnet de estudiante

FORMA DE PAGO

- Transferencia bancaria a la cuenta del Banco Popular Español, Sucursal 0001 (Of. Principal) de la C/Alcalá, 26. 28014 Madrid.

c.c.c. 0075-0001-88-060/64400/12

ENVIAR ESTE BOLETÍN, así como copia de la transferencia bancaria (en caso haber elegido esta forma de pago) a la siguiente dirección:

COLEGIO OFICIAL DE DIPLOMADOS EN TRABAJO SOCIAL Y ASISTENTES SOCIALES DE MADRID
C/ Gran Vía, 16, 6 Izda. 28013 Madrid

O por Fax al 91 522 23 80

FIRMA DEL SUSCRIPTOR

PAUTAS GENERALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS EN LA REVISTA TRABAJO SOCIAL HOY

1. Las páginas de la revista TRABAJO SOCIAL HOY, están **abiertas a todas las colaboraciones**: trabajos de reflexión, recopilaciones teóricas, experiencias prácticas, investigaciones, artículos (informativos, orientativos, ensayos), etc. que traten sobre Trabajo Social, Política Social o Servicios Sociales.
2. **Los artículos o trabajos deberán presentarse** en formato papel acompañado de disquete o en formato electrónico, **microsoft word o word perfect 6.0** e incluirán, en un documento aparte, los datos básicos del autor/es; nombre y apellidos, dirección, teléfono, e-mail, profesión, lugar de trabajo y puesto que ocupa; así como el número de colegiado.
Si el trabajo está realizado por varios autores, deberá indicarse el nombre del coordinador del grupo y el teléfono de contacto. El e-mail podrá publicarse si el autor lo expresa.
3. **La extensión de los artículos** no deberá superar las 20 páginas, mecanografiadas a doble espacio y con letra tamaño 12. Cada artículo deberá incluir unas palabras clave (entre 3 y 6) para realizar el índice anual y un resumen introductorio de 5 ó 10 líneas. En el caso de los trabajos de reflexión el número de páginas será de cinco, con las mismas características.
4. Los trabajos deberán remitirse por correo, a la **redacción de TRABAJO SOCIAL HOY, c/ Gran Vía 16-6º 28013 Madrid, o por e-mail a la dirección:**
publicaciones@comtrabajosocial.com
5. **Los cuadros, tablas, figuras y mapas** deberán presentarse en documento/hoja aparte, debidamente elaboradas e indicando su lugar en el artículo.
6. Las anotaciones y referencias bibliográficas irán incluidas al final del texto y deberán ajustarse a algún criterio o normativa aceptado internacionalmente. En todo caso deberá incluir: APELLIDOS e inicial/es del nombre del autor/es, "Título del libro", nombre de la Editorial, ciudad o país donde se edita y año de la edición. En el caso de revistas: APELLIDOS e inicial del nombre del autor, "Título del artículo", nombre de la revista, mes, año y número de la misma y -páginas- que contienen dicho artículo. Las ponencias de Congresos y otros tipos de documentos, deberán estar debidamente referenciados para su posible localización por los lectores.
De igual manera, las ilustraciones que se consideren incluir en un artículo deberán estar referenciadas correctamente (mínimo: Autor y fecha).
7. **Cuando se citen** en un trabajo organismos o entidades mediante siglas, deberá aparecer el nombre completo la primera vez que se mencione en el texto.
8. **El firmante del artículo** responde de que éste no ha sido publicado ni enviado a otra revista para su publicación. Si se tratase de un artículo publicado, esta circunstancia se hará constar en el trabajo y se remitirá acompañado de la autorización de la entidad correspondiente para su posible reproducción en TRABAJO SOCIAL HOY.
9. **El Consejo Asesor** se reserva el derecho de rechazar los originales que no juzgue apropiados, así como de proponer al autor modificaciones y cambios de los mismos cuando lo considere necesario.
10. El Consejo Asesor de la Revista TRABAJO SOCIAL HOY y el Colegio de Diplomados en Trabajo Social de Madrid **no se hace responsable de las opiniones y valoraciones que realicen los autores cuyos trabajos son publicados.**

SERVICIOS DEL COLEGIO

SECRETARÍA

Atención Personal y Telefónica:

Lunes a Jueves de 9.00 a 14.00 y de 16.00 a 18.30 h.

Martes de 9.00 a 18.30 h. ininterrumpidamente

SERVICIO DOCUMENTACIÓN

Lunes/Miércoles/Jueves de 9.00 a 14.00 y de 16.00 a 18.30 h.

Martes de 9.00 a 18.30 h.

Previa cita

ASESORIA JURÍDICA

Previa petición de hora

SALA DE REUNIONES

Previa solicitud en la Secretaría del Colegio

madrid
social

1x3000



Colegio Oficial
Trabajadores Sociales
de Madrid

www.comtrabajosocial.com

Los derechos sociales en el sxxi



4º CONGRESO
COLEGIO DE
TRABAJADORES
SOCIALES DE
M A D R I D

25 aniversario
COLEGIO DE
TRABAJADORES
SOCIALES DE MADRID