

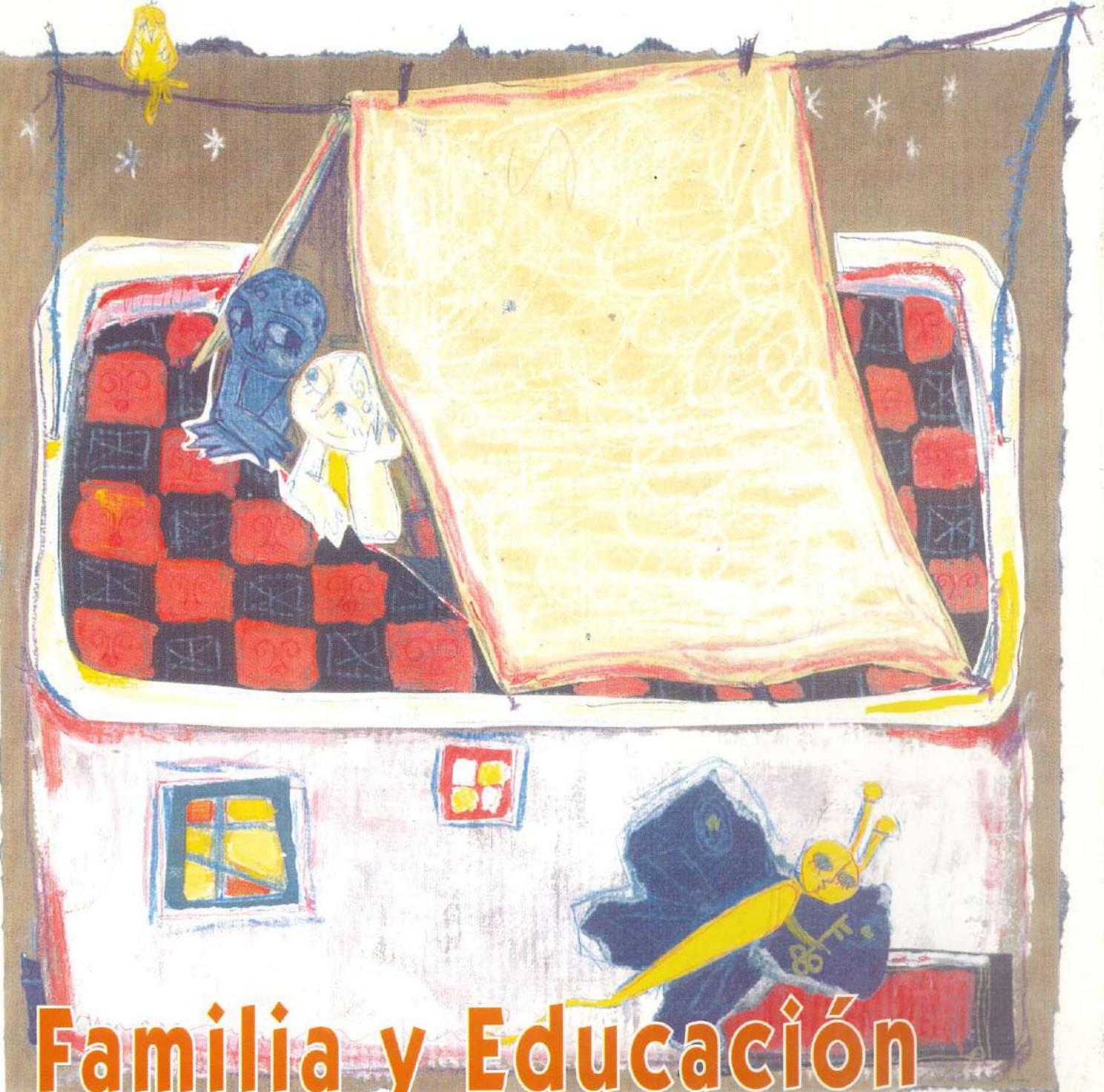
KIKIRIKI

Cooperación Educativa

Septiembre/Noviembre 2005

Número 78/Año XIX/p.v.p. 18 €

Movimiento Cooperativo Escuela Popular (M.C.E.P.)



Familia y Educación
dos vértices de la misma arista

SUMARIO

COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKI, 78

(Septiembre 2005 - Noviembre 2005)

•EDITORIAL:

Hablar de ciudadanía y valores democráticos: una oportunidad para repensar el modelo de sociedad y el papel de la educación 3

•DEBATE: Medidas para promover el éxito educativo y sociolaboral de los jóvenes con desmotivación y desfase curricular en la ESO
Consuelo Vélaz de Medrano Ureta 5

•DOSSIER: La educación familiar y escolar ante una sociedad tecnológica

Presentación: La educación Familiar y escolar ante una sociedad tecnológica

Aguilar Ramos, M.C. Sánchez Rivas E. 19
Fundamentos para emprender una reflexión sobre la relación familia-escuela

Aguilar Ramos, M.C. Sánchez Rivas E. 21
Espor tu bien

Jean Pierre Pourtois y Christine Barras 27
Marco Legal sobre la participación de profesores y padres en la escuela

Ordóñez Sierra, R. 30
Medios para mejorar la relación entre la familia y la escuela

Ordóñez Sierra, R. 38
Creando espacios de comunicación: una experiencia en educación infantil

Claros Torres, R. 43
Familia, profesorado y alumnado para una reflexión conjunta.

Luque Parra, D.J. 49
La educación en medios, los centros escolares y la familia. Una necesaria relación triangular

María Díaz, V. 55
Espacios virtuales para la interacción entre escuela y familia.

Aguilar Ramos, M.C., Sánchez Rivas, E. 59
Para saber más. 43

• TANTEA

Una historia de Brujas
Maribel Serván Moreno, Juani Benítez Amado, Encarni Navarro Gutiérrez 63

Los museos de ciencia: lugares para aprender a enseñar. Una experiencia en la formación inicial de maestros y maestras

Blanco López, A. 66
Controversia sobre los alimentos transgénicos: ¿La llevarías a tu clase?

Enrique España Ramos y Teresa Prieto Ruiz 71

• COMENTAMOS 76

AÑO XIX.

SEPTIEMBRE 2005 - NOVIEMBRE 2005

Redacción, administración y suscripciones:

Apartado de Correos nº 117

41530 MORÓN (Sevilla)

Tel./Fax: 95 5854850

e-mail: kikiriki@cooperacioneducativa.com

http://www.cooperacioneducativa.com

DIRECCIÓN y REDACCIÓN:

• Joaquín Ramos García

• Diego Navarro Núñez

• Antonio Sánchez Román

CONSEJO ASESOR:

• Manolo Alcalá

• J. Félix Angulo Rasco

• Javier Barquín

• Paco Bastida

• Nieves Blanco

• Juan Bautista Martínez

• Javier Casado

• M^o Dolores Díaz Noguera

• Juan Fernández Sierra

• Agustín García Lázaro

• Pepe González Monteagudo

• Fernando Hernández

• Paul Le Bohec

• Miguel López Melero

• Luis Miguel Millán Polo

• Paco Olvera

• Ángel Pérez Gómez

• Fco. José Pozuelos Estrada

• Rinaldo Rizzi

• Juana María Sancho

• Miguel Ángel Santos Guerra

• Jurjo Torrès Santomé

• José Tuvilla Rayo

DEPÓSITO LEGAL: SE -385-1988

ISSN: 1133-0589

COPYRIGHT: M.C.E.P. Sevilla

EDITA: M.C.E.P. Sevilla

ILUSTRACIÓN PORTADA DOSSIER

• Archivo Kikiriki

ILUSTRACIONES:

• Archivo Kikiriki

IMPRESIÓN:

I. G. M. Grafidós. S.L. Tfno.: 95 585 35 63

C/ Río Segura, 4. Morón de la Frontera

EDITORIAL

HABLAR DE CIUDADANÍA Y VALORES DEMOCRÁTICOS: UNA OPORTUNIDAD PARA REPENSAR EL MODELO DE SOCIEDAD Y EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

¿ Y si la anunciada metáfora que José Saramago realiza en sus dos libros-ensayos sobre la ceguera y la lucidez, no fueran solamente una posible imagen premonitoria, sino una creciente realidad que se abre paso día a día ?

¿ Qué ocurriría si la creciente ola de alejamiento de la responsabilidad cívica de una parte importante de ciudadanos, incluidos los representantes políticos no sólo representara ejemplos aislados, sino que anunciara una onda en expansión de incalculables consecuencias?

¿ Y si no fuera una minoría de estudiantes la que con su actitud se rebela contra modos, modelos y estructuras educativas y sociales caducas ?

¿ Y si en nuestra joven democracia y en otras similares, los votos en blanco, los votos nulos, la abstención... dejaran de ser representaciones de grupos minoritarios, y se convirtieran en ola crecida que alcanzara una representación cada vez más mayoritaria?

Que el modelo de sociedad que alumbra nuestro iniciado Siglo XXI es sin duda el eje del debate de mayor trascendencia que podemos y debemos abordar, nadie pone ya en duda: La creciente inquietud por los niveles de desarrollo de nuestra convivencia democrática y la falta de climas de co-responsabilidad en nuestras calles, en nuestros centros educativos y en la propia vida familiar, sin caer en campañas alarmistas, configuran un eje temático que empieza a preocupar y al que posiblemente estamos poniendo demasiados parches sin abordar la cuestión de manera compartida.

¿ Puede cada uno de los ámbitos -familiar, escolar, social y político- trabajar por sí solo, con ciertos niveles de éxito? ¿No sería más oportuno y positivo aunar esfuerzos en el campo educativo: profesorado, familias y servicios municipales, junto a los apoyos de las administraciones centrales, para que integrados con estructuras del mundo político, sea posible avanzar en el compromiso con los valores de ciudadanía que hoy vemos amenazados?

Una sociedad como la nuestra, que ha sufrido y vivido cambios tan profundos en los últimos veinte años, necesita entender que la difícil tarea que supone pasar de un modelo autoritario, nacido de la dura experiencia de la dictadura, a la nueva responsabilidad democrática, será necesario abordarla sin agobios, alejados de alarmas innecesarias, cautivas de la presente coyuntura de la incertidumbre.

Para avanzar en la anunciada tarea, abogamos por el necesario debate, y el análisis-diagnóstico compartido, como describiremos en relación con el modelo de sociedad y el papel de la educación.

A partir de estos esbozos previos, como introducción de la propuesta, pasamos a identificar algunas claves que el diagnóstico sobre la ciudadanía debería contemplar:

- Hablar y debatir sobre ciudadanía nos ofrece la oportunidad de debatir, como hemos anunciado, qué sociedad está en juego y las claves de la alternativa necesaria. Integrada en ella convendría clarificar el papel de la educación, y qué tipo de educación favorecería la nueva sociedad democrática. Conviene recordar que la propuesta que anunciamos es aún una tarea pendiente de la transición educativa y del desarrollo de las leyes democráticas.

- Sería necesario realizar un esfuerzo por hacer visible las diferencias. No será posible avanzar sin poner en común los diferentes enfoques, la confianza en el proceso dialógico. Se trataría por tanto de dinamizar el disenso y relacionarlo con el proceso democrático en marcha, alejándolo de avatares y tiempos políticos concretos. Parece terminado el tiempo en que la complejidad social y educativa, y sus consecuencias, por negativas que en algunos casos se presenten, pretendan ser asociadas a momentos concretos de las políticas educativas, o de las Reformas educativas emprendidas. Diversas normativas en

contextos cercanos describen situaciones similares.

- A la hora de encauzar el debate y las prácticas alternativas, estamos obligados a bucear en los modelos participativos-colaborativos; lo que estamos poniendo en cuestión son los modelos básicamente guiados, burocráticos y excesivamente académicos.

- El debate debería intentar alcanzar unos mínimos comunes desde el disenso. Hablamos de facilitar procesos que obliguen a compartir apartados del diagnóstico y de las líneas alternativas, sin renunciar a otros aspectos del desarrollo.

- Convendría identificar una serie de valores, a modo de Mapa común, que sirviera de base para el desarrollo del debate y de las experiencias. La propuesta de valores inmersa en La Declaración Universal de Derechos Humanos y los llamados Derechos de la Cuarta Generación (Cabrera F.), podrían servir de referencia.

- Es difícil entender que la propuesta resultante del proceso que anunciamos necesario sirviera de modelo perfectamente adaptable. Habría que contextualizar la propuesta en cada lugar, a partir de su propia identidad y la del nuevo mundo intercultural que se avecina a pasos agigantados.

- La educación está obligada a salir de su enclaustramiento y las aulas sin horizonte a colocarse en el centro del debate socioeducativo, si no se quiere acentuar una crisis sin precedentes. Avanzados los primeros años de la nueva sociedad del conocimiento, el papel que la educación debe representar en el nuevo modelo de sociedad y de ciudadanía ha de estar relacionado con el propio medio en que se desenvuelve y con el que debe relacionarse. Intentar rescatar y reelaborar los valores de ciudadanía no va a ser posible si las prácticas educativas no están orientadas a vivir procesos de participación que integren pequeños proyectos cotidianos y sociales. Las escuelas hablarán cada vez más de proyectos compartidos y estos redundarán en un desarrollo más humano y solidario con el medio en que se desenvuelven y las personas que lo configuran.

- En esta ocasión será preciso enfatizar la importancia por establecer modelos de trabajo y de formación teórico-práctica, procesos guiados y estrategias diseñadas, favorecedoras de la participación y el aprendizaje cooperativo. De ahí el compromiso con el debate y la formación en el lugar de trabajo, donde se desarrolla la tarea diaria. Será necesario incidir en los vicios presentes y pasados a la hora de desarrollar las tareas cotidianas que deben ser el armazón de la nueva educación: cómo superar la fase permanente de diagnóstico e integrar el agobio y la complejidad actual, los problemas diarios, en un proceso de mejora diseñado entre todos, en grupo,

- Lo anunciamos en el comienzo de nuestra propuesta: Será un proceso compartido, el eje escuela-contexto y el mundo político están obligados a integrar el debate, el diagnóstico y la necesaria alternativa de los mínimos comunes. El profesorado no podrá realizar en solitario un esfuerzo que sería invalidado por la complejidad creciente, al igual que le ocurre al ámbito familiar y al social. Somos responsables y nos falta un análisis compartido, lo que no excluye un llamamiento al esfuerzo especial de cada sector. Podríamos apostar por un nuevo compromiso ético y profesional, que sin duda es más necesario que el desarrollo de campañas desmovilizadoras y victimistas. En paralelo urgiría demandar una apuesta política por un compromiso real y práctico por parte de los responsables legales.

- Las líneas alternativas deberían huir de los Manifiestos, de las Memorias meramente descriptivas y de los currículos prescriptivos. Antes que listados de valores, de competencias, se necesitan ejemplificaciones de procesos cualitativos, redes de innovación, y autonomía para desarrollar dichas orientaciones o guías; sin olvidar que en las llamadas zonas de creciente diversidad, las infraestructuras, condiciones de trabajo y medios son totalmente insuficientes, lo que obliga a compromisos con nuevas y decididas inversiones en recursos humanos y materiales.

MEDIDAS PARA PROMOVER EL ÉXITO EDUCATIVO Y SOCIOLABORAL DE LOS JÓVENES CON DESMOTIVACIÓN Y DESFASE CURRICULAR EN LA ESO¹

Este artículo se propone contribuir al debate que previsiblemente se abrirá sobre el desarrollo de la LOE tras su aprobación. Más concretamente del artículo 30 de la Ley, que establece la sustitución de los antiguos Programas de Garantía Social. Analizamos quiénes son, cuántos y dónde están los jóvenes que rechazan la escuela y están en riesgo de exclusión, así como lo aprendido en la investigación y la experiencia sobre el problema y sus soluciones, es decir: a) Sobre el valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria; b) Sobre las competencias básicas que necesitan para la inserción social y laboral satisfactoria. A partir de aquí presentamos algunas propuestas sobre medidas y programas específicos de atención a estos niños y jóvenes, que deben ser constantemente mejoradas a partir de la innovación, experimentación, evaluación y difusión de las experiencias que en este campo se están llevando a cabo en nuestro país con ámbito autonómico, local y de centros.

Palabras clave: *competencias básicas, exclusión, inserción social, innovación, experimentación, educación inclusiva.*

Consuelo Vélaz de Medrano Ureta²

Nos proponemos reflexionar sobre propuestas alternativas a las que hasta ahora había venido ofreciendo el sistema educativo a aquellos alumnos y alumnas desaventajados que viven con rechazo la educación escolar, no han desarrollado aún las capacidades necesarias para aprender y socializarse satisfactoriamente, que por ello están en puertas del fracaso escolar al finalizar la escolarización obligatoria anticipadamente y/o sin titulación, y, como consecuencia de esto, se encuentran en grave riesgo de exclusión social por no poder seguir estudiando ni insertarse en el empleo en buenas condiciones.

En la fundamentación de mis propuestas he combinado la experiencia en los ámbitos formal y no formal de la educación y, en el caso de esta última, de la que es

ofrecida por organizaciones y asociaciones educativas sin ánimo de lucro. Estas organizaciones vienen funcionando en nuestro país como "subsistema de drenaje" del sistema escolar, esforzándose por recoger y dar respuesta educativa y formativa al alumnado que acaba de terminar la escolaridad sin titulación y a muchos adultos-jóvenes que pasaron por la misma experiencia de fracaso tiempo atrás. Muchos de los argumentos que justifican mis propuestas proceden efectivamente de las "buenas prácticas educativas" de estas organizaciones, y también de sus demandas al sistema educativo.

Nos centraremos en las medidas destinadas a esa parte del alumnado que se agrupa en el fenómeno que se ha dado en llamar "estagnación del fracaso escolar" o fracción dura del mismo por haberse estancado en unas cifras muy altas (un pro-

medio del 25% en España), concentrarse en un mismo perfil de la población escolar, mostrarse resistente a las medidas educativas disponibles, y que aumenta progresivamente su credencial como factor de exclusión social. Se trata de una situación que ha llevado a algunas Administraciones educativas a la infravaloración de la educación comprensiva y a lo que se denomina "externalización" de la respuesta al fracaso escolar desde el discurso de las "escuelas de la segunda oportunidad". Buen ejemplo de ello son algunas políticas educativas adoptadas recientemente en nuestro país, que actualmente tratamos de reconducir.

Más allá de la pugna LOGSE-LOCE, pero desde el rendimiento de cuentas hacia el pasado, estamos en un momento excepcional para esforzarnos en dar una respuesta adecuada a las necesidades de decenas de miles de niños y jóvenes en des-

1.- En este artículo se recoge el contenido de la ponencia presentada por la autora a petición del MEC, en el Seminario sobre "Atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Propuestas para el Debate", celebrado en Zaragoza en octubre de 2004.

2.- Profesora Titular de Orientación e Intervención Psico pedagógica (UNED)

3.- El referente del discurso de la "segunda oportunidad" lo encontramos en el Libro Blanco de la Comisión Europea (1995).

ventaja sociocultural y económica, que no pueden salvar con las medidas disponibles hasta ahora las barreras de todo tipo que les plantea el sistema, y cuyos problemas para hacerlo exceden con mucho lo que denominamos con excesiva vaguedad "dificultades de aprendizaje".

Son muy ilustrativas dos afirmaciones realizadas recientemente por Manuel Zafra, Director del I.E.S. "Fernando de los Ríos" de Fuentevaqueros (Granada), con amplia experiencia en la educación de jóvenes en riesgo:

"No es que tengamos que sacar a muchos niños y niñas del desfase curricular, es que tenemos que sacarlos del borde del abismo"

"El primer elemento de violencia escolar en mi Instituto era el currículo"

Ciertamente, los problemas del alumnado que rechaza la escuela y que "fracasa" en ella, como se infiere de las palabras de Manuel, devienen de enfrentarse a barreras (el currículo entre ellas) y riesgos cuya superación demandaría una vida más fácil y feliz de la que tienen, una sociedad menos excluyente, unos estímulos afectivos e intelectuales más ricos de los que han recibido, y la presencia en su vida de unos "educadores" que confíen en lo que saben, quieren, pueden y deben aprender, que apuesten radical, imaginativa y verdaderamente por ellos y no se dejen derrotar por las dificultades. Pero también necesitan de la voluntad política de la Administración para diseñar medidas que reúnan "todos los ingredientes" que requiere la verdadera inclusión social de estos niños y jóvenes. Porque hay barreras vitales, sin duda, pero también las hay aún en la propia estructura del sistema educativo que, entre otras cosas, sigue obcecadamente reduciendo las medidas educativas a medidas escolares, a aquellas que sólo tienen lugar "entre las paredes de los centros", muchas veces desde principios democráticos impecables que compartimos, pero que es conveniente retomar desde otra mirada del problema: la de las soluciones creativas, integrales y eficaces.

Por todo lo dicho hasta aquí, centraré mi análisis en la franja de edad y las medidas cuyo análisis completaría el realizado por otros expertos en materia de atención a la diversidad:

• Desde la perspectiva tan importante de la edad, abordaremos el riesgo de exclu-

sión en niños y niñas entre los 15/16 y los 18 años.

• Desde la perspectiva de las medidas dirigidas hasta ahora a estos alumnos nos referiremos principalmente a alternativas que superen las limitaciones de los Programas de Garantía Social (LOGSE) y los Programas de Iniciación Profesional (PIP) establecidos por la LOCE.

Con el telón de fondo de los principios que nos convocan al Debate -calidad, equidad y corresponsabilidad educativa- y los objetivos para el 2010 de la Unión Europea en el horizonte, mi propuesta se va a estructurar en torno a los siguientes ejes:

1.- ¿Quiénes son, cuántos son y dónde están los jóvenes que rechazan la escuela y están en riesgo de exclusión?

2.- ¿Qué nos enseñan la investigación y la experiencia sobre el problema y sus soluciones?

2.1.- Sobre el valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria.

a) Conclusiones de un Estudio y de un Seminario sobre las posibilidades y limitaciones de los Programas de Garantía Social.

b) La experiencia de las organizaciones y asociaciones sin ánimo de lucro en la educación, formación e inserción de jóvenes en riesgo.

2.2.- Sobre las competencias básicas para la inserción sociolaboral de los jóvenes en riesgo.

• Conclusiones de una investigación europea sobre empleabilidad de jóvenes desfavorecidos en el Nivel 1 de cualificación profesional.

3.- Propuestas para el Debate:

3.1. Medidas y programas para la prevención de la exclusión y promoción de la inclusión de niños y jóvenes en riesgo.

3.2. Innovación, experimentación y evaluación de medidas de atención a la diversidad.

3.3. Creación de un Observatorio General sobre Educación Inclusiva.

1.- ¿Quiénes son, cuántos son y dónde están los jóvenes que rechazan la escuela y están en riesgo de exclusión?

Sin pretender ser exhaustivos en la caracterización de esta población, por otra parte muy heterogénea, mencionaré algunos rasgos de su situación sociocultural y de su perfil socio-emocional, tanto por su

importancia para entender la cualidad de sus dificultades para el éxito social y educativo, como para estimar la naturaleza de las medidas (curriculares y organizativas) que podrían resultar más adecuadas para dar una respuesta integral a sus necesidades educativas y formativas.

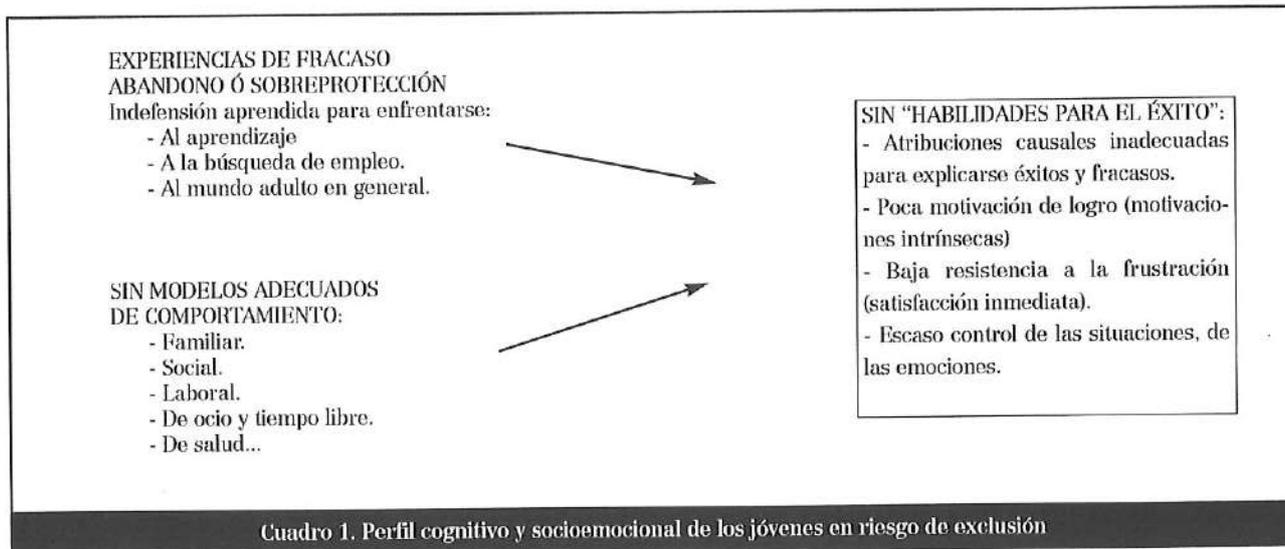
Se trata de niños y jóvenes procedentes de familias con niveles socioculturales bajos o muy bajos, situación a la que a veces se unen problemas adicionales severos de pobreza, fragilidad o ausencia de redes sociales de apoyo, culturas minoritarias excluidas y a veces autoexcluyentes, y desestructuración personal y familiar (derivada de una amplia variedad de situaciones, no todas por supuesto de la misma naturaleza y consecuencias: desempleo, inmigración, alcoholismo o toxicomanías, enfermedad mental, etc.). Descartando cualquier tipo de determinismo y simplificación, estas situaciones configuran en ocasiones un perfil cognitivo y socioemocional en muchos niños, jóvenes y adultos (Cuadro 1) que supone una verdadera barrera para el aprendizaje y la socialización.

A las experiencias de fracaso, abandono o sobreprotección en la escuela y/o en la familia, se une la ausencia de modelos adecuados de comportamiento en el entorno familiar, social, escolar, laboral, de ocio y tiempo libre, etc., que les hubieran podido proporcionar habilidades para el éxito, "mapas" adecuados para moverse por el territorio social, con lo que su vulnerabilidad o probabilidad de exclusión es muy alta.

Siendo reales estas situaciones, no es menos cierto que se trata de niños y jóvenes con grandes y diversas capacidades, como demuestran cuando se les ofrecen oportunidades y atmósferas adecuadas de convivencia y aprendizaje.

Junto a sus necesidades y capacidades es preciso saber también dónde están y cuántos son estos niños y jóvenes en riesgo, conocer el tamaño y la geografía del problema. Aunque no disponemos de cifras exhaustivas al respecto, hay algunos indicadores que proporcionan una visión de conjunto apta para orientar y justificar nuestras propuestas.

Aunque en Educación Infantil ya es posible apreciar posibles factores de riesgo, es al final de la Educación Primaria donde el propio MEC (2004) reconoce un 25% de alumnos que no han desarrollado las capa-



tidades necesarias para seguir aprendiendo con éxito (el mismo porcentaje que, como promedio, arrojan las cifras del fracaso escolar al final de la ESO en nuestro país, aunque muchos de estos jóvenes acaban consiguiendo el título por otras vías).

- En Educación Secundaria Obligatoria los problemas empiezan a dar la cara con mayor contundencia, y en esta situación encontramos alumnos en grupos específicos de apoyo, aulas de compensación educativa, prediversificación curricular o equivalentes (en el centro, con escolarización combinada...), en centros especializados, etc. Y aunque no disponemos de cifras estatales globales, todos sabemos la enorme cantidad de alumnos a los que nos referimos, agrupados en las múltiples medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad con las que de manera legal o alegal se van dotando nuestros centros.

- Al final de los Programas de Diversificación Curricular. Pese al éxito de estos Programas, un 25% del alumnado que los cursa no llega a terminarlos con titulación, lo que constituye un 2% de la población escolar española en el período que nos ocupa (MEC, 2003).

- Cursando Programas de Garantía Social (en cualquiera de sus modalidades), dirigidos a aquellos alumnos de 16 a 21 años que terminaron la ESO sin titulación (unos 48.000 alumnos en el curso 2002-2003) (MEC, 2003).

- En situación de abandono educativo temprano y sin seguir ningún programa de educación o formación. En la población española de 18 a 24 años, las estadísticas (MEC, 2003) estiman que se hallan en esta situación un 35,4% de hombres y un 22,3%

de mujeres jóvenes.

- Según la Encuesta de Población Activa (EPA, 2003) en España hay 5 millones de personas que, o sólo tienen un Certificado de Estudios Primarios, o no tienen titulación alguna.

Las cifras anteriores dan una idea bastante clara de la necesidad imperiosa de arbitrar medidas eficaces de inclusión socioeducativa y laboral.

2.- ¿Qué nos enseñan la investigación y la experiencia sobre el problema y sus posibles soluciones?

Al lado de los argumentos de nivel superior que nos proporciona el principio de la justicia, del que derivan los de calidad con equidad y corresponsabilidad, es importante partir de información contrastada que nos permita tomar decisiones. Por eso me propongo apoyar también mis propuestas en lo que la investigación y la experiencia nos dicen acerca de las claves de la inclusión social, tanto desde la educación formal como no formal, es decir, lo que sabemos:

- Sobre el valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria.

- Sobre las competencias básicas necesarias para la inserción sociolaboral, imprescindible para la inclusión de los jóvenes en riesgo.

2.1. El valor de las medidas disponibles hasta ahora para quienes no han superado las barreras socioeducativas para terminar con éxito la educación obligatoria

Junto a las imprescindibles medidas

preventivas del fracaso escolar a lo largo de toda la escolaridad, la reforma debería acometer la sustitución de los Programas de Iniciación Profesional previstos en la LOCE (que cerraban en falso el problema de la titulación), rescatando valores de los Programas de Garantía Social y superando sus limitaciones.

Como justificaba al principio, me voy a centrar en aquello que sabemos hoy sobre los Programas de Garantía Social, una medida desarrollada por la LOGSE como modalidad educativa compensatoria y post-obligatoria (en las modalidades cursadas fuera de los centros) para jóvenes de 16 a 21 años "que no alcancen los objetivos de la ESO... con la finalidad de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en la diversidad de enseñanzas reguladas en esta Ley" (Art. 23.3 LOGSE). De acuerdo con esto, las vías de continuación a partir de los PGS serían el acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio a través de una prueba regulada o la obtención del Graduado Escolar (más adelante del Título de ES para Adultos), mediante una prueba homologada libre.

Como es sabido, la Ley preveía 3 modalidades en los PGS: Iniciación Profesional (ofertados en los IES), Formación y Empleo (dirigidos a jóvenes con necesidad inmediata de incorporación al empleo y capacidad para ello, organizados por Ayuntamientos de acuerdo con empresas, con prácticas reguladas y remuneración) y Talleres Profesionales (para alumnos desescolarizados, con rechazo escolar y situación de riesgo, organizados desde entidades sin ánimo de lucro).

Para analizar estos programas quiero recordar las conclusiones de un Estudio sobre "La valoración del fracaso escolar por los alumnos que no terminan la educación obligatoria" (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, 2002)⁴, y dar a conocer las de un Seminario interno convocado por la Asociación Cultural Norte Joven⁵ en 2001, sobre las "Posibilidades y limitaciones de los Programas de Garantía Social en la modalidad de Talleres Profesionales". En cierta medida, el Estudio fue una consecuencia de las preocupantes conclusiones alcanzadas en este Seminario.

Recogeremos aquellos resultados del estudio que nos parecen más relevantes en relación con las propuestas que se presentarán al final de esta ponencia (Cuadros 2

al 5).

Como se aprecia en el Cuadro 2, la mayoría del alumnado que termina la ESO sin alcanzar los objetivos son varones y de nivel sociocultural muy bajo, siendo los de niveles más bajos quienes se concentran en las modalidades de PGS organizadas por Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro. Además, sólo muy pocos han estado escolarizados hasta el final de la etapa (más del 89% no ha llegado a 4º curso), y parece que ni la repetición de curso ha sido una medida muy utilizada por el profesorado, ni tampoco ha sido muy eficaz para resolver el desfase curricular cuando se ha aplicado.

A tenor de sus opiniones, estos jóvenes reconocen su parte de responsabilidad en

el fracaso, aunque apuntan también responsabilidades en sus profesores (puesto que, además de no motivarles o no llevarse bien con ellos, no consideran que haya sido cuestión de capacidad).

La importancia de estos datos dejan fuera de duda la necesidad de arbitrar medidas que posibiliten el acceso al título y la creación de una nueva certificación válida que garantice un "pasaporte" digno al empleo.

La alta valoración de los PGS por parte de estos jóvenes confirma la necesidad de mantener muchas de sus medidas y de conservar (e incluso, aumentar y enlazar) la variedad de modalidades y la tipología de centros de oferta.

Conclusiones para futuras medidas de

Fecha: marzo 2002

Muestra: 731 alumnos entre 16 y 22 años (de las 3 modalidades) y 38 centros (colegios, IES, entidades sin ánimo de lucro y entidades dependientes de Ayuntamientos).

Instrumento: cuestionario cerrado a los alumnos/as.

Representatividad: muestra sólo representativa en la C.A.M. aunque se hicieron aplicaciones de contraste en otras C.C.A.A.)

Ficha técnica: Valoración del fracaso escolar por los alumnos que no terminan la educación obligatoria. Los Programas de Garantía Social" (Idea, 2002)

- 16 a 21 años.
- Varones (72,5%)
- Con muy bajos niveles socioculturales y económicos (71,8%) de los cuales, en las modalidades:
 - Formación y Empleo (91,1%)
 - Talleres Profesionales (87,5%)
 - Iniciación Profesional (64,7%)

Nivel de estudios:

- Sólo llegó a 4º de ESO el 10,9%, en su mayoría cursan PGS en IES.
- El 37,8% no pasó de 3º de ESO.
- El 33,5% no pasó de 2º de ESO.
- El 18% no sabe en que curso dejó de estudiar.

Repeticiones de curso (con la LOGSE se podía hasta 3 veces):

- Repite 1 vez el 54,8%, la mayoría en ESO (41,6% frente a 12%).
- Repite 2 veces el 33,3%.
- Repite 3 veces el 2,8%.
- No ha repetido nunca el 9,1%.

Cuadro 2. Características sociológicas y educativas de los jóvenes que cursan PGS

- Falta de interés (77%)
- Aburrimiento en clase (63,4%)
- El 68,7% reconoce que no le gusta estudiar, pero cree que tampoco se les ha motivado.
- Malas relaciones con los profesores y falta de comprensión en el colegio (28,4%)
- Sólo el 6% piensa que tiene menos capacidad que sus compañeros de Instituto.
- Admiten que sus calificaciones escolares han sido justas.

Cuadro 3. Percepción del fracaso escolar por parte de los jóvenes

- El 77% está muy interesado en obtener el título de ESO (más los de mejor nivel sociocultural).
- El 70% está muy preocupado por no tener el título.
- El 57% se siente capaz de obtenerlo.
- El 53,2% tiene bastante confianza en encontrar un empleo.
- El 83,4% piensa que si tuviera el título tendría más posibilidades de encontrar trabajo (por eso al 77,7% le interesa obtenerlo)

Cuadro 4. Opiniones sobre el título de E.S.O. y sobre las consecuencias de no tenerlo

- Más del 70% está satisfecho o muy satisfecho con los compañeros, las perspectivas futuras, los contenidos, los métodos de enseñanza y con los profesores.
- Lo que más valoran son las prácticas en empresas (82,4%).
- Los alumnos más satisfechos (cerca del 80%) son con diferencia de las modalidades de Formación y Empleo (Ayuntamientos/empresas), y Talleres Profesionales (AA sin ánimo de lucro).
 - Especialmente con sus profesores, métodos de enseñanza, organización y perspectivas futuras.
 - Esta valoración se hace desde centros con condiciones económicas e instalaciones mucho más precarias que las de colegios e institutos.

Cuadro 5. Valoración de los Programas de Garantía Social

4.- Publicados recientemente en Marchesi, A. (2004): *Qué será de nosotros los malos alumnos*. Madrid, Alianza.

5.- Norte Joven es una asociación sin ánimo de lucro reconocida de utilidad pública, creada en 1985 con el objetivo de educar, formar e insertar sociolaboralmente a jóvenes y adultos en riesgo de exclusión y sensibilizar a la sociedad sobre el problema. Actualmente cuenta con 3 centros-taller en Madrid (Villa de Vallecas, Fuencarral y Alcobendas), y desde su creación ha formado e insertado laboralmente a más de 1400 jóvenes y adultos-jóvenes.

atención a la diversidad

- Si más del 50% de los alumnos de la muestra sólo ha repetido una vez, no parece ser una medida muy utilizada ni muy útil (quizá por cómo se utiliza, "repetiendo más de lo mismo", y porque debía hacerse forzosamente al final del ciclo), por lo que debe revisarse a fondo tanto su utilización, como su frecuencia, y la búsqueda de otras medidas alternativas o complementarias más eficaces.

- Dado que los PGS mejor valorados son los que se cursan fuera de los centros de Secundaria (y dado que el 77% de los ex-alumnos sigue muy interesado en el título de ESO), pensamos que:

- La ESO debe incorporar muchas características de estos programas externos: otra atmósfera, más conexión con la realidad, más práctica, organización más flexible y, para los alumnos/as con dificultades: grupos más reducidos, pocos profesores por grupo, menos materias organizadas por competencias básicas, más tutoría y contacto más estrecho y personal con los profesores, medidas de apoyo integrales y comunitarias.

- Hay que posibilitar vías múltiples y flexibles para obtener el título de ESO en cualquier momento, aunque sin devaluarlo.

- Es imprescindible crear certificaciones válidas para la inserción laboral y no estigmatizantes, para revalorizar aquellos programas destinados a alumnos que no puedan o no deseen (éstos últimos son pocos, como hemos visto) obtener el título de ESO en el plazo previsto. Esta medida, unida a la anterior, prestigiarían ambos tipos de formación y ambas titulaciones.

- Tal y como se recomienda en el propio estudio (Idea, 2002), puesto que los alumnos de nivel sociocultural más bajo son los que se derivan mayoritariamente a PGS y de forma más temprana (recordemos que los pocos que llegaron a 4º de ESO –el 10%– son de nivel sociocultural más alto):

- Las necesidades y dificultades de estos jóvenes, recomiendan que la intervención educativa vaya acompañada de iniciativas integrales que mejoren la situación de las familias, y de ellos mismos (caso de menores no acompañados e inmigrantes en general, entre otros). A esto nos referiremos más adelante al hablar de la intervención por zonas y planes integrales.

- Los centros de Educación Secundaria

que escolarizan a alumnos de contexto más bajo y con más necesidades necesitan ser dotados de recursos extraordinarios. Por nuestra parte haríamos extensiva esta afirmación a las entidades que venían organizando PGS en buenas y necesarias condiciones, es decir, a las asociaciones sin ánimo de lucro y entidades dependientes de Ayuntamientos (que forman a los jóvenes con mayor desventaja sociocultural), pues no son modalidades o entornos educativos y formativos prescindibles, como justificaremos más adelante.

Siendo los programas organizados por Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro las que "atienden con éxito" las necesidades educativas y de todo tipo de los jóvenes más desfavorecidos que no encajan bien en los programas que se ofertan desde colegios e institutos ordinarios, merece sin duda la pena prestar atención a lo que desde estas organizaciones se demanda. Disponemos de información cualitativa referida a la modalidad de Talleres Profesionales de GS, que procedo a exponer.

La experiencia de las organizaciones y asociaciones sin ánimo de lucro en la educación, formación o inserción de jóvenes en máximo riesgo de exclusión

En marzo de 2001 la Asociación Norte Joven organizó un Seminario Interno sobre Programas de Garantía Social, en el que un grupo de expertos de distinta procedencia (representantes de 3 ONGs de la C.A.M. que imparten programas de GS, 1 orientador de IES, 1 orientador de un programa organizado por un Ayuntamiento de la Comunidad, 1 inspector, 1 miembro del Servicio de Atención a la Diversidad y 3 académicos especialistas en atención a la diversidad), debatió a puerta cerrada sobre la situación de estos programas. Las conclusiones más importantes del Seminario son las siguientes:

El éxito en la inserción sociolaboral de los jóvenes (por encima del 60%) que cursan programas de Garantía Social organizados por Ayuntamientos y asociaciones sin ánimo de lucro estriba fundamentalmente en que éstos encuentran condiciones que no encontraron en los institutos:

- Un cambio radical en las reglas del juego: el trato no es de profesor-alumno, sino de educador-adulto, en un pacto explícito entre el joven y la organización para resolver necesidades y problemas vitales.

- Un itinerario personal abierto y flexible de educación-formación-inserción. El alumno se incorpora en cualquier momento al mismo, sin tener que esperar a que se abra la matrícula del curso, existiendo la posibilidad de finalizar el período de formación cuando se han cumplido objetivos.

- Una pedagogía del éxito: los educadores apuestan por los jóvenes, se apoyan en sus múltiples capacidades disponibles, para promover más desarrollo.

- Son proyectos de máximos: a más necesidades educativas más calidad, más exigencia y compromiso para todos (alumnos, institución, profesionales, familias, voluntarios...). Corresponsabilidad orientada al empoderamiento del joven, lejos de la sobreprotección que aumenta su vulnerabilidad.

- Trabajo en Red, con enfoque comunitario: involucrando profesionales + voluntarios + familias + tutoría entre iguales (mentorados) + IES + Servicios Sociales + empresas + grupos comunitarios de apoyo...

- Asimismo, hemos aprendido que al igual que la educación promueve el desarrollo, la propia oferta de la organización –la estructura– promueve la continuación de la formación en los jóvenes. Es decir que, en aquellas asociaciones que han sido reconocidas como Centros de Educación de Adultos, hay más porcentaje de jóvenes que se animan y logran obtener el título de ESO para adultos, y en las que tienen convenio con la Administración como Centros Formativos de Grado Medio, los jóvenes y adultos acaban accediendo en mayor medida a estos CE. La oferta predispone y dispone tanto al joven, como a la organización a hacer el esfuerzo, poner los medios, maximizar tiempos y posibilidades. Por eso es importante establecer convenios, eliminar barreras, eslabonar y combinar programas.

Pero al lado de las fortalezas de estos recursos que es tan importante aprovechar, identificamos problemas y limitaciones en la situación y estatus de estos programas, que será preciso superar en adelante:

- Los PGS se han convertido en un subsistema residual del sistema educativo (en la línea del discurso de la "segunda oportunidad"), dirigido a jóvenes que aún podrían estar legalmente en el sistema educativo (hasta los 18 años). Sin embargo estos programas tan imprescindibles y demandados

“... el sistema educativo sigue reduciendo las medidas educativas a escolares... aquéllas que sólo tienen lugar entre las paredes del centro...”

“...se recomienda que la intervención educativa vaya acompañada de iniciativas integrales que mejoren la situación de las familias y de los jóvenes...”

(por profesores, familias y alumnos) están en situación de excepcionalidad, provisionalidad, inestabilidad, precariedad y desigualdad:

- En estatus académico: el Certificado de GS carece de validez para el acceso al empleo, y además está estigmatizado y devaluado socialmente.

- En financiación y reconocimiento social de su importancia, lo que lleva a situaciones de:

- Desigualdad territorial: la suficiencia de la oferta y su financiación misma dependen de la voluntad política o los recursos de la Comunidad Autónoma o del Ayuntamiento en cuestión. Así, no todos los jóvenes españoles de 16 a 18 años disponen de igualdad de oportunidades para acceder a este tipo de programas que, muchas veces, es la única alternativa posible o viable.

- Desigualdad estructural: la excepcionalidad, provisionalidad, inestabilidad, precariedad y desigualdad de estos programas es mayor en algunas modalidades de GS, quedando especialmente perjudicada la de Talleres Profesionales.

Creemos que algo tendrá que decir el Estado en la Ley para impedir que esto siga ocurriendo en el tramo 16-18.

Abundando -por su importancia para los jóvenes- en la situación de la modalidad de Talleres Profesionales, hay que señalar que estos programas:

- Fueron diseñados y, de hecho así se está haciendo, para dar respuesta a los jóvenes en mayor situación de riesgo. Por ello incorpora un alumnado más heterogéneo y desfavorecido que ninguna otra modalidad de GS.

- No participan del contexto académico de los programas que se imparten en centros de Secundaria (no son “alumnos”), ni están próximos a la empresa como los que organizan los Ayuntamientos (no son “aprendices”). Por eso quizá en las convocatorias públicas de Programas de Garantía Social se les llama eufemísticamente “jóvenes”, término por el que ni la Administración educativa ni la Administración laboral se sienten concernidas al parecer.

- Los jóvenes no tienen los alicientes adicionales de otras modalidades (no perciben remuneración mientras los cursan, ni disponen de prácticas en empresas porque no hay cobertura legal para realizarlas).

- Inestabilidad de una oferta educativa y formativa que se ha demostrado imprescindible. Las subvenciones públicas son inestables (renovables anualmente en función de recursos disponibles y, a veces, incluso de la proximidad ideológica al financiador...), y sin coincidencia con el comienzo del curso, lo que hace inviable el trabajo con continuidad y a largo plazo que es imprescindible en cualquier institución que quiera educar con calidad e insertar a una población como la que atienden estos programas.

Todo lo anterior ha redundado en la devaluación del programa de GS, y por tanto de sus destinatarios, sus profesionales, su calidad... El hecho es que predomina la política presupuestaria sobre la política educativa, pues sólo se pone dinero encima de los problemas, y de manera inestable y desigual, sin cuestionarse el papel estructural, de fondo, que estos programas juegan en la formación de muchos jóvenes menores de 18 años (por no hablar de los adultos-jóvenes -casi la mitad de ellos inmigrantes- que también necesitarían y encontrarían una respuesta válida en este tipo de programas).

Los dos factores de desigualdad que hemos mencionado (territorial y estructural) sólo podrán ser corregidos si la Ley contempla y regula estos programas dirigidos a jóvenes de 16-18 años con fracaso escolar, de manera que no sea una oferta residual o de segunda clase aunque sea voluntaria para los alumnos/as, tanto si tiene lugar en el ámbito de la educación formal, como no formal o de manera combinada.

Junto a todo ello, constatamos el hecho de que los Programas de Garantía Social -en especial las modalidades destinadas a jóvenes con rechazo escolar, desventaja social y necesidad de inserción laboral- se han visto desbordados por factores no previstos en el momento en que fueron diseñados:

- Importantes tasas de fracaso escolar en el sistema educativo (más de un 25% de promedio).

- Irrupción creciente de jóvenes y adultos inmigrantes en estos programas.

- Mal uso de los sistemas de derivación de alumnos (no se agotan las medidas ordinarias y extraordinarias en los centros, se deriva cualquier alumno problemático, de forma que hay alumnos que no están en

estos programas y deberían estar, y alumnos que están y deberían permanecer aún en los centros ordinarios).

Todo lo expuesto hasta aquí justifica el esfuerzo por encontrar una alternativa educativa y formativa válida, que conserve lo mejor de los antiguos PGS y supere sus limitaciones. En mi opinión, los Programas de Iniciación Profesional (PIP) que proponía la LOCE no son esta alternativa, entre otras razones porque cerraban en falso el problema de la titulación vinculando la obtención del título de ESO al programa de iniciación, haciendo inviable su obtención para muchos alumnos sin ofrecerles tampoco alternativas válidas y realistas para la inserción laboral.

Volveremos a retomar estas conclusiones en el capítulo de propuestas. Ahora, junto al análisis de las limitaciones y ventajas de los PGS que nos permite ir perfilando algunos aspectos de los programas y medidas que sería necesario arbitrar, me voy a referir a otro tipo de evidencia teórica y empírica disponible que nos puede ayudar a perfilar el currículo más adecuado para la inclusión sociolaboral de los jóvenes en riesgo.

2.2. Competencias básicas para el

desarrollo personal y la inclusión sociolaboral de los jóvenes en riesgo

Expondré brevemente las principales conclusiones obtenidas en una investigación europea sobre empleabilidad de jóvenes desfavorecidos en el Nivel 1 de cualificación profesional.

Entre otros objetivos, la investigación se propuso conocer las competencias que demanda el empleador a jóvenes de nivel básico de cualificación, identificadas mediante encuesta y entrevistas a empresarios (demanda directa) y a trabajadores en activo ex-alumnos de los centros participantes en el estudio (demanda percibida). Se identificaron, tanto las competencias sociolaborales más valoradas, como los errores que, a juicio de los empresarios, cometen con más frecuencia estos jóvenes en el período de prácticas (Cuadro 6).

Tal y como se desprende del estudio, las actitudes son el principal criterio de contratación (para el 69% de los encuestados), por encima del conocimiento del oficio o la formación previa. Asimismo, observamos cómo 2/3 de los errores más frecuentes detectados por los empleadores en los jóvenes en prácticas corresponden a competencias actitudinales.

Si a esto sumamos el hecho de que sólo el 44% de los encuestados exige formación previa en el oficio (en el 50% de los casos no existe en la empresa ningún tipo de plan de contratación que establezca criterios para la selección de los empleados), que el 60% de las empresas tiene un sistema de formación interno, el 37% externo, y el 40% realiza actividades de reciclaje profesional, se constata en este estudio lo que ya sabíamos por la vía de la experiencia: en el nivel de cualificación básico (Nivel 1), muchos empleadores estarían dispuestos a enseñar el oficio a cualquier joven que reúna las competencias sociolaborales necesarias, principalmente actitudinales.

¿Cuáles son entonces los factores claves para la inserción laboral de jóvenes en desventaja con nivel básico de cualificación? (Cuadro 7).

Esta mirada a los factores clave de empleabilidad desde la perspectiva de los empresarios es imprescindible para tener clara una parte importante del currículo de los programas y medidas destinados a los jóvenes en riesgo. Definitivamente no basta con cualificarlos profesionalmente en un oficio, con diseñar un currículo más propio de la formación ocupacional o permanente,

Fecha: 1997-1999

Participantes: 3 entidades sin ánimo de lucro (2 españolas y una sueca), 1 centro público de Suecia, 1 centro privado del Reino Unido y 60 empresas de los distintos países (53% españolas) PYMES en su mayoría.

Ficha técnica: Proyecto "Practical & Educational Training" (Investigación Europea, Programa Leonardo)⁶

Competencias sociolaborales más valoradas	Errores más frecuentes
<ul style="list-style-type: none"> - Afán de colaboración e interés por aprender. - Atención y concentración. - Responsabilidad. - Disponibilidad. - Esfuerzo. - Comprensión de instrucciones. - Calidad del trabajo. - Aspecto externo cuidado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de respeto a superiores y compañeros. - Impuntualidad y/o absentismo. - Falta de atención y concentración. - Irresponsabilidad. - Falta de interés por aprender. - Escasa atención a las instrucciones. - Mala calidad del trabajo realizado. - Aspecto exterior descuidado.

Cuadro 6. Opinión de los empleadores: competencias sociolaborales más valoradas y errores más frecuentes en el período de prácticas en la empresa

<ul style="list-style-type: none"> - Competencias transversales: habilidades sociolaborales: actitudes, hábitos, valores... - Competencias básicas: conocimientos instrumentales básicos relacionados con el lenguaje, el cálculo, las nuevas tecnologías... - Competencias prácticas adquiridas en el entorno laboral real. - Sin desventajas adicionales reflejadas en la normativa legal (como es el caso de no disponer de permiso de residencia y trabajo, o del título de ESO, lo que obliga a la empresa a dar tiempo laborable al trabajador para que lo obtenga si lo desea, primando la contratación de los titulados). - Con ventajas fiscales (vinculadas a la responsabilidad social de la empresa, ámbito que en nuestro país debe ser objeto de mayor atención y exigencia). 	<p>Dándose al menos las 4 primeras condiciones... muchas empresas estarían dispuestas a enseñar a los jóvenes las "competencias específicas" vinculadas al desempeño de un oficio o puesto de trabajo, pero no a aceptar la situación inversa.</p>
---	--

Cuadro 7. Factores clave de inserción laboral (Nivel 1 de cualificación profesional)

6.- VV.AA. (2003)

“... se produce un cambio radical en las reglas del juego: el trato no es de profesor-alumno sino de educador-adulto...”

“... Es imprescindible dejar de identificar “atención a la diversidad” con ESO, práctica que empieza a ser una tradición consolidada.”

que de la formación integral que necesitan. Pero, además, la administración educativa y los educadores no debemos ni podemos renunciar al objetivo que nos da identidad: educar. Los objetivos de la Unión Europea sobre la sociedad del conocimiento, la cohesión social y el aumento de la competitividad para el 2010 proponen líneas importantes de actuación para la cohesión social, pero tienen un riesgo que es preciso y posible evitar, al igual que lo tenía el Libro Blanco sobre “Crecimiento, competitividad y empleo” del año 1995. El riesgo es que claudiquemos demasiado pronto ante el reto de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, de educar para la ciudadanía, y pasemos rápidamente a la formación de “recursos humanos”. Recordemos que en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos aprobada en Jomtien, se afirma que “...las necesidades básicas de aprendizaje abarcan tanto las herramientas esenciales (lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”.

En consecuencia, las medidas educativas e inclusivas destinadas a los jóvenes en riesgo (y estamos hablando de jóvenes a partir de los 15/16 años), no pueden reducirlos a “recursos humanos” desde la lógica del empleo. Esta idea debería estar presente en cualquier diseño curricular destinado a la educación y formación de los jóvenes de 16 a 18 años, que es el tramo que nos ocupa en esta ponencia, y en edades posteriores. De lo contrario, me temo que ni la equidad en educación ni la cohesión social van a ser una realidad.

3.- ALGUNAS PROPUESTAS PARA EL DEBATE

3.1. Medidas y programas para la prevención de la exclusión y la promoción de la inclusión integral de niños y jóvenes en riesgo

No quiero eludir la invitación a plantear propuestas para tratar de ir perfilando

medidas más adecuadas a los niños y jóvenes con rechazo escolar y en riesgo. Sin embargo, soy muy consciente de que las que voy a formular no están exentas de dificultades o limitaciones y que necesitarán ser mejoradas, completadas... debatidas en suma. Voy a plantearlas en función de su distinto nivel de prevención.

* Prevención primaria: intervenir lo antes posible

Aunque este documento se centra en las medidas extraordinarias de atención a la diversidad para niños/jóvenes que finalizan la ESO sin éxito, no quisiera dejar de apuntar algunas medidas de prevención primaria del fracaso escolar y la exclusión en las etapas de Infantil y Primaria.

La comunidad educativa sabe sobradamente que gran parte de los problemas que nos encontramos en Secundaria ya habían dado la cara, con mayor o menor intensidad, en etapas anteriores. En consecuencia:

- Es imprescindible dejar de identificar “atención a la diversidad” con ESO, práctica que empieza a ser una tradición consolidada. Es imprescindible volver la mirada a las etapas de Infantil y Primaria.

- Las familias en riesgo deberían poder y saber escolarizar a sus hijos en el primer ciclo de la etapa (0-3 años). Su escolarización temprana debería ser gratuita y contar con ayudas e incentivos, para lo que sería necesario que las Administraciones públicas dispusieran una oferta suficiente y de calidad, concentrada en zonas desfavorecidas (ahora está en torno al 13,5%, muy por debajo del 40% de la demanda).

- Toda la etapa de Educación Infantil debería tener un fuerte carácter educativo, no meramente asistencial, ni siquiera en el primer ciclo, y las familias sin recursos deberían disponer de apoyos para transporte, comedor y material escolar, aunque no se trate de una etapa de escolarización obligatoria. Habría que plantearse también la posible obligatoriedad del 2º ciclo de Infantil, así como su incorporación a los colegios públicos de Primaria para facilitar la coherencia educativa.

- En Primaria es necesario experimentar medidas más eficaces que la simple opción de repetir curso, nos referimos a la creación de un grupo de apoyo intensivo durante un curso adicional (más educación

8.- Convocada por una comisión interagencial formada por representantes de UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial. Sus conclusiones se ratificaron y ampliaron en el Foro celebrado en Dakar en 2000.

a quien más lo necesita), bien al final del 1º ciclo (cuanto antes mejor) o al final de la etapa. Esta propuesta creemos que está plenamente en algunos centros de especial dificultad, donde desde el comienzo de la etapa es posible identificar en algunos grupos de niños/as desfases curriculares y socioemocionales muy severos.

- Los Equipos externos de apoyo deben ser mejor dotados (en variedad y cantidad de profesionales) reduciendo ratios que en muchas CC.AA. hacen disfuncional su importante labor, y también debe ser reforzado el papel de los Departamentos de Orientación, desde un modelo de asesoramiento colaborativo que fortalezca a los centros. Debería repensarse la oportunidad de disponer tanto de Departamentos, como de Equipos externos de apoyo para todas las etapas/centros, siguiendo el modelo de la Comunidad de Galicia. Por otra parte, coincide plenamente con la idea de que la solución no siempre está en contratar más profesionales y de más diversos perfiles en los DO de los centros. Hacen falta más recursos humanos y de nuevas especialidades, es cierto, pero sobre todo hace falta planificación integral, coordinación y colaboración entre recursos, trabajo en Red.

* Prevención secundaria: intervenir aún a tiempo

Hablar de las respuestas para quienes finalizan la ESO sin éxito, no puede significar lo mismo que hablar de medidas residuales o de segunda clase, aunque pertenezcan al ámbito de la intervención preventiva de carácter secundario y a veces terciario, es decir, destinadas a resolver problemas y evitar males mayores a los ya producidos.

La propuesta que deriva de la información y argumentación manejadas en este artículo parte de los siguientes principios básicos y de un conjunto de premisas de carácter teórico-práctico:

Principios y objetivos de orden superior:

- Aplicación de los principios de calidad con equidad y corresponsabilidad (que subsumen los principios de prevención, desarrollo e intervención global).

- Asunción de los objetivos europeos de cohesión social y educación básica de todos para vivir, convivir y trabajar en la sociedad del conocimiento.

- Asunción de los Objetivos del Milenio promulgados por Naciones Unidas y

Cooperación Educativa 78

refrendados y reforzados en la Conferencia Mundial de Jomtien (1990) y en el Foro Mundial de Dakar (2000) sobre educación. El objetivo de garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para todos no sólo está dirigido a los países en desarrollo, sino a todas las personas, con especial atención a las poblaciones excluidas o en riesgo.

Premisas de las propuestas:

- Compartimos la propuesta del MEC expresada en el Documento para el Debate, de contemplar 2 repeticiones a lo largo de la educación obligatoria.

- En consonancia con lo anterior, el alumno podrá permanecer escolarizado en el sistema educativo hasta los 18 años (supuesto obviamente no negado en el mismo "Documento para el Debate").

- Aunque los jóvenes demanden o necesiten cualificación temprana e inserción laboral en el período considerado (16-18 años) el sistema educativo no debe ni puede renunciar a su desarrollo personal, a ofrecer vías realistas de continuación de la formación y a educarlos para la ciudadanía (no debe reducirlos a "recursos humanos" para el empleo poco cualificado).

- La suposición anterior implica que el Estado democrático (y en su nombre la Administración educativa) debería comprometerse a mantener una oferta educativa y formativa gratuita, suficiente e inclusiva para jóvenes de 16 a 18 años, contando no sólo con la red básica de centros, sino con otras instituciones educadoras del entorno comunitario (Ayuntamientos y AA. sin ánimo de lucro). Quizá baste con reordenar y articular lo que existe, que la Administración plantee requisitos mínimos a las instituciones, y disponga unas certificaciones que garanticen y reconozcan la calidad y utilidad de la oferta. Sabemos hasta dónde dependen estas medidas de la Administración autonómica y local, pero la Ley básica debería establecer maneras de promover y garantizar la igualdad territorial de oportunidades en relación con esta oferta.

- Los retos educativos desbordan actualmente con mucho lo que la escuela puede afrontar en solitario, por lo que es necesario abrir las escuelas, crear redes y comunidades educadoras.

Propuestas:

Superando las limitaciones de anteriores medidas (Programas de Garantía Social

"...Hace falta
planificación integral,
coordinación y
colaboración entre
recursos"

Estructura modular de un PCPI



Figura 1

de la LOGSE, y PIP de la LOCE), la propuesta consiste en crear los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), que ya se recogen en el artículo 30 de la LOE. Una primera buena noticia es que la denominación de estos programas incorpora el doble carácter (educativo y formativo) y no es en principio estigmatizante.

Estos Programas (cuyos módulos formativos variarán en función de los objetivos educativos y del perfil del puesto de trabajo para el que forman), deberían:

- Estar dirigidos a alumnos y alumnas de 16 años en adelante que, por presentar un desfase curricular significativo, rechazan el entorno escolar y manifiestan problemas serios de conducta o convivencia, y que pese a haberse agotado las medidas ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad a lo largo de la escolaridad obligatoria, no es previsible que puedan obtener el título de ESO en el período previsto. También deberían poder cursarlos adultos (+18 años) en los centros y condiciones que la Ley establezca, aunque con las mismas garantías de calidad, equidad y titulación. Sé que hay compañeros que proponen abrir este tipo de programas a alumnos/as de 15 años con rechazo escolar (siempre en centros ordinarios y con todas las cautelas necesarias). Yo, por el momento, me inclino a buscar otras medidas inno-

vadoras de atención a la diversidad hasta los 16 años (en la línea de la "educación combinada" -y nótese que hablo de educación, no de escolarización- entre dos tipos de instituciones educativas) para alumnos de esas características. Pero extender estos programas a los 15 años me parece que, no sólo estimularía la derivación de los "casos difíciles" antes de intentarlo todo con lo que esto supone de riesgo, sino que podría forzar y desvirtuar el propio potencial y prestigio que deberían tener estos programas. En cualquier caso, habrá que encontrar fórmulas adecuadas para menores de 16 años.

- Ofrecer una vía de educación + cualificación profesional (Nivel 1) que incluya en su currículo mínimo obligatorio competencias:

- De desarrollo personal y social (básicas).
- Vinculadas al empleo (específicas)
- Que den valor al empleo (básicas, prácticas y de empleabilidad)

Esta propuesta curricular vinculada a titulación o certificaciones se podría concretar en la estructura modular de la figura 1.

Respecto a la estructura modular del currículo de estos programas, quiero destacar especialmente dos cosas:

- Los 4 tipos de competencias son igual-

mente importantes en la formación de estos jóvenes.

- Las competencias básicas se dispondrían en función de 2 conjuntos de módulos alternativos (que configuran dos itinerarios posibles):

- Módulos de competencias suficientes para obtener el título de ESO, pero "verdaderamente básicas", asimilables al proceso de adaptación que se realiza en los Programas de Diversificación Curricular.

- Módulos de competencias básicas que no conducen a titulación, pero sí tienen gran importancia para la educación integral de estos jóvenes. Estarán muy globalizadas y relacionadas con el resto de competencias.

- Titulación y Certificación:

- La posibilidad de obtener el título de ESO no estará vinculada a la realización de un PCPI, tal y como dispone la LOCE (para eso ya están los Programas de Diversificación Curricular, medida que se ha demostrado útil y se mantiene y refuerza en la LOE). Sin embargo, se debería ofrecer, promover y facilitar la posibilidad de cursar al mismo tiempo un conjunto de "competencias básicas" de nivel ESO a aquellos alumnos que -dentro o fuera de los centros de ES- deseen obtener el título. Sería importante poder enviar con ello a la sociedad un triple mensaje: que habrá vías para facilitar la obtención del título de ESO, que hay vías alternativas para la inserción sociolaboral si esta titulación resulta inaccesible temporalmente, y que no se va a devaluar ninguna titulación.

- El MEC debería crear un Certificado de Cualificación Profesional-Nivel 1 (con la denominación que se estime adecuada) que reconozca el conjunto de competencias adquiridas por el/la alumno/a al cursar un PCPI (competencias básicas de nivel básico, competencias profesionales específicas, competencias para la empleabilidad y aquellas adquiridas en las prácticas en la empresa). Este Certificado permitiría al MEC disponer su propia oferta de Programas de CP1 y reconocerla. Serían pues una oferta y una certificación de la Administración educativa (distinta a la del MTAASS que sólo oferta formación ocupacional para trabajadores y desempleados, y certifica profesionalidad).

9.- Sería éste un Certificado CCCP-1, acrónimo fácil de recordar y que recoge de manera intuitiva todo lo que comprende (tres tipos de competencias + las adquiridas en las prácticas).

10.- En este caso podríamos hablar de un Certificado CP-1 (acrónimo que también intuitivamente permite reconocer lo que certifica: competencias específicas del puesto de trabajo + prácticas en empresa).

• Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAASS), como prevé la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, podrá reconocer/convalidar las "competencias profesionales específicas", es decir, aquellas incorporadas a los Módulos formativos vinculados a competencias del puesto de trabajo que se correspondan con el Catálogo General de las Cualificaciones, e incluso las de Prácticas en empresas dando un Certificado de Profesionalidad (Nivel-1), también previsto en la mencionada Ley. Este certificado es imprescindible para acceder al empleo, especialmente en ausencia del título de ESO.

• En paralelo, es necesario poner en marcha el sistema de validación de los aprendizajes no formales e informales para acceder al Certificado de Profesionalidad (previsto en el Art. 8.2. de la Ley de las CyFP), de forma que muchos jóvenes y adultos (entre ellos muchos inmigrantes o refugiados) no se vean obligados a cursar innecesariamente este tipo de programas para obtener una certificación, y puedan obtener el que da acceso al empleo de forma que no paralice o interfiera su desempeño y desarrollo profesional. Esto permitiría además, no desvirtuar los objetivos de estos programas de formación inicial (los PCSP-1), y no hacer aún más heterogéneos los grupos de destinatarios.

Algunos aspectos de ordenación académica referida a los PCPI:

En el tramo de edad de los 16 a los 18 años, la oferta de PCPI dirigida a alumnos del perfil que no ocupa, debería ser:

- Para la Administración: obligatoria.
- Para los alumnos/as: gratuita y suficiente, y de realización voluntaria.

Estas afirmaciones se asientan en los principios de calidad con equidad y en la premisa no negada hasta ahora por la Administración de que cualquier alumno/a que lo necesite para superar las barreras al aprendizaje puede permanecer en el sistema educativo hasta los 18 años. Si esto es así, necesitamos llevar más lejos el significado de "permanencia permitida", no es fácil defender que el sistema asume dos años más de escolarización sólo en caso de repetición de curso. La repetición parece no ser una medida muy utilizada ni eficaz o bien aplicada en muchos casos, y por tanto no debería ser la que condicione las oportunidades educativas dentro del sistema. Si

educar es dar oportunidades –ese margen extra que dan las familias estructuradas y con recursos a sus hijos cuando fracasan en la escuela-, a los jóvenes desaventajados de esas edades tan decisivas debería dárseles la sociedad, en este caso el sistema educativo, si ellos se comprometen a aprovecharlas. El "pacto" explícito entre el joven y la oportunidad que se le brinda es un procedimiento utilizado en muchas organizaciones que suele dar buenos resultados, y que puede incorporarse a los procesos de incorporación voluntaria a estos programas.

Duración:

Proponemos la siguiente ordenación académica, ajustada a las necesidades de los alumnos/as:

• Cursos:

- PCPI con previsión de obtener el título de ESO: 2 años (unas 2000 horas / 30 hrs. Semanales), con la posibilidad de permener un curso más.

- PCPI para la obtención del Certificado de Cualificación Profesional + Certificado de Profesionalidad: 1 + 1 (podría bastar un curso para algunos jóvenes, pero se contempla la posibilidad de 1 curso más para aquellos que lo necesiten; nuestra experiencia anuncia que éste será el caso de una gran mayoría).

• Jornada: intensiva (mañana ó tarde) ó partida (mañana y tarde) en función del perfil de los destinatarios (bien necesidad de combinar formación con trabajo y/o cargas familiares, bien jóvenes de 16 a 18 años que no tienen la situación anterior y se considera que les vendría bien no "estar en la calle" muchas horas y acostumbrarse a un horario de jornada laboral partida). Los centros podrían ofertar turnos de formación con los dos tipos de horarios (es una iniciativa que las ONGs practican con buenos resultados). Quiero insistir en que la posibilidad de contemplar la jornada intensiva (mañana o tarde) obedece exclusivamente a razones de accesibilidad para el alumno/a; desde el punto de vista meramente educativo, creemos que la jornada partida es la que permite tener garantías de calidad de la oferta, porque favorece la coordinación, las actividades complementarias, la tutoría intensiva, u otras iniciativas organizativas y de apoyo personal de la mayor importancia para el éxito de estas medidas.

Modalidades:

"Los retos educativos desbordan lo que la escuela puede afrontar en solitario, por lo que es necesario abrir las escuelas, crear redes y comunidades educadoras."

“El acceso debe ser voluntario y abierto, pudiendo incorporarse al programa en cualquier momento del curso.”

“El trabajo en red de las instituciones, servicios y recursos debe sustituir el planteamiento de escuelas de segunda oportunidad.”

Al mismo tiempo consideramos que, con algunos ajustes, las tres modalidades de los Programas de Garantía Social eran una buena idea. Por el distinto perfil de los alumnos: (con dificultades de aprendizaje o desfase curricular importante / con necesidad y capacidad de incorporación inmediata al empleo / y con rechazo escolar, problemas de convivencia y en riesgo de exclusión), así como por el valor que aportan cada una de las instituciones (IES, entidades vinculadas a Ayuntamientos y asociaciones s.a.l., respectivamente) a la educación, formación e inserción de estos jóvenes (como justificaremos más adelante, proponemos incorporar también a los Centros de Educación de Adultos). Por tanto, podría pensarse en establecer varias modalidades de PCPI en función de poblaciones y centros de oferta, aspecto que ya recoge la LOE pero habrá que desarrollar con acierto.

Centros:

La propuesta que avanzamos en este sentido, contemplaría los distintos supuestos barajados hasta aquí (Cuadro 8). No se trata siempre de alternativas excluyentes, sino de disponer un conjunto de centros de diversa oferta y titularidad para satisfacer las necesidades de educación, cualificación e inserción de distintos perfiles de jóvenes.

Incorporación al Programa

Al menos en los centros orientados a jóvenes en desventaja social, desescolarizados y en riesgo de exclusión, el acceso debe ser voluntario y abierto, pudiendo incorporarse al programa en cualquier momento del curso (itinerarios personales de formación).

Sistema de prácticas en empresas:

En todas sus modalidades, los PCPI deben contar obligatoriamente con unos Módulos de competencias adquiridas en las prácticas en la empresa (ver cuadro de estructura modular). Serían prácticas de enfoque dual (2 ó 3 días a la semana) y curricular, es decir, tutorizadas y evaluables, y por lo tanto con la cobertura legal correspondiente.

Recursos y apoyo:

Los centros de cualquier tipo que oferten PCPI y sean cursados por alumnado con fracaso escolar, desventaja social, rechazo escolar y riesgo, deben disponer de los tiempos, recursos económicos y humanos especializados y suficientes para asegurar el aprendizaje de los 3 tipos de competencias y la tutoría de prácticas en empresas.

Los PCPI impartidos en cualquier modalidad para jóvenes de 16 a 18 años, deben contar con el apoyo de los Equipos y Departamentos de Orientación (internos y/o externos a los centros ordinarios), por lo que debería estar entre las funciones de éstos prestar apoyo a los centros y profesionales que atienden a estos jóvenes (lo que obviamente requiere las dotaciones y ratios adecuadas).

Es preciso crear estructuras o redes de planificación e intervención educativa integral:

- Un Plan Local (o Zonal) Integral de previsión y coordinación de necesidades y servicios (educativos, formativos, de prácticas, de salud, de ocio, empleo, etc.).

- Una Red Local (o Zonal) de Instituciones Educadoras e Inclusivas (escuelas, colegios, Institutos, Servicios Sociales y Sanitarios, centros de acogida y atención al inmigrante, asociaciones de vecinos, ONGs de acción socioeducativa, asociaciones deportivas y recreativas, empresas, etc.)

Vuelvo a incidir en una idea ya expresada, hacen falta más recursos de apoyo a los centros, es cierto, pero sobre todo hace falta planificación, coordinación y colaboración entre recursos.

El trabajo en red de las distintas instituciones, servicios y recursos debe sustituir el planteamiento de “escuelas de segunda oportunidad” por la intervención educativa de calidad en el marco de un plan de atención integral a las poblaciones en desventaja.

Desde esta visión integral de los problemas y de sus soluciones, los centros educativos habrán de ir constituyéndose en comunidades de aprendizaje que apliquen los principios de “calidad con equidad” de acuerdo al principio de “corresponsabilidad”. El movimiento de “escuelas como comunidades de aprendizaje” (del que ya hay experiencias muy interesantes en nuestro país, muy vinculadas al Proyecto Atlántida), de hecho se basa en la idea del “éxito para todos y entre todos”, y promueve más participación, más educación y más recursos para resolver los problemas de aprendizaje y de enseñanza.

3.2.- Innovación, experimentación y evaluación de medidas de atención a la diversidad

Una buena muestra de la necesidad de seguir buscando medidas adecuadas de

Cuadro 8. ¿Dónde cursar los PCSP1?

Centros de Secundaria con Ciclos Formativos.	Sería recomendable organizar PCPI vinculados a la oferta de CF de Grado Medio del Centro.
Centros de Educación Secundaria sin Ciclos Formativos	Es una opción sólo recomendable para alumnos con mero desfase curricular, y para PCPI que no requieran instalaciones y materiales de taller muy especializadas. Habría que estudiar en este caso la posibilidad de la escolarización combinada o compartida.
Centros de Educación y Formación de Adultos.	Hasta ahora estos centros públicos no contemplan oferta formativa, que deberían incluir. Son muchos los jóvenes y adultos que tratan de obtener el título de ESO por esta vía y, al mismo tiempo podrían cualificarse profesionalmente en el nivel 1.
Centros Integrales de Formación Profesional (Art. 9 y 11.4 de la Ley de las CyFP).	<p>Para jóvenes en formación inicial, jóvenes y adultos desocupados con cualificación pero sin titulación, y trabajadores con necesidad de actualización (Art. 9).</p> <p>Estos centros podrían ser públicos o concertados. Así por ejemplo, tanto unos como otros podrían especializarse en un conjunto de oficios relacionados y/o con alto nivel de empleabilidad (electricidad, ebanistería y fontanería, por ejemplo) dirigidos a las 3 poblaciones (unos PCPI para jóvenes con necesidades de formación inicial, una oferta de formación ocupacional para desempleados, y una oferta de formación permanente para trabajadores con necesidad de reciclaje). De este modo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se optimizan recursos y esfuerzos. - Se podría reformular como itinerario formativo, lo que hasta ahora muchos usuarios consideran o utilizan indebidamente como alternativas (de forma que muchos jóvenes sin titulación ni cualificación, cursan módulos cortos de la formación ocupacional que no satisfacen sus necesidades formativas, pero hacen una involuntaria competencia desleal a los programas y organizaciones con proyectos educativos integrales más largos y exigentes, pero más eficaces para ellos). El itinerario correcto sería: <p>Educación y formación inicial (MEC) → formación ocupacional de desempleados ya cualificados (MTASS) → formación permanente de trabajadores (MTASS).</p>
Entidades en convenio con Ayuntamientos.	Para jóvenes y adultos con necesidad y capacidad de incorporación inmediata al empleo.
Asociaciones sin ánimo de lucro.	<p>Instituciones especializadas en dar respuesta a población joven desaventajada socialmente, con problemas de rechazo escolar y en situación de riesgo.</p> <p>Deberían salvarse importante escollos que existen en la actualidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dando cobertura legal a las prácticas en empresas. - Sustituir la dependencia de subvenciones inestables por convenios con la Administración. - En caso de persistir la política de subvenciones: - Las subvenciones deberían ser estables, suficientes, convocadas y resueltas a tiempo, aunque siempre vinculadas a la evaluación de la demanda y de la calidad de la oferta (política educativa, no sólo presupuestaria). - Que la concesión de la autorización como centro para impartir PCSP1 sea independiente de la obtención o no de subvenciones públicas. - Eliminando la incompatibilidad -de facto- que hay de cursar un Programa de Garantía Social y estar matriculado al mismo tiempo en un Centro de Educación para Adultos con el fin de obtener el título de ESO.

atención a la diversidad, es la variedad de experiencias y propuestas que existen en las Comunidades Autónomas y en los propios centros.

Asimismo, nos alegra encontrar en la LOE la previsión de identificar y experimentar medidas innovadoras en este campo, práctica que desde los tiempos que precedieron a la promulgación y desarrollo de la LOGSE echábamos de menos. La puesta en marcha de esta iniciativa del MEC permitiría saber si las medidas de atención a la diversidad que diseñamos y ensayamos en los ámbitos autonómico, nacional e internacional son verdaderamente eficaces e inclusivas.

Es un hecho que hay diversidad de iniciativas que se están poniendo en marcha en los centros, pero lo es también que desconocemos en muchos casos su valor, pues pocas han sido objeto de un plan experimental controlado y evaluado que permita sacar conclusiones y comunicarlas a la Administración y a la comunidad educativa global. Esto no sólo limita la toma de decisiones sobre su implantación o su desestimación, sino que hace a muchos centros avanzar a ciegas, bien empleando tiempo y esfuerzo en "descubrir la pólvora" por segunda vez, bien cometiendo errores que podrían haberse evitado a la luz de la experiencia de otros.

3.3.- Creación de un Observatorio General sobre Educación Inclusiva

En el Documento para el Debate (MEC) se proponía la creación de un Observatorio sobre Interculturalidad, propuesta que me parece de gran interés. Sin embargo, y vinculándolo con la necesidad de innovar, experimentar y evaluar las innovaciones relativas a medidas (organizativas, curriculares, etc.) y recursos para la atención a la diversidad de necesidades educativas en general, me parece de más alcance la creación de un Observatorio General sobre Educación Inclusiva. Su finalidad sería no sólo promover la innovación y evaluación de prácticas inclusivas (aquellas que se esfuerzan por eliminar las barreras al aprendizaje y la participación), sino también recoger, documentar, y difundir cuantas medidas y recursos contribuyan a la inclusión social de colectivos en riesgo, sea por factores culturales, sociales, económicos, vinculados a la inmigración o cualquier otro. La educación inclusiva es necesariamente intercultural (con lo que esta podría

ser una sección del propio observatorio), pero ha de atender a muchos otros factores de diversidad y desventaja.

Este Observatorio permitiría que toda la riqueza de medidas y experiencias de atención a la diversidad puestas en marcha por Comunidades Autónomas y centros, así como otras que se desarrollan en países de nuestro entorno, pudieran ser conocidas y valoradas. Ofrecería un banco de experiencias y recursos nacionales e internacionales, y un ámbito de intercambio y reflexión que iluminaría para todos el estado de la cuestión.

Soy muy consciente de que son aún muchas las consideraciones y precisiones que habrá que hacer a las propuestas presentadas en este documento, así como debatir propuestas alternativas. Por ello agradezco la oportunidad de exponerlas en una publicación que llega al núcleo más activo y renovador de la educación en nuestro país.

SUMMARY

The aim of this article is to contribute to the parliamentary debate which will be likely opened up to the development of "LOE" (organic law of education), once this law has been passed. More especially about article 30 of the law which states the replacement of the old "Programas de Garantía Social" (professional training courses for students who have not got basic academic qualifications). By means of this, we not only examine who, how many and where teenagers who reject school and are in danger of exclusion remains, but also what is learnt about investigation and experience in relation to the problem and its solutions, in other words: a) About the value of available measures up to now for those students who have been unable to overcome socioeducational barriers to finish compulsory education successfully. B) About basic competences which are required for a right social and working integration. From that moment, we can suggest some ideas and specific school programs particularly designed for children and teenagers. However, these ideas must be constantly improved taking into account innovation, knowledge, evaluation and the spreading of experiences in this area which are being carried out in our country, not only in an autonomic or town areas but also at schools.

KEY WORDS

Basic competences, exclusion, partici-

pation in social life, innovation, experiment, inclusive education.

SUMMARIE

Cet article a l'intention de contribuer au débat qui, d'une manière prévisible, s'ouvrira sur le développement de la LOE après son approbation. En particulier de l'article 30 de la loi qui établit le remplacement des anciens Programmes de Garantie Sociale (des études par des élèves qui n'ont pas réussi l'enseignement secondaire). Nous analysons qui, combien et où sont les jeunes qui repoussent l'école et sont au risque d'exclusion, ainsi que ce qu'on a appris pendant la recherche et l'expérience sur le problème et sa solution, c'est à dire: a) sur la valeur des mesures disponibles jusqu'à ce moment pour ceux qui n'ont pas remontré les obstacles socio-éducatifs pour terminer avec succès l'enseignement obligatoire; b) sur les ressorts essentiels dont ils ont besoin pour leur insertion sociale et du travail satisfaisante. A partir de ça nous présentons quelques propositions sur les mesures et les programmes spécifiques d'attention à ces enfants et à ces jeunes qui doivent être constamment améliorés à partir de l'innovation, l'expérimentation, l'évaluation et la diffusion des expériences qui dans ce domaine, sont en train de se réaliser, dans notre pays, dans le territoire des autonomies, local et des centres.

MOTS CLÉS

Ressort Essentiels, exclusion, insertion dans la vie sociale, innovation, expérimentation, éducation inclusive.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Norte Joven (2001): Conclusiones del Seminario interno sobre los Programas de Garantía Social. Documento inédito. Madrid, Asociación Cultural Norte Joven (www.nortejoven.org).
- Comisión Europea (1995): Libro Blanco. Bruselas.
- Marchesi, A. (2004): Qué será de nosotros los malos alumnos. Madrid, Alianza.
- Vélaz de Medrano, C. (2002): Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Madrid, UNED.
- VV.AA. (2003): "P.E.T. Programa de enseñanza para el trabajo. Habilidades socio-laborales". Madrid, Asociación Cultural Norte Joven. ISBN: 84-699-9789-0. Disponible en CD-Rom.

LA EDUCACIÓN FAMILIAR Y ESCOLAR ANTE UNA SOCIEDAD TECNOLÓGICA¹

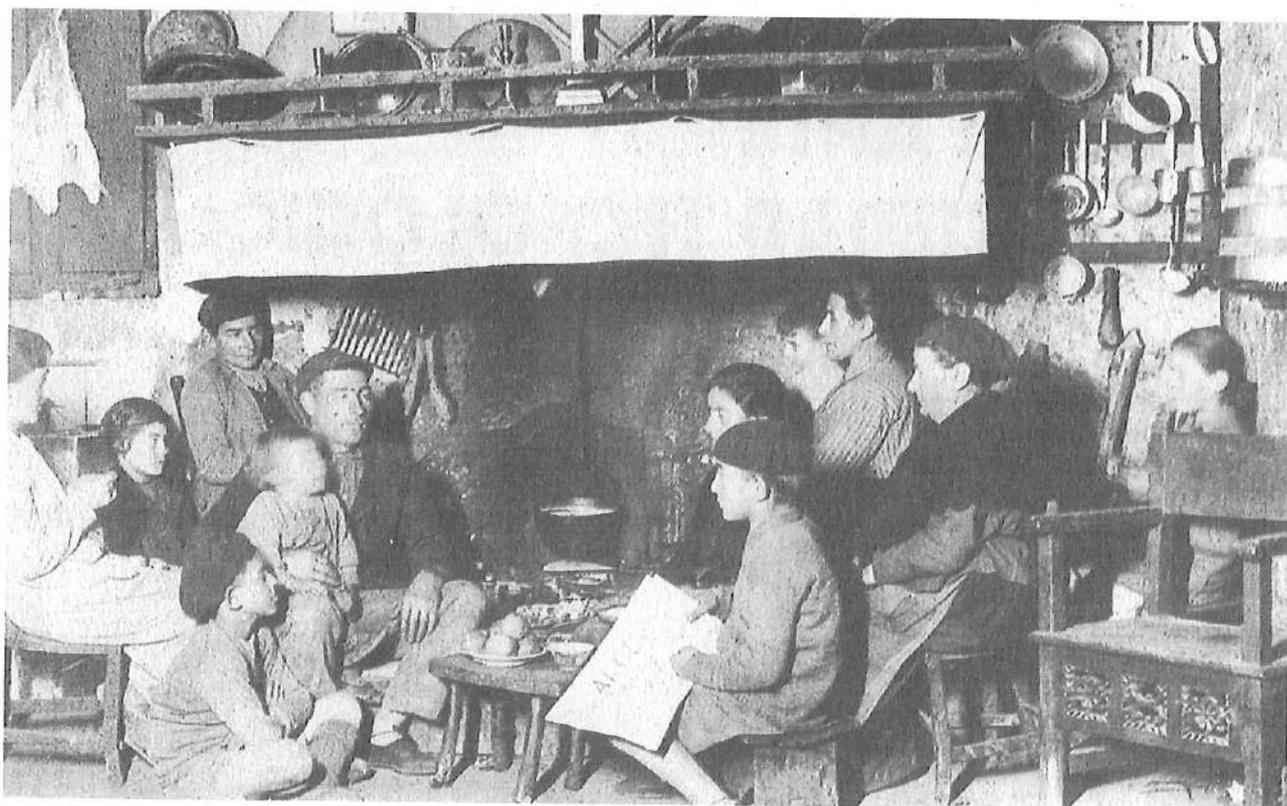


Familia y educación forman una pareja indisoluble en el proceso de humanización de los seres humanos, y la escuela tiene una importante participación, aportando además la transmisión del patrimonio cultural acumulado a lo largo de la historia. En cada época, han configurado el marco que el contexto sociopolítico, económico y cultural les ha asignado.

En la actualidad, la familia inmersa en la Sociedad de la Comunicación está envuelta en múltiples transformaciones, impuestas por el progreso científico y tecnológico, y se encuentra ante una realidad, de la que emerge una serie de nuevas demandas, para la que no se siente preparada, y espera o delega en la escuela funciones que le son propias.

Protagonista de la educación de sus hijos –tarea compleja y comprometida– se descubre a sí misma, sin guión ni director ni recursos... Es como un personaje en busca de un autor que le marque las pautas a seguir, la guíe, la oriente y ponga en orden las escenas, pero, ya se sabe, la realidad supera la ficción: Ella es protagonista, y por añadidura, guionista, directora, es

1. Aguilar Ramos, M.C. Sánchez Rivas E.



decir que, en cada situación cotidiana ha de decir: ¡Acción! y comenzar a actuar.

El problema es que no se sabe el papel: ¿Qué tiene que decir? ¿Cómo tiene que actuar? ¿Qué responder a sus diferentes interlocutores...? Éste es el gran reto al que se enfrenta: Reflexionar y plasmar sus ideas en claves de guión:

¿Qué entendemos educar a nuestros hijos?

¿Qué queremos para ellos?

¿Cuáles son nuestros valores? ¿Cómo los vivimos?

¿Qué reglas y normas organizan nuestra vida familiar?

¿Cómo desarrollamos su autonomía?

¿Qué queremos para su futuro?

Las respuestas a estas cuestiones irán definiendo las "escenas", las pautas a seguir, y con ellas se irá desarrollando el guión.

Pero, el guión de la educación familiar no queda sólo en la intimidad del hogar, donde sus miembros se reparten unos papeles y desarrollan unas funciones, no, exige un paso más, tiene que abrirse a otros espacios que influyen en su dinámica, como son la escuela, los medios de comunicación y otros ámbitos sociales.

El Derecho a la Educación, establecido en nuestra Constitución, se desarrolla en

leyes que reconocen el derecho de los padres a participar en los centros y a colaborar junto con el profesorado en la educación de sus hijos. Esta colaboración por medio de los Consejos Escolares, Asociaciones de Padres y Madres, Actividades en el Aula, Escuela de Padres, etc., muestra que cuando es real repercute en el rendimiento de los hijos.

Este apartado recoge experiencias novedosas de docentes ilusionados que buscan alternativas para fomentar la comunicación con las familias, así como otras aportaciones que tienen en cuenta las relaciones de familias y docentes con los niños y niñas con una discapacidad, para ayudarles a su inclusión social.

Y, éste se convierte en un punto más a introducir en el guión: ¿En qué nivel de participación nos situamos en el centro escolar donde estudia nuestro hijo o hija? ¿Cómo seguimos su trayectoria escolar? ¿Estamos atentos a sus dificultades? ¿Reforzamos positivamente sus esfuerzos?

Mencionábamos anteriormente los medios de comunicación, éstos emergen como un entorno lleno de significados y un punto más a introducir en el guión familiar. Medios de comunicación que entendemos en forma de TV, Publicidad, Video-juegos, Internet, etc., y de los que se oyen

voces a favor y en contra, pero, objetivamente hablando, sólo son unas herramientas, unos recursos cuyos beneficios o perjuicios dependen de nuestra utilización, por ello, tanto su sobrevaloración como su rechazo no tiene valor educativo, lo pedagógico es educar con la imagen, de forma que los convirtamos en educativos ¿Cómo? Acompañando al niño o la niña y no dejarlos solos frente a una pantalla, sea de televisión, videoconsola u ordenador. Aprendamos a disfrutar juntos viendo una película o haciendo una visita virtual por un museo. La sociedad actual se caracteriza por el avance de la Ciencia y la Tecnología, que adquieren una dimensión social al tratar temas de la vida cotidiana, que nos impulsan a caminar hacia una Sociedad del conocimiento, conocimiento que debe estar al servicio del ser humano, y no al contrario. El progreso que las nuevas tecnologías han aportado al campo de la Biología, la Medicina, etc., conlleva tomas de decisiones realizadas por expertos, y que repercuten en personas inexpertas en la materia, esto supone un gran desafío para la educación. Hoy, la gran tarea de la educación familiar y escolar es humanizar, acercar la Ciencia a los problemas cotidianos, y enseñar a hacer un buen uso de la Tecnología, como sello de identidad de nuestra cultura.

FUNDAMENTOS PARA EMPRENDER UNA REFLEXIÓN SOBRE LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA

La familia, como grupo social, configura un contexto privilegiado de socialización y de aprendizaje, por lo cual se convierte en el agente educativo que más influencia ejerce en el ser humano, incluso desde antes de su nacimiento. Sin embargo son escasas, en el campo de la Pedagogía, las investigaciones y reflexiones que abordan su dimensión educativa. En este artículo se le presenta al lector una síntesis de las cuestiones que sirven de base para reflexionar y comprender mejor su papel dirigido a la educación integral de la persona.

Palabras clave: familia, escuela, reflexión, pensamiento

Aguilar Ramos, M.C., Sánchez Rivas, E.¹

Delimitación conceptual
Múltiples campos del saber y muy diversos ámbitos del conocimiento humano (Gramática, Antropología, Psicología, Sociología, Etnología, Biología, Filosofía, etc.) han definido el término de familia (Aguilar Ramos, M.C., 2001). Pero más allá de las definiciones, entendemos que, la familia es la agrupación humana primordial por antonomasia y la más elemental de todas (Flaquer, 1997, 7), el grupo doméstico en que viven juntos padres e hijos (J) (Mair, 1970, 117), cobrando su más relevante sentido cuando se contempla su dimensión educadora. Desde esta perspectiva, entra de pleno en el ámbito de la Pedagogía, en concreto, en el marco de la Teoría de la Educación, al ser posible adjudicarle la cualidad de educatividad, es decir, que está capacitada para educar.

El reconocimiento de su capacidad educadora nos lleva a hablar de "educación familiar", que entraña una difícil delimitación conceptual, sobre la que Durning (1997) aporta claridad desde una doble perspectiva: a) como acción que ejercen los adultos sobre los más jóvenes (normalmente el padre y la madre) y b) como tarea que realizan los profesionales que suplen a las familias en su tarea educativa y diseñan intervenciones para trabajar con ellas desde los más variados campos socio-educativos. (Hoy día ejercen un trabajo muy importante dado una realidad familiar plu-

ral y diversa que, a veces, acarrea graves problemas en la infancia).

Al profundizar en el referido análisis conceptual se descubre que se da la doble dimensión de socializar y educar. Por lo tanto, la educación familiar es:

1) Educativa, entendida desde su etimología latina: a) nutrir, amantar, criar y b) sacar, extraer, desarrollar, responde a la individualidad de sus componentes atendiendo a sus necesidades biológicas, afectivas, cognitivas y sociales.

2) Socializadora, trata de que sus miembros se desarrollen como personas facilitando su integración en el grupo social y cultural al que pertenecen.

Dentro de la amplia taxonomía que abarca la "educatividad", es decir, todo lo que está capacitado para educar, es preciso diferenciar, en primer término, entre los "educadores personales" y los "institucionales", que, a su vez, se diferencian en:

a) Educadores primarios. Son las personas o instituciones que tienen el derecho específico de educar. En esta categoría estaría ubicada la familia como institución y los padres, hermanos, tutores y maestros como educadores personales. También pertenecen a ella otros importantes agentes educativos, como el Estado y la escuela.

b) Educadores secundarios. Son las personas o instituciones que, sin tener derechos específicos sobre la educación de la persona, tienen una importante influencia en ella. Pertenecerían a esta categoría

los amigos, los compañeros de trabajo o estudio, los vecinos. Así como las instituciones a las que pertenezca el individuo: organizaciones recreativas, culturales, políticas, religiosas...

Otros "educadores", de importancia capital en nuestra vida cotidiana, son los medios de comunicación, capitaneados por la TV e Internet, que se están convirtiendo en los grandes socializadores, dejando atrás a la familia y la escuela. Esta realidad demanda un urgente tratamiento desde el ámbito: legislativo, político y sociocultural para integrarlos dentro de un marco de valores cívicos.

EDUCACION FAMILIAR: UNA PERSPECTIVA SOCIAL Y EDUCATIVA

La familia es una institución, contempla lo que define a toda institución: a) Sistema de normas y reglas, b) Organización y c) Relaciones, en este caso, se rigen por la privacidad y los estilos educativos que configuran a cada familia, dándole sus señas de identidad. También responde al modelo de sociedad en la que se ubique y aunque ha sufrido importantes alteraciones en un periodo de tiempo no demasiado amplio, aún le queda un largo camino por recorrer hasta crear una imagen de familia basada en la idea de comunidad e interrelación entre sus miembros que de distribución de roles en función del género.

Es cierto que gracias a la, anterior-

1.- Universidad de Málaga

“ la familia moderna es más tolerante con las opciones que eligen sus miembros y muestra un talante más democrático y dialogador.”

mente aludida, estrecha vinculación de ambas: familia -sociedad “la estructura y finalidades familiares han ido evolucionando al mismo tiempo que lo hacía la sociedad” (Fernández y Sarramona, 1977, 168), de forma que las citadas alteraciones han sido teorizadas y encuadradas en un proceso conocido como el “paso de la familia extensa a la nuclear”, de la que encontramos distintos tipos: nuclear con un abuelo o abuela, nuclear numerosa, nuclear ampliada, nuclear de divorciados, monoparental, etc., dando paso al imperante modelo, en nuestra cultura, de “familia moderna” caracterizada, según el informe FOESSA², por:

- Ser una realidad secularizada. La familia ha roto su vínculo con la iglesia y ha adoptado otro nuevo de naturaleza puramente humana, basado en el amor y el respeto.
- En consecuencia, ha cambiado el concepto de matrimonio, que ahora se basa en una decisión personal y no en una obligación moral.
- En su estructura interna, se pone fin a la interdependencia de la que había en la “familia tradicional”. Sus miembros son más individualistas, tratan de buscar su realización personal y la satisfacción de sus necesidades afectivas, sexuales, de seguridad, etc.
- Los roles de los miembros son más flexibles que los de los componentes de la “familia tradicional”. Tampoco la jerarquía está tan marcada ni obedece a los mismo fundamentos (ahora son económicos).
- En cuanto a la ideología, la “familia moderna” es más tolerante con las opciones que eligen sus miembros y muestra, en general, un talante más democrático y dialogador.
- También se aprecia una delegación de funciones en otros estamentos sociales, como la escuela.

Esta evolución, fruto principalmente de transformaciones económicas y sociales, conlleva el trabajo asalariado del padre y la madre, dando lugar a un modelo familiar, que caracteriza a nuestra sociedad, convertido en una “unidad de consumo y ocio”. En este contexto resulta difícil establecer límites, repartir y asumir responsabilidades, etc.; prácticas educativas sumamente necesarias. Normalmente, tras una intensa

jornada laboral o lectiva, entre padres y madres, padres e hijos no se produce un “encuentro” sino más bien un “desencuentro”, al faltar un espacio de comunicación en el que manifestar las incidencias, anécdotas o problemas de dicha jornada. Esta realidad puede abocar en dos situaciones: a) El mutismo, cada cual se cierra en su mundo particular, lo que acentúa el individualismo y la soledad o b) El enfado, cada cual expresa sus frustraciones e irritación, sin escuchar al otro, lo que también crea incompreensión y soledad. En ambos casos se aparca la manifestación de las dificultades e incidencias cotidianas, que podría crear lazos y sentimientos de proximidad, levantándose así un muro de incomunicación, paradójicamente inmerso en medio de una sociedad denominada de la información y la comunicación.

También encontramos que, a menudo, al modelo familiar monoparental se le achacan los problemas de conducta que presentan algunos menores o adolescentes, sin embargo, la literatura muestra que existen menores felices de padres separados y menores desdichados de padres unidos, como indica Rojas Marcos, L. (1994, 122) Si bien la separación o el divorcio perturba temporalmente la seguridad y el bienestar de los niños, la vida en el hogar monoparental, con uno de los dos padres, en una situación funcional estable, posibilita perfectamente su desarrollo normal, de donde se desprende que el origen de este problema se encuentra en la conflictividad o armonía de las relaciones de la pareja separada.

2.1. Función socializadora de la familia

El primero en hablar de socialización fue Durkheim (1926), afirmando que ésta se refería a la adquisición de los conocimientos necesarios para la integración social. Pero el término ha evolucionado conforme se ha ido tomando conciencia de que el aprendizaje social va unido a la maduración personal. “Es un proceso a través del cual el individuo humano aprende e interioriza unos contenidos socioculturales a la vez que desarrolla y afirma su identidad personal bajo la influencia de agentes exteriores y mediante mecanismos procesuales frecuentemente intencionados” (Coloma Medina, 1993, 32)³

Merced al trabajo de psicólogos y soció-

2.- Informe fruto de estudios sociológicos. Citado por GIL COLOMER (1991, 689)



logos americanos, la socialización pasó a abarcar: la enculturación y la personalización. La enculturación entendida como "conjunto de mecanismos inconscientes que llevan al individuo a apropiarse de la cultura de su grupo" (Fermoso Estébanez, P. 1997, 223), y la personalización como proceso en el que podemos destacar las siguientes connotaciones pedagógicas: la persona humana es singular, autónoma, abierta y unitaria (Medina Rubio, R. 1997). La familia ha de ser un grupo social comunitario que socializa individualizando, es decir, permite al sujeto su identificación como ser único dentro de un grupo, familiar y social, en resumen, ha de ser un espacio propio para el desarrollo del individuo a través de prácticas educativas que satisfagan necesidades primarias y secundarias, pero lejos de la clásica idea de familia nuclear fusional, en la que sus miembros constituían una unidad funcional herméutica a las influencias de otros componentes de la sociedad.

"La familia es el primer tejido social que enseña al niño las bases de la vida

humana en una dinámica de interacciones recíprocas (...) Es el espacio vital dónde el niño recibe las primeras estimulaciones (...) que le convierten en un miembro activo de su comunidad, e incorporan las pautas cul-

" la literatura muestra que existen menores felices de padres separados y menores desdichados de padres unidos."

turales de su entorno" (Aguilar Ramos, M.C. 2001, 50) haciéndole descubrir su dimensión de ser humano con capacidad de elegir e ir tomando decisiones, con pers-

pectivas de convertirse en un adulto responsable

En definitiva, la familia se encarga de la "socialización primaria" del sujeto, mediante la transmisión de valores, normas, conductas, etc., necesaria para desenvolverse en la sociedad. Esta primera socialización, a la que Savater (1997) describe críticamente como la estandarización social del sujeto servirá de base al siguiente nivel de integración comunitaria: la "socialización secundaria", en la que intervendrán la escuela, el grupo de pares y, en menor medida, la familia.

Teniendo esto en cuenta, la familia mediante su función socializadora va a influir sobre la vida presente del sujeto y, también, sobre la futura. Lo que, en definitiva, determinará esta influencia es el estilo de las prácticas educativas parentales, faceta que entra de lleno en su dimensión educadora. La socialización, como se reseñó, se da de forma conjunta con la educación.

Precisamente, en relación con la función socializadora se lanza hoy, desde la

3.- COLOMA MEDINA, J. (1993): "La familia como ámbito de socialización de los hijos". En la obra: QUINTANA CABANAS, J. M. (Coord.) (1993): Pedagogía Familiar. Madrid. Narcea.

“la familia es el primer tejido social que enseña al niño las bases de la vida humana en una dinámica de interacciones recíprocas.”

“la familia ha perdido importancia como agente de socialización y educación, a favor de la escuela y los medios de comunicación”

educación formal, una crítica muy concreta hacia la familia. Se le acusa de delegar esta tarea a la escuela.

Indudablemente la familia ha cambiado, pero la escuela también, ambas se encuentran con dificultades para educar a los menores, adolescentes y jóvenes de hoy. Urge un encuentro real entre ambas instituciones para reflexionar y buscar juntas los puntos en los que tienen que incidir para educar, en lugar de culpabilizarse una a otra, lo que no mejora la situación.

Como decíamos, la familia se ha transformado, por una parte, bajo el impacto de los movimientos de liberación y por otra, del homo economicus; para Lefebvre. A (2000), tiene, a menudo, que asegurar sus funciones educativas básicas, e incluso paliar, bajo la forma de colaboración, las dificultades de un sistema escolar con problemas de identidad, de responsabilidad, de un proyecto coherente y de medios, pero estas mismas dificultades las encuentra la escuela frente a los padres, ya que según Gil Colomer (1991, 690) “la familia, aunque conserva una posición central en el entramado social, ha perdido sin duda importancia como agente de socialización y educación, sobre todo a favor de la escuela”, lo que no se relaciona con la visión de Savater (Ibid) quien considera que la TV es quien ha cogido las riendas la educación.

Socializar y educar son acciones difícilmente separables en la realidad. Ambas se dan simultánea y conjuntamente en la educación familiar. Se puede afirmar que la función socializadora de la familia ayuda al sujeto a formar parte de un proyecto social y la función educadora a descubrir su identidad personal, familiar y social.

2.2. Función educadora de la familia

“La familia existe en todas las sociedades humanas” (Flaquer, L., 1997) y es la primera escuela del ser humano. En su seno se adquieren conocimientos básicos sobre la cultura, los primeros hábitos, conductas, etc., que suelen ser por aprendizaje vicario, es decir, mediante la observación y mimetismo del educando; también pueden realizarse con una intencionalidad finalista: el adulto, conscientemente, propicia el aprendizaje de un contenido determinado encaminado a satisfacer un objetivo prefijado, de hecho hay autores que hablan de la existencia de un currículo familiar, puesto que en el seno de la familia se pro-

duce un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión de la acción educadora de la familia se ha centrado en torno a tres ejes:

1) Los puntos de referencia. Los adultos se convierten, ante los ojos del niño, en modelos generales de conducta. También se pueden fijar referencias en las normas y valores que impregnan la vida familiar.

2) El ejemplo. En muchas ocasiones, el menor, encuentra en la conducta de los seres más próximos patrones puntuales para aplicar a situaciones inéditas (una discusión, un agradecimiento...).

3) El amor, que condicionará a los dos anteriores. La presencia de amor en el ambiente familiar hará que los puntos de referencia sean la madre, el padre, hermanos... Y no entes ajenos a la familia, como personajes de la televisión o sujetos del barrio, etc. (Aguilar Ramos, MC, (2002)

Sin embargo, atentos a los acontecimientos, vemos que los mass media, por la influencia que ejercen, han de incorporarse como una nueva fuente de reflexión. Estos medios van imponiendo subliminalmente una jerarquía de valores (como por ejemplo, el culto al cuerpo con los modelos “maniquí” que acarrear problemas de anorexia en menores y adolescentes, la ley del mínimo esfuerzo y el éxito fácil, etc.) que se incorporan inconscientemente, lo que incidirá decisivamente sobre el valor que le concede el niño al ejemplo familiar, y que debe estar por encima del que se le otorga a manifestaciones conductuales de agentes externos a la familia.

El amor también será un importante condicionante en las enseñanzas intencionadas, cuya “metodología” ha sufrido una evolución paralela a la de la familia, partiendo de una concepción cercana al “pesimismo antropológico” para llegar al extremo opuesto: el “optimismo antropológico”. De una visión oscura y restrictiva, en la que todo estaba prohibido, se pasa al otro extremo de “dejar hacer”, con un mal entendido sentido de libertad, tan pernicioso como el de la opresión. Desde Rousseau (1969), se instaura este “optimismo antropológico”, cuyos partidarios defienden un tipo de educación exenta de autoritarismo e imposiciones. En los términos que sigue se pronuncia uno de los más fervientes admiradores de esta opción pedagógica: Creo que imponer algo, sea lo que fuere,

con autoridad es injusto. El niño jamás debería ser forzado a hacer algo antes de haber llegado por sí mismo a la idea –su idea– de que debe hacerlo. La maldición que pesa sobre la humanidad es la coacción exterior, tanto si viene del papa, como del Estado o del profesor. Es fascismo” (Neill, 1971, 112). Sin embargo, podemos recoger la evidencia de algunas investigaciones que muestran como: a) Alumnos y alumnas con éxito escolar y profesional han recibido una educación materna directiva (Pourtois, J. P. y Desmet, H., 2004) y b) Niños y niñas con un alto nivel de autonomía son aquellos cuyos padres saben con- jugar el establecimiento de límites con la negociación y el diálogo.

De ahí que, en nuestra opinión, ha de buscarse el equilibrio entre las dos posturas referidas, equilibrio que recomienda también una tercera opción: “el realismo pedagógico”. Para ello, cobrará especial importancia la mencionada negociación entre padres e hijos, que no siempre será en igualdad de condiciones, sino que la opinión de los padres tendrá más valor, en cuanto que esté argumentada lógicamente para evitar imposiciones basadas en la jerarquía. Como afirma Flaquer, L (1999, 135) “no creo que favorezca mucho la maduración de los niños la tendencia de algunos padres de tratar de ponerse a su nivel y querer ser sus amigos. Lo que necesitan los hijos no son pares, sino superiores”

3. CONCLUSIÓN

La familia como “refugio idílico, núcleo de bienestar y remanso de paz”, es una idealización para compensar frustraciones y exigencias de una sociedad competitiva. La

familia real encuentra dificultades para poner en práctica su dimensión educadora. Sobre todo hoy. Le resulta complicado dar respuestas educativas que sirvan para adaptarse a la realidad de una sociedad impactada por avances científicos y tecnológicos, pero también por el hambre, la guerra, el terrorismo, etc. La escuela, tampoco es ajena a esta situación, encuentra muchas dificultades para realizar su labor, que abarca enseñar contenidos, pero además educar en valores, fomentar actitudes solidarias, tolerancia, etc., cuando en el ámbito familiar no se han interiorizado pautas básicas de convivencia.

Desde nuestro punto de vista, cuando se habla de educación, tanto familiar como escolar, se piensa en los hijos e hijas, o en los estudiantes, como los únicos intervinientes de la acción educativa, sin embargo también es necesario tener en cuenta a los adultos, que carecen de recursos y medios adecuados para resolver los propios problemas y dificultades, y menos para convertirlos en fuente de recursos personales. No todos los padres y madres tienen energías y recursos para dedicarse a construir el universo familiar, más aún cuando estos esfuerzos hay que dedicarlos a las tensiones y luchas externas, cada vez mayores (Flaquer, L., 1999). Convertir los problemas y dificultades en fuente de armonía y equilibrio interno es fruto del conocimiento de sí mismo, aceptación de las potencialidades y limitaciones, apertura a los demás...

En general, el ser humano se encuentra en una dinámica de “continuo aprendizaje y reciclaje” para adaptarse a las demandas de la sociedad actual. Se habla de formación permanente, sin embargo, normalmente los padres y madres no con-

sideran que tengan necesidad de una formación parental. Formación con la que no se pretende convertirlos en psicólogos, pedagogos o maestros, sino en ofrecerles un espacio de encuentro y formación que les ayude a aprender a: 1) Gestionar la convivencia en familia, que tiene una connotaciones diferentes a las que existía en su infancia y juventud, 2) Reflexionar sobre las ideas preconcebidas que tiene sobre la educación de los hijos e hijas y que no les sirven para solucionar problemas actuales, 3) Fomentar el diálogo, 4) Expresar sus emociones y dificultades y 5) Pedir ayuda a los demás miembros de la familia.

La experiencia muestra que los padres se preguntan: “¿Cómo tenemos que educar a nuestros hijos/as?” y el profesorado: “¿Cómo tenemos que educar a nuestros educandos?” Unos y otros se enfrentan a las mismas dificultades. Por tanto, las bases para fundamentar esta reflexión pedagógica se pueden plantear desde cuestiones que pueden servir de punto de partida para una reflexión conjunta entre la escuela y la familia.

Sin embargo, no podemos dejarlas sólo sobre los ejes de la familia y la escuela, como únicas responsables, es necesario recurrir a otras instancias, científicas, tecnológicas, económicas, informativas, políticas, etc., que también irradian una influencia que sobrepasa la que tradicionalmente ha ejercido la familia y la escuela para tomar conciencia de que la educación es tarea de todos.

SUMMARY

The family, like social group, forms a privileged context of socialization and of learning, thus she becomes the educative

Educación Familia

¿Favorecemos que nuestros hijos/as se sientan vinculados a nuestra historia familiar?

¿Estimulamos su aprendizaje animándoles y acompañándoles en su trayectoria escolar?

¿Creamos espacios de comunicación para que se sientan considerados y amados dentro de una estructura que les haga sentirse seguros?

Educación Escolar

¿Favorecemos que nuestros escolares se sientan insertos dentro de nuestra historia y nuestra cultura?

¿Estimulamos el aprendizaje sobre la realidad cotidiana haciéndoles tomar conciencia de que pueden actuar sobre ella y transformarla?

¿Creamos espacios para fomentar el diálogo, la participación y la comunicación dentro de un contexto de libertad y respeto de las diferencias?

agent who more influence exerts in the human being, even from before its birth. Nevertheless they are little, in the field of the Pedagogy, the investigations and reflections that approach their educative dimension. In this article a synthesis of the questions appears to him to the reader that serve as base to reflect and to include/understand better their paper directed to the integral education of the person.

KEY WORDS: family, school, reflection, thought

SUMMARIE

La famille, comme groupe social, devient un contexte privilégié de socialisation et d'apprentissage, c'est ainsi qu'elle est l'agent éducatif qui exerce la plus forte influence dans l'être humain, même avant de sa naissance. Cependant, on y trouve peu de recherches et de réflexions, dans le domaine de la Pédagogie, qui abordent sa dimension éducative. Cet article offre au lecteur une synthèse de questions qui lui servent de base pour réfléchir et mieux comprendre son rôle dirigé à l'éducation intégrale de la personne.

MOTS CLÉS: famille, école, réflexion, pensée

Bibliografía:

- AGUILAR RAMOS, M. C. (2002): Educación Familiar: Una propuesta disciplinar y curricular. Málaga Ed. Aljibe.
- AGUILAR RAMOS, M. C. (2001): Concepto de sí mismo. Familia y escuela. Madrid. Dyckinson.
- DURKHEIM, E. (1926): Education et Sociologie. París. Ed. Alcan.
- FERMOSE ESTÉBANEZ, P. (1997): "Enculturación" Diccionario. En VV.AA. Filosofía de la educación hoy. Madrid. Dyckinson
- FERNÁNDEZ, A Y SARRAMONA, J. (1977): La educación. Constantes y problemática actual. Barcelona. Ceac.
- FLAQUER, L. (1997) El destino de la familia. Barcelona. Ed. Ariel
- FLAQUER, L.(1999) La estrella menguante. Barcelona. Ed. Ariel
- GIL COLOMER, R. (1991): "Agentes de la educación". En: ALTAREJOS MASOTA, F. Y OTROS (1991): Filosofía de la educación hoy. Madrid. Dyckinson.
- LEFEBVRE, A (2000) "De quelques fonctions paradoxales au sein de la relation

parents-enfants" en POURTOIS, J.P/DESMET, H. Le parent éducateur. Paris. Ed. PUF

- MAIR, L. (1970): Introducción a la antropología social. Madrid. Alianza editorial.

- MEDINA RUBIO, R. (1997) "El sujeto de la educación" en MEDINA RUBIO, R., RODRÍGUEZ NEIRA, T., Y GARCÍA ARETIO, L.: Teoría de la educación. Madrid. Ed. UNED

- NEILL, A.S. (1971): Hijos en libertad. Barcelona. Gedisa.

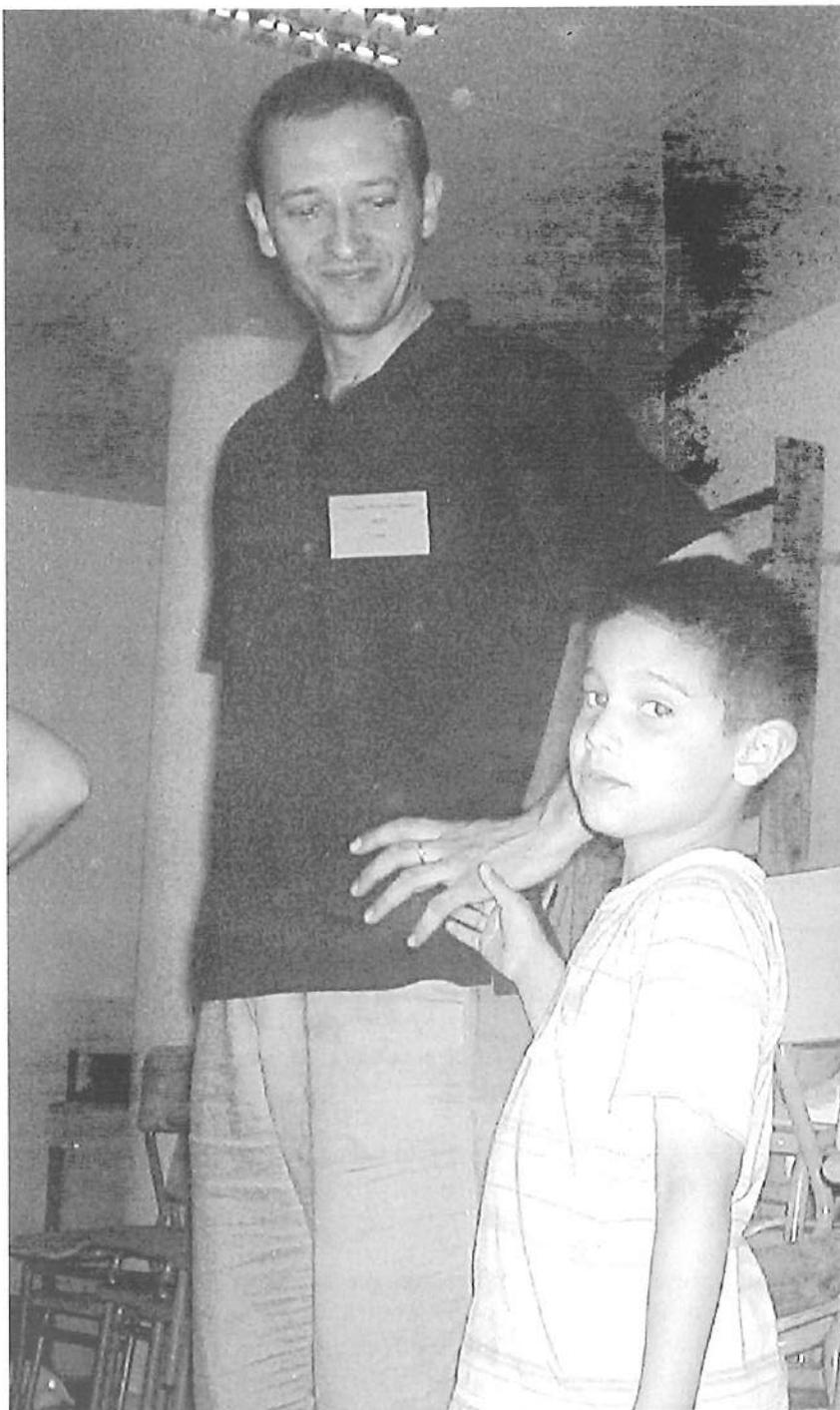
- POURTOIS, J.P/DESMET, H. (2004) L'Éducation implicite. Paris. Ed. PUF

- QUINTANA CABANAS, J. M. (Coord.) (1993): Pedagogía Familiar. Madrid. Ed. Narcea.

- ROJAS MARCOS, L. (1994): La pareja rota: familia, crisis y superación. Madrid. Ed. Espasa Calpe.

- ROUSSEAU, J. J. (1969): El Emilio. Madrid. Ed. Edaf.

- SAVATER, F. (1997): El valor de educar. Barcelona. Ed. Ariel.



ES POR TU BIEN*

El presente artículo presenta un enfoque teórico de los conceptos: buentrato, maltrato y pedagogía negra, que sirve de referente para reflexionar sobre las prácticas educativas parentales, en el marco de la atención a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de los menores, con objeto de discriminar las características de cada uno de ellos.

Palabras clave: *Pedagogía negra, maltrato, buentrato, necesidades afectivas, cognitivas, sociales e ideológicas.*

Jean-Pierre Pourtois y Christine Barras¹

Según las normas en vigor en una sociedad democrática, el buentrato es una actuación positiva orientada al desarrollo de la persona, mientras que el maltrato es todo lo que se le opone, aquello que humilla y quiebra en el ser humano lo que tiene de específico. Este artículo examina, también, en el acto educativo, el concepto de pedagogía negra según el cual el mal se disfraza de bien y las mejores intenciones se encaminan a la destrucción de la persona.

Luchar contra la pedagogía negra

Hasta finales del S. XVIII, el maltrato no era condenado, pero sí el vagabundeo y las situaciones "al margen de la ley" que prevalecían en las familias de los ambientes más pobres. Familias y menores se volvían a encontrar reclusas en "hospitales generales" utilizados para remediar la inseguridad, el robo y la depravación.

Hasta el comienzo del S. XIX el derecho de la "corrección paterna legitimaba todas las formas de malos tratos, a partir del momento en el que la autoridad del padre era puesta en entredicho, la paz familiar estaba en situación crítica o el padre disgustado" (Gabel, 1996, p. 20), de modo que las prácticas educativas de la familia no estaban en ningún punto de mira. Al igual que el padre en el ámbito familiar, la justicia tenía el deber de erradicar todo lo que la ponía en peligro. Hoy, por el contrario, asistimos a un cambio de paradigma, la sociedad actual busca la protección del menor en peligro, al contrario de la de antaño que se protegía del menor peligroso (Gavarini y Petitot, 1998).

La pedagogía negra

Alice Miller (1984) denuncia los estragos de la pedagogía negra, que define como una violencia física y psicológica destinada

a inculcar en el menor la obediencia, el respeto y la sumisión argumentando que es por su bien y el de la sociedad, con lo cual el menor potencialmente peligroso se vuelve inofensivo. Para esta autora, el maltrato conduce a una ceguera emocional, a una mutilación interior que vuelve a la persona insensible a las heridas que puede infringir una vez que se convierte en adulta, ya que, los comportamientos vejatorios de los padres obstaculizan su desarrollo normal si no se le presenta la posibilidad de reaccionar, ante estos malos tratos, principalmente mediante la cólera, que sería la reacción más adecuada.

La pedagogía negra y las necesidades de la persona

La identidad se construye en un proceso complejo y conflictual en el que participan las dimensiones afectivas, cognitivas, sociales e ideológicas (Pourtois y Desmet, 1997). Estas dimensiones remiten al concepto de "necesidades" que expresan la dependencia del individuo con su medio, con una orientación encaminada a la realización humana, a pesar de las carencias e insatisfacciones. La ausencia o, por el contrario, la sobre inversión de una o de varias de estas necesidades pueden afectar seriamente el desarrollo del menor. A continuación exponemos algunos indicadores para diferenciar el buentrato, el maltrato y la pedagogía negra.

Las necesidades afectivas

Las necesidades afectivas se apoyan en tres ejes: Vinculación, aceptación y proyección, que sitúan al individuo en la perspectiva de una descendencia y una familia generadora de vínculos. La vinculación remite a vínculos tempranos y profundos que el menor establece con su entorno; la aceptación se concretiza en un espacio benévolo y seguro creado a su alrededor, y

la proyección en el contexto de un proyecto educativo que se relaciona con las representaciones que los padres hacen sobre el futuro del niño.

La pedagogía negra se caracteriza por una gran reserva, un distanciamiento físico y afectivo entre niño y el adulto, al mismo tiempo que, la relación puede estar marcada por una vinculación fusional establecida entre la familia y los ideales que defiende.

La incoherencia es la principal diferencia presentada por el maltrato, una alternancia imprevisible entre la vinculación fusional y el desapego. Esta incoherencia priva al menor de puntos de referencia sólidos y le impide construir su confianza en el adulto. De tal forma que, un entorno maltratador o bien no se considera el futuro del menor o bien se determina de forma negativa. En cambio, el buentrato tiene en cuenta el futuro del menor, que prepara sin caer en el dirigismo o en el dejar hacer.

Las necesidades cognitivas

Las necesidades cognitivas se basan en las necesidades de estimulación, experimentación y reforzamiento y están ligadas a la realización humana. Esta necesidad de realización se desarrolla en un entorno que comprendemos, dominamos y sobre el que actuamos.

Responder a la necesidad de estimulación consiste en alimentar el deseo de crecer que tiene el niño. La necesidad de experimentación y de exploración fundamenta el acto inteligente que permite liberarse de la influencia del ambiente. Atender la necesidad de reforzamiento y de información del menor permite que éste conozca la calidad de su prestación, lo cual va a dar sentido a lo que dice o hace.

Una familia maltratadora no presta ninguna atención a las aptitudes del niño y sus exigencias son nulas o desproporcionadas, de tal modo que, a la indiferencia le

1.- Universidad de Mons-Hainaut (Bélgica)

*.-Traducción M^a Carmen Aguilar Ramos.

" Por pedagogía negra se entiende cuando el mal se disfraza de bien y las mejores intenciones se encaminan a la destrucción de la persona."

" Todo ser humano necesita ser reconocido como persona, con sus méritos, competencias, dignidad, razón por la que la consideración remite a la idea de respeto y de estima de sí."

puede seguir una exposición deliberada al peligro, y del laxismo pasar a la sanción desproporcionada, siendo sus principales características la incoherencia y la desestructuración, que crean en el menor un sentimiento de fracaso así como una ansiedad profunda y una confianza imposible.

La pedagogía negra no entra en esta dinámica, sino que se asienta en un saber poseído sólo por el adulto que dirige al niño sin concederle derecho alguno a hablar, e impide cualquier posible debate, lo que conlleva que éste no aprenda a argumentar, a revisar su opinión, a discutir, a confrontar sus puntos de vista con los de los demás. Si en algún momento experimenta un sentimiento de rencor se siente avergonzado, y culpable en caso de rebelarse, aunque sólo sea de forma esbozada. La pedagogía negra es fruto de una cultura de la "respuesta" mientras que la del buentrato se basa en el planteamiento de "cuestiones".

Las necesidades sociales

Las necesidades sociales están constituidas por las necesidades de comunicación, consideración y estructura, y conducen al desarrollo de la autonomía social. En este contexto la comunicación es fundamental para hacer frente a la ansiedad, y sostener las esperanzas y aspiraciones. Por otro lado, para vivir en sociedad, todo ser humano necesita ser reconocido como persona, con sus méritos, competencias, dignidad, razón por la que la consideración remite a la idea de respeto y de estima de sí. En cuanto a la necesidad de estructura constituye los puntos de referencia esenciales, y debe presentar las regularidades necesarias para favorecer el desarrollo del niño.

En un ambiente de maltrato las agresiones físicas y verbales son los principales vectores de la comunicación. La pedagogía negra también las utiliza a veces, pero no necesariamente, la violencia psicológica, simbólica le basta para dominar al niño. En ambos casos el menor es utilizado como un objeto. La estructura familiar, en el contexto de la pedagogía negra, es rígida dando al niño la impresión de seguridad, pero debido al temor que le despierta el exterior, que juzga amenazante. De manera que, cuando la familia defiende sus tradiciones y estatus menospreciando los valores de los demás, el niño incorpora esta postura, y la pone en práctica en sus rela-

ciones con el entorno. En cambio, en el marco del buentrato, el niño se siente seguro en su ambiente familiar, pero está abierto a otros entornos.

Las necesidades de valores

Las necesidades en el ámbito ideológico se corresponden con los valores, y se apoya en tres pilares: bueno, verdad y bello. No hay educación sin valores y todas las prácticas educativas expresan una meta a alcanzar, aquella en la que los padres creen.

En un contexto de maltrato el niño está expuesto a los malos ejemplos de la familia: violencia física, alcoholismo, negligencia, y la verdad aparece de forma aleatoria, determinada por el contexto. En el caso de la pedagogía negra, la verdad es inmutable, poseída sólo por el adulto. Las humillaciones en estos dos enfoques se dirigen a doblegar el carácter del menor con objeto de evitar el sentimiento de fortaleza y orgullo, siempre juzgados negativamente. La pedagogía negra impone una pauta de conducta estructurada de forma rígida y coherente, obedeciendo a un proyecto educativo bien definido en el que la familia defiende principios intangibles de los que se enorgullece, y donde el niño no tiene elección. En el caso del maltrato la pauta de conducta es aleatoria y desestructurada, se mueve entre dos polos, la carencia y el exceso, y el niño se encuentra sin puntos de referencia. En cambio, en el marco del buentrato, la estructura familiar es flexible y coherente; implica un cierto rigor, y se fundamenta en un debate posible y razonado, en el que el niño construye, con ayuda de los padres, su propio campo de posibilidades.

Es propio de la pedagogía negra dar al niño la posibilidad de racionalizar lo que le ocurre; éste no llega a comprender cómo las personas a las que ama y admira le hacen daño porque interpreta lo opuesto a sus conductas, que juzga adecuadas (Miller, A. 1998, p.213). Más tarde, actuará de la misma forma con sus hijos.

¿Existe o no salida?

La suerte del niño maltratado no se inscribe irremediamente en la desgracia. Cuando éste encuentra en su camino personas que le ayudan recobra la confianza y es capaz de superar el estrépito de su sino. Cyrulik (1999, 2001), habla de tutores de resiliencia, Alice Miller (2001), de testigos voluntarios.

Un ser humano consciente de su historia no repetirá en sus hijos los malos tratos de los que fue víctima. Superar esta situación implica haber experimentado los sentimientos negativos "vis a vis" con los adultos que le han criado, y comprender lo que estaba en juego en el proceso que ha guiado a estos adultos.

La educación familiar, una herramienta de prevención

La educación familiar se puede convertir para las familias en un "tutor de resiliencia" (Pourtois, J. P., 1984). La intervención en el medio familiar tiene por objetivo activar o reactivar el potencial de los padres favoreciendo la reflexión individual.

La pedagogía no va a ser tratada de forma directa en el transcurso de un encuentro parental, sino que será abordado a través de los intercambios de sus prácticas educativas: ¿Cómo castigar a los niños? ¿Cómo enseñarle a prestar ayuda a los demás? ¿Cómo hacer para que sea obediente? Estas cuestiones cotidianas encuentran múltiples respuestas en el seno de las familias, y en el transcurso de un debate las respuestas de unas se pueden confrontar con las de las otras.

KEY WORDS: Black pedagogy, maltraitance, bientraitance, needs emotional, cognitive, social and ideological.

SUMMARY

This article presents a theoretical optics of notions of *bientraitance*, *maltraitance* and *black pedagogy* as repère which can direct the reflexion towards practice the educational parental ones, within the framework of the attention to the needs emotional, cognitive, social and ideological for the minors, with the object to discriminate characteristic each one of them. Key words: Black pedagogy, maltraitance, *bientraitance*, needs emotional, cognitive, social and ideological.

MOTS CLÉS: Pédagogie noire, maltraitance, *bientraitance*, besoins affectifs, cognitifs, sociales et idéologiques.

SUMMARIE

Cet article présente une optique théorique des notions de *bientraitance*, *maltraitance* et *pédagogie noire* comme repère qui peut orienter la réflexion sur les pratiques éducatives parentales, dans le cadre de l'attention aux besoins affectifs, cognitifs,



sociales et idéologiques des mineurs, à l'objet de discriminer les caractéristiques de chacun d'eux.

Bibliografía:

- CYRULNIK B., (1999), *Un merveilleux malheur*. Paris. Ed. Odile Jacob
- CYRULNIK B., (2001), *Les vilains petits canards*. Paris. Ed. Odile Jacob
- GABEL M., LEBOVIVI S. et MAZET P., (1996), *Maltraitance psychologique*, Paris. Ed. Fleurus.
- GAVARINI L. et PETTROT E., (1998), *La fabrique de l'enfant maltraité. Un nouveau regard sur l'enfant et la famille*. Ramonville St-Agne. Ed. Erès,
- MILLER A., (1984, édition en allemand : 1980), *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation des enfants*. Paris. Ed. Aubier.
- MILLER A., (1997, 1990, édition en allemand : 1988), *La connaissance interdite. Affronter les blessures de l'enfant dans la thérapie*. Paris. Ed. Aubier
- MILLER A., (1998), *Chemins de vie. Sept histoires*. Paris. Ed. Flammarion,
- MILLER A., (2001), *Libres de savoir. Ouvrir les yeux sur notre propre histoire*. Paris. Ed. Flammarion
- POURTOIS J.P. et coll. (1984), *Eduquer les parents*. Bruxelles. Ed. Labor.
- POURTOIS J.P., DESMET H., (1997, 1999, 2001, rééd.), *L'éducation postmoderne*. Paris. Ed. PUF
- POURTOIS J.P. (éd.), (1995, 1999 rééd.), *Blessure d'enfant. La maltraitance, théorie, pratique et intervention*. Bruxelles. Ed. De Boeck.

"La intervención en el medio familiar tiene por objetivo activar o reactivar el potencial de los padres favoreciendo la reflexión individual."

MARCO LEGAL SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE PROFESORES Y PADRES EN LA ESCUELA

El sistema educativo ha ido reconociendo, aunque de forma muy lenta, la importancia de la participación y cooperación de padres, alumnos y profesores en la escuela. Es cierto que el concepto de Comunidad educativa implica una estrecha vinculación entre el Centro Educativo y los padres, sin embargo los padres no siempre han podido participar organizadamente en la escuela. Por ello, a continuación, reseñaremos brevemente, el marco legal en el que se originó y se desenvuelve la actual participación en los centros escolares.

Palabras clave: : *legislación, participación, escuela*

Ordóñez Sierra, R.¹

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970

La promulgación de esta Ley Educativa significó un paso importante en la modernización de la Educación Española.

Esta ley educativa, pretende desarrollar los primeros principios de participación y el concepto de comunidad Educativa. Por ejemplo, en su artículo 3.1, promulga que la educación a todos los efectos tiene la consideración de servicio público fundamental y, exige a los centros docentes, a los profesores y a los alumnos la máxima colaboración en la continuidad, dedicación, perfeccionamiento y eficacia de sus corresponsabilidades.

Por lo que respecta al tema que nos ocupa, reconoce el derecho de los padres a intervenir en la educación de sus hijos: estimulando para ello la constitución de asociaciones de padres, estableciendo cauces para su participación en la función educativa, colaborando en la redacción del informe escrito de sus hijos (arts. 5, 11 y 57). Plantea asimismo "establecer la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los centros docentes y los representantes de las Asociaciones de padres de alumnos". De hecho los padres están representados en el consejo asesor asistente del director (art. 60.1).

La participación de los profesores queda reflejada en diversos apartados del artículo 109. En ellos se recoge cómo los

profesores deben organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, cooperar con la dirección y los profesores de la escuela, en la programación y realización de actividades, mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos informándoles sobre el proceso educativo y participar en cursos y actividades de perfeccionamiento.

La Ley General de Educación exige a todos los partícipes la máxima colaboración y propone pautas de coordinación. Reconoce a los padres el derecho a participar de la educación de sus hijos, estimula la creación de asociaciones de padres, establece cauces para su participación en la función educativa, decreta la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los centros docentes y los representantes de las APAs. Asimismo, sugiere a los profesores la participación en los órganos de gobierno de los centros docentes, la organización de actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, informar a las familias del proceso educativo de sus alumnos y a participar en cursos y actividades de perfeccionamiento; así como el establecimiento de la participación de los alumnos de forma activa en la obra educativa; aunque esta participación promulgada se limita a una mera cooperación en determinadas actividades. No obstante, en esta ley, no se define en ningún momento qué medidas son necesarias realizar para que esa participación pueda ser llevada a cabo de un modo efectivo. Desde la LGE de 1970, exis-

te un marco legal e institucional para llevar a cabo la participación en los centros, pero en la mayoría de las ocasiones ésta no se ha traducido como una realidad concreta en la práctica educativa.

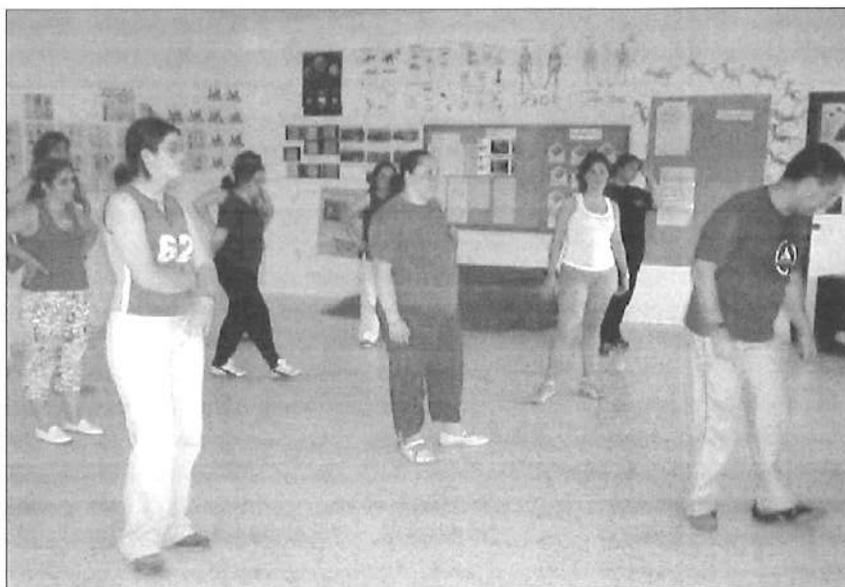
Con la Ley General de Educación la sociedad española abordó una reforma global del Sistema Educativo. La LGE promulga una educación libre y gratuita para toda la población española, exigiéndoles a padres, profesores y alumnos la máxima colaboración. Pero ésta participación sólo tiene un carácter voluntarista, de simple sugerencia y orientación deseable, pretendiendo lograr una participación sólo con carácter asesor.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA DE 1978

La Constitución Española, aprobada por las Cortes en 31 de octubre de 1978, aprobada en referéndum el día 6 de diciembre del mismo año, garantiza el derecho de todos a la educación y reconoce la libertad de enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados; igualmente promulga cómo profesores, padres y alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establece. El derecho de participación reconocido por la Constitución está formulado sin restricciones ni condicionamientos, por ejemplo, los padres podrán elegir sus representantes y ser ellos mismos elegidos en los órganos colegiados de Gobierno del centro.

1.- Universidad de Sevilla

“ La Constitución reconoce la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos.”



El artículo 27 de la Constitución hace alusión al ámbito educativo. En dicho artículo, la Constitución atribuye a todos los españoles el derecho a la educación, la garantía de las libertades de enseñanza, de cátedra y de creación de centros, así como el derecho a recibir formación religiosa y moral de acuerdo con las propias convicciones de las familias y se reconoce la participación de padres, profesores y alumnos en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Por lo que a la vista de estos preceptos, el derecho a la participación reconocido por la Constitución está formulado sin restricciones ni condicionamientos. En sus apartados 5 y 7 se señala que los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. Se hace hincapié además en que profesores, padres y alumnos, intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

LEY ORGÁNICA POR LA QUE SE REGULA EL ESTATUTO DE CENTROS ESCOLARES

La Ley Orgánica 5/1980 de 19 de junio, desarrolla el artículo 27 de la Constitución.

Regula los derechos y deberes de los padres para participar en la educación de sus hijos. En su artículo quinto, apartado uno promulga el derecho de padres y tutores a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos o pupilos y a que éstos reci-

ban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, a cuyo efecto podrán escoger el centro docente que mejor se acomode a esas convicciones.

Contempla cómo los profesores, los padres, el personal no docente y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos (art. dieciséis). Así, cómo en cada centro docente existirá una asociación de padres de alumnos de la que podrán formar parte todos los padres o tutores de los escolares matriculados en aquél a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del mismo (art. dieciocho).

En cuanto a las asociaciones de padres de alumnos, se afirma que el reglamento de régimen interior y, cuando lo hubiese, el ideario de centro, asumirán las siguientes finalidades: a) Defender los derechos de los padres en cuanto concierne a la educación de sus hijos, b) elegir a sus participantes y participar activamente en los órganos colegiados del centro, c) colaborar en la labor educativa de los centros docentes y de una manera especial en las actividades complementarias y extraescolares, d) orientar y estimular a los padres respecto a las obligaciones que les incumben en relación con la educación de sus hijos, e) elaborar, desarrollar o modificar, junto con el claustro de profesores, el reglamento de régimen interior del centro.

El Título II, dedicado a los centros públicos, regula la participación de los profesores. El artículo 27, reconoce que el claustro de profesores es el órgano de par-

ticipación activa de éstos en el centro, siendo integrado por la totalidad de los profesores que presten servicios en el mismo.

En 1980 cuando se promulgó la LOECE fue recibida -por comparación con la LGE- como una Ley que venía a dar a la sociedad más participación en la gestión de los Centros Educativos; en ese sentido se pronunciaba en aquel tiempo Gómez Dacal (1980), afirmando que la LOECE era una absoluta novedad en la legislación educativa española, ya que venía a suponer "una dirección colegiada" con participación en la misma -por primera vez- de profesores, padres y alumnos (a través del Consejo de Dirección). En resumen, la LOECE contempla que profesores, padres, personal no docente y alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración. Reconoce al claustro como órgano de participación activa de los profesores en el centro y a los alumnos el derecho a la participación activa en la vida escolar y en la organización del centro en la medida que la evolución de las edades lo permitan. A los padres se les reconoce el derecho a ejercer su participación a través de las APAs en los órganos colegiados del centro.

DE LA LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN A LA LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Para desarrollar los principios constitucionales en esta materia, la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, vino a consolidar el ejercicio de tal derecho dentro de un sis-



“La LOGSE, subraya la importancia de la participación en el centro y relaciona la participación con la calidad de la educación.”

tema escolar concebido como escuela para todos. Al mismo tiempo, la Ley reconoció y afianzó el régimen mixto, público y privado de los centros docentes, sancionó la libertad de creación de centros y fijó las condiciones en que los centros así creados gozan de financiación pública y, como elemento imprescindible de la estructura de los centros docentes financiados con fondos públicos, estableció los órganos unipersonales y colegiados de gobierno y determinó sus funciones y modo de constitución.

Tras la definición de los grandes fines de la actividad educativa y de los derechos y libertades de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, la Ley clasifica los centros docentes atendiendo conjuntamente a los criterios de titularidad jurídica y origen y carácter de los recursos que aseguran su sostenimiento. Distingue así los centros privados que funcionan en régimen de mercado, mediante precio, y los centros sostenidos con fondos públicos, y dentro de éstos los privados concertados y los de titularidad pública.

De los órganos de gobierno de los centros públicos se ocupa el Título III y, el Título IV hace lo propio con los concertados. La estructura y el funcionamiento de unos y otros se inspiran, en coherencia con lo prescrito por el artículo 27.7, de la Constitución en una concepción participativa de la actividad escolar. En uno y otro caso, y con las peculiaridades que su distinta naturaleza demandan, la participación de la comunidad escolar se vehicula a través del consejo escolar de centro. Además de constituir un medio para el control y gestión de fondos públicos, la participación es

mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos, respetando siempre los derechos del titular. La participación amplía, además, la libertad de enseñanza, al prolongar el acto de elegir centro en el proceso activo de dar vida a un auténtico proyecto educativo y asegurar su permanencia. Finalmente, la opción por la participación contenida en la Constitución es una opción por un sistema educativo moderno, en el que una comunidad escolar activa y responsable es coprotagonista de su propia acción educativa.

En suma, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, se orienta a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es por ello, una ley de programación de la enseñanza, orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la cohesión de libertad e igualdad. Es también una ley que desarrolla el principio de participación establecido en el artículo 27.7, como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar. Es, además, una ley de regulación de los centros escolares y de sostenimiento de los concertados. Es por fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, y que se ofrece como fiel prolongación de la letra y el espíritu del acuerdo alcanzado en la redacción de la

Constitución para el ámbito de la educación.

La LOE desarrolla la posibilidad de que los padres participen en el centro escolar. Reconoce a los padres o tutores los siguientes derechos:

- a) A que sus hijos o pupilos reciban una educación conforme a los fines establecidos en la Constitución y en la presente Ley.
- b) A escoger centro docente distinto de los creados por los poderes públicos.
- c) A que sus hijos o pupilos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Garantiza a los padres de alumnos la libertad de asociación en el ámbito educativo y, de acuerdo con las asociaciones de padres de alumnos éstas asumirán, entre otras, las siguientes finalidades: a) Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos, b) colaborar en las actividades educativas de los centros, c) promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro. En cada centro docente podrán existir asociaciones de padres de alumnos integradas por los padres o tutores de los mismos.

En el Título Primero, el capítulo II está dedicado a los centros públicos, reconociendo en el artículo 19 la participación de los padres en los centros públicos, asumiendo al mismo tiempo que el principio de la participación de los miembros de la comunidad escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los Centros públicos y la intervención de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos en el control y

"La LOPEGCE supuso cerrar vías de democratización de los centros docentes y la LOCE abunda aún más en ese hecho. (Gil Rivero)"

gestión de los centros públicos.

En el Título III, dedicado a los órganos de gobierno de los centros públicos, encontramos que los padres pueden tener representación en el Consejo Escolar. Concretamente el art. 41.1, apartado e, se expone que dicho Consejo Escolar estará compuesto por "un número determinado de padres de alumnos y alumnos elegidos, respectivamente entre los mismos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de componentes del Consejo".

Por último, la representación de padres en la Comisión Económica, se concreta en el artículo 44, dicho artículo expone que en el seno del Consejo Escolar del Centro existirá una Comisión Económica, integrada por el director, un Profesor y un padre de alumno, que informará al Consejo sobre cuantas materias de índole económica se le encomienden. En aquellos Centros en cuyo sostenimiento cooperen corporaciones locales formará parte asimismo de dicha comisión el Concejal o representante del Ayuntamiento miembro del Consejo Escolar.

En cuanto a los profesores se recoge el principio sobre libertad de cátedra y se configura el claustro de profesores como el órgano propio de participación de éstos en el centro.

El Título II, trata sobre la participación en la programación general de la enseñanza, proponiendo que "los Poderes públicos garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con la participación efectiva de todos los sectores afectados, que atienda adecuadamente las necesidades educativas y la creación de los centros docentes (art. 27.1) y en el art. 29, que "los sectores interesados en la educación participarán en la programación general de la enseñanza a través de los órganos colegiados".

Hasta estos momentos sólo nos hemos referido a los diferentes artículos propuestos por la LODE para que la participación de padres y profesores sea efectiva en los centros públicos. En las siguientes líneas presentaremos los artículos que recoge esta Ley, para que la participación de los sectores educativos anteriormente citados sea igualmente posible en los centros concertados.

En el artículo 26.1, se dice que "los centros privados no concertados podrán establecer en sus respectivos reglamentos de régimen interior órganos a través de los cuales se canalice la participación de la comunidad educativa". Y se completa en el apartado siguiente, "la participación de los profesores, padres y, en su caso, alumnos en los centros concertados se regirá por lo dispuesto en el Título cuarto de la presente ley".

A efectos organizativos, se establece que, los centros concertados tendrán, al menos, los siguientes órganos de gobierno (art. 54.1): Director, Consejo Escolar del Centro y, Claustro de profesores, con funciones análogas a las previstas para los centros públicos.

A través del Consejo Escolar del centro, los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, intervendrán en el control y gestión de los centros concertados a través del consejo escolar del centro (art. 55).

Más adelante en el artículo 56.1, se dice: "el consejo escolar de los centros concertados estará constituido por: El director, tres representantes del titular del centro, cuatro representantes de los profesores, cuatro representantes de los padres o tutores de los alumnos, dos representantes de los alumnos, a partir del ciclo superior de la educación general básica, un representante del personal de administración y servicios".

Como antes se ha visto, en 1985 con la aplicación de la LODE, se interpretó el derecho de padres, profesores y alumnos en la intervención en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos. Siendo ésta una ley que desarrolló el principio de participación establecido en el art. 27, como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar. Esta ley determinó las funciones y modo de constitución de los órganos unipersonales y colegiados de

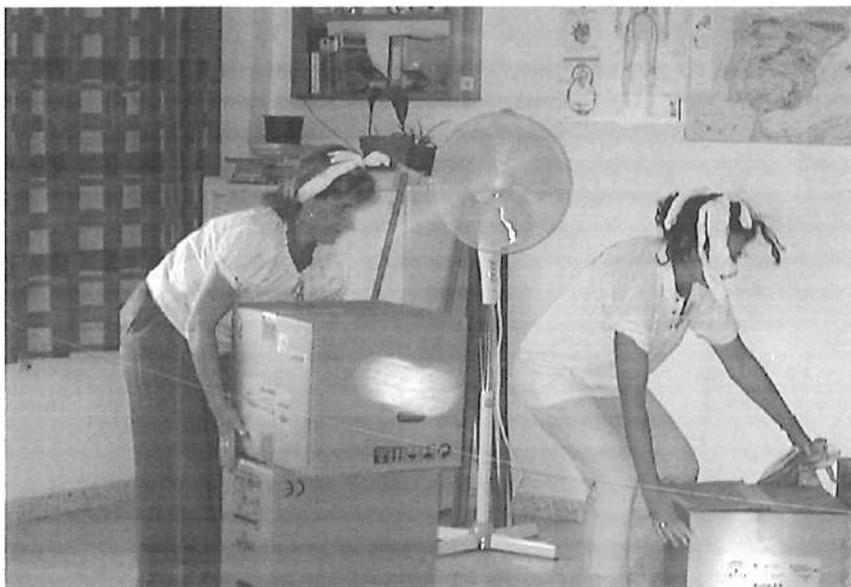
gobierno. La LODE reconoció a los profesores el derecho a participar en la programación de las actividades docentes, la elección de sus representantes en el Consejo Escolar del centro, la fijación y coordinación de los criterios de evaluación, la coordinación de las funciones de orientación, tutoría de los alumnos, el Claustro se considera como el órgano propio de participación de los profesores en el centro.

Esta ley representa, sin duda, un ecuator que separa claramente un sistema anterior que no pasaba de una cierta tolerancia o condescendencia hacia la participación educativa (el de la LGE y la LOECE) de un sistema nuevo que apuesta claramente por introducir una base normativa que permita la representación de todos los sectores en órganos directivos con poder de decisión.

En 1990, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), reestructuró, desde perspectivas renovadoras, el conjunto del sistema educativo. Líneas fundamentales de esta reforma han sido la ampliación hasta los dieciséis años de la educación obligatoria y gratuita, el establecimiento de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, como nuevas etapas educativas y la definición de un marco normativo moderno para el bachillerato y la formación profesional, esta Ley vuelve a subrayar la importancia de la participación en el ámbito educativo, proclamando que una ley educativa no puede arraigar sin la activa participación social, ya que es fundamental la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa: profesores, padres y alumnos.

La LOGSE, subraya la importancia de la participación en el centro y relaciona la participación con la calidad de la educación. El principal objetivo a lograr por esta Ley es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa (padres, profesores y alumnos). Asimismo, entre otros muchos fines, esta ley pretende que los alumnos sean preparados para participar activamente en la vida social y cultural, que adquieran formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Del mismo modo, como apuntaba anteriormente, la presente ley exige la participación y colaboración de los padres para contribuir a la mejor consecución de los



objetivos educativos, así como requiere del profesorado una adecuada orientación psicopedagógica y orientación educativa y profesional a los alumnos y ofrecer una metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el Preámbulo de la LOGSE se promulga que "los sistemas educativos desempeñan funciones esenciales para la vida de los individuos y de las sociedades. En la educación se transmiten y ejercitan los valores que hacen posible la vida en sociedad, singularmente el respeto a los derechos y libertades fundamentales, se adquieren los hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo, se prepara para la participación responsable en las distintas actividades e instancias sociales".

En el preámbulo se insiste que: "dicha ley proclama cómo ninguna reforma consistente, tanto más si se trata de la educativa, puede arraigar sin la activa participación social, ya que particularmente relevante para la consecución de sus objetivos es la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, singularmente de los padres, profesores y alumnos". Esta participación, consagrada por nuestra Constitución y garantizada y regulada en nuestro ordenamiento jurídico, se verá fomentada en el marco de esta reforma, y se recogerá en los distintos tramos y niveles del sistema educativo. Por lo que a todos estos sectores les corresponde igualmente aportar el esfuerzo necesario en beneficio de la colectividad.

Entre los principios requeridos para su desarrollo, se propone la participación y

colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos...; la metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.

El Capítulo Quinto, dedicado a la educación especial, en el artículo 37.4 dispone que: "las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de los padres o tutores en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales".

Por último en el Título Cuarto dedicado a la calidad de la enseñanza, promulga en el artículo 57.4, que: "las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerán y estimularán el trabajo en equipo de los profesores".

La Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE), profundiza lo dispuesto en la Ley 8/1985, de 3 de julio. Reguladora del Derecho a la Educación, en su concepción participativa, y completa la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros financiados con fondos públicos para ajustarlos a lo establecido en la Ley Orgánica de 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

La LOPEGCE, en su preámbulo proclama cómo esta nueva Ley en coherencia con la LODE y la LOGSE, que han constituido hitos de una misma política educativa, y con miras a cohesionarlas y complementarlas, se plantea reafirmar con garantías plenas

el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa, estableciendo un marco organizativo capaz de asegurar el logro de los fines de la reforma y de mejora de la calidad de la enseñanza que ha buscado la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.

La presente Ley está animada por la firme voluntad de conseguir una educación a la que tengan acceso todos los niños y jóvenes españoles, con calidad para formarlos sólidamente, con vistas a una participación comprometida, responsable e ilustrada en las tareas sociales, cívicas y laborales que puedan corresponderles en la vida adulta.

Por ello el Título Preliminar, en su artículo 1.a, que trata sobre los principios de actuación, establece "el fomento de la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo".

El Título Primero trata de la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros.

En el Capítulo Primero, presenta en el artículo 2, la participación en los centros docentes en los siguientes términos:

1. "La comunidad educativa participará en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar. Los profesores lo harán también a través del claustro, en los términos que establece la presente Ley".

2. "Los padres podrán participar también en el funcionamiento de los centros docentes a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas regularán el procedimiento para que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar sea designado por la Asociación de Padres más representativa en el centro". Asimismo, las Administraciones Educativas reforzarán la participación de los alumnos y alumnas a través del apoyo a su representante en el Consejo Escolar.

La participación en actividades escolares complementarias y extraescolares, se regula en el artículo 3. Se apela a la colaboración en ellas de las Administraciones locales, de modo que, se promueva la relación entre la programación de los centros y su entorno.

De igual modo la organización y el fun-

cionamiento de los centros facilitará la participación de los profesores, los alumnos y los padres de alumnos, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares, en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades escolares complementarias (art. 3.2) y se facilitará dicha participación y la del conjunto de la sociedad en las actividades extraescolares (art. 3.3).

Esta Ley, en el Título II, define y establece la composición del Consejo Escolar de los centros, sus competencias y la participación de los alumnos y de la Comisión Económica, así como la participación de los profesores a través del claustro, las competencias del mismo, la participación del Consejo Escolar y del claustro en la evaluación del centro.

Los órganos de gobierno de los centros, garantizarán en el ámbito de su competencia, el ejercicio de los derechos reconocidos a los alumnos, profesores, padres de alumnos y personal de administración y servicios y velarán por el cumplimiento de los deberes correspondientes. Asimismo, "favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la Comunidad Educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación" (art. 8.2).

Recordemos que el Consejo Escolar lo componen: el Director del centro, que será su presidente, el Jefe de Estudios, un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro, un número de profesores, elegido por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo Escolar del centro, un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, un representante del personal de administración y de servicios en el Consejo Escolar, el Secretario o, en su caso, el Administrador del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto.

El Claustro de profesores es el órgano propio de participación de éstos en el gobierno del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, decidir y, en su caso, informar sobre todos los aspectos docentes del mismo (Cap. II, art. 14). Lo integran la totalidad de profesores del centro y su presidente es el director.

Las Administraciones educativas regularán el procedimiento para que uno de los representantes de los padres en el Consejo Escolar sea designado por la asociación de padres más representativa en el centro.

Los párrafos g), h) e i) del artículo 57, quedan redactados de la siguiente forma:

- Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a los padres de los alumnos por la realización de actividades escolares complementarias.

- Entre otras funciones, corresponde al Consejo Escolar, participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares, así como intervenir, en su caso, en relación con los servicios escolares, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas.

- Así como aprobar, en su caso, a propuesta del titular, las aportaciones de los padres de los alumnos para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares y proponer la autorización para establecer percepciones a los padres por la realización de actividades complementarias.

En síntesis, nos encontramos con una ley educativa que presenta como marco teórico la participación, evaluación y gobierno de los centros docentes; esta nueva Ley pretende dar un nuevo impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida de los centros docentes y con ella se completa un marco legal capaz de estimular de modo fructífero el conjunto de factores que propician y desarrollan la calidad de la enseñanza y su mejora.

En la LOPEGCE, el Consejo Escolar, así como el Claustro de Profesores mantienen prácticamente la misma composición y competencias que tenían en la LODE, las posibles modificaciones se limitan a un cambio de orden al enunciar las atribuciones y a algunas nuevas aportaciones como son: -establecer las directrices para la elaboración del Proyecto Educativo de Centro, aprobarlo y evaluarlo, -analizar y valorar el funcionamiento general del Centro, la evaluación del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del Centro realice la Administración Educativa, -conocer

" La LODE representa un ecuador que separa, claramente un sistema anterior que no pasaba de una cierta tolerancia hacia la participación educativa de un sistema nuevo que apuesta claramente por la representación de todos los sectores en órganos directivos con poder de decisión."

“Con la LOCE los centros responderán a un esquema de organización empresarial altamente jerarquizado, donde los órganos unipersonales desplazan a los colegiados.”

las candidaturas a la Dirección y los programas presentados por los candidatos, - analizar y valorar los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración Educativa o cualquier informe referente a la marcha del mismo. Si bien es cierto que tanto al Claustro como al director aunque se les mantienen las mismas atribuciones que le concedía la LODE se le atribuyen algunas nuevas.

Por último, el 24 de diciembre de 2002, se publicó en BOE, la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación (LOCE).

La presente Ley, en el Título Preliminar, capítulo II, artículo 3.1, párrafo e), otorga a los padres el derecho “a participar en el control y gestión del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes”.

Y, en el artículo 3.3., determina que las “Administraciones educativas favorecerán el ejercicio del derecho de asociación de padres, así como la formación de federaciones y confederaciones”.

El Título IV, artículo 56, párrafos b), c) y g), presenta las funciones correspondientes del profesorado en los centros docentes que hacen alusión a la participación de los mismos:

b) Promover y participar en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los profesores y departamentos didácticos e incluidas en la programación general anual.

c) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática.

g) La participación en la actividad general del centro.

Dicha Ley en el Título V trata la organización y dirección de los centros docentes, su autonomía pedagógica, organizativa y económica... Establece, asimismo, en este título los órganos de gobierno y, los órganos de participación en el control y gestión de los centros, atribuyendo a cada uno de ellos las competencias y funciones que le son propias. Asimismo entiende, que la figura del Director en los centros públicos es una pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los centros; siendo objeto de un tratamiento específico, especialmente en lo que se refiere al procedimiento

para su selección y nombramiento.

En el Título V, cap. IV, artículo 68.4, explicita que los centros docentes harán público su proyecto educativo y facilitarán a los alumnos y a sus padres cuanta información favorezca una mayor participación de la comunidad educativa.

En el capítulo V, artículo 77, desarrolla los principios generales de los órganos de gobierno, órganos de participación en el control y gestión y órganos de coordinación de los centros docentes públicos:

- En los centros docentes públicos existirán órganos de gobierno y órganos de participación en el control y gestión de los mismos;

- Los órganos de gobierno y de participación en el control y gestión de los centros velarán para que las actividades de éstos se desarrollen de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, por la efectiva realización de los fines de la educación establecidos en las disposiciones vigentes, y por la calidad de la enseñanza;

- Además garantizarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio de los derechos reconocidos a los alumnos, profesores, padres de alumnos y personal de administración y servicios y velarán por el cumplimiento de los deberes correspondientes. Asimismo, favorecerán la participación efectiva de todos los miembros de la comunidad educativa en la vida del centro, en su gestión y en su evaluación.

En el artículo 78, se desarrollan los tipos de órganos que poseerán los centros públicos (de gobierno y de participación en el control y gestión). El artículo 79 se dedica al director, la presente ley asigna un especial protagonismo al mismo, entre otras funciones, (g): “debe impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos”.

La sección 3ª de dicho título, el artículo 81, lo dedica al Consejo Escolar:

- El Consejo Escolar es el órgano de participación en el control y gestión del centro de los distintos sectores que constituyen la comunidad educativa.

- El Consejo Escolar estará compuesto por los siguientes miembros: a) El Director del centro, b) El Jefe de Estudios, c) Un con-



cejal o representante del Ayuntamiento, d) Un número de profesores, elegidos por el Claustro, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, e) Un número de padres y de alumnos, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo, g) El secretario del centro, que actuará como secretario del Consejo, con voz y sin voto. Además, en los centros específicos de educación especial y en aquellos que tengan aulas especializadas, formarán parte también del Consejo Escolar, un representante del personal de atención educativa complementaria.

El artículo 82, desarrolla las Atribuciones del Consejo Escolar y en el artículo 83.1, se explicita que el Claustro de profesores es el órgano propio de participación de los profesores en el control y gestión del centro y tiene la responsabilidad de planificar, coordinar, informar y, en su caso, decidir sobre todos los aspectos los aspectos docentes del centro. 2. El Claustro será presidido por el Director y estará integrado por la totalidad de los profesores que presten servicio en el centro.

Para Gil Rivero (2003, 9), la LOPEGCE supuso cerrar vías de democratización de los centros docentes y la LOCE abunda aún más en ese hecho. Desde su punto de vista,

los centros responderán a un esquema de organización empresarial, altamente jerarquizado, donde los órganos unipersonales desplazan a los colegiados; todo ello en detrimento de las competencias del Claustro de Profesores y del Consejo Escolar. Asistíendose a un retroceso en la democratización de los órganos de gobierno, gestión y participación de los centros docentes públicos. Asignándose especial protagonismo al Director y al procedimiento del nombramiento del mismo, que se efectuará mediante concurso de méritos entre funcionarios, y cuya "selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones Educativas y, al menos, en un treinta por ciento por representantes del Centro correspondiente" (art. 88). "Este procedimiento, que elimina la elección por parte del Consejo Escolar; así como los nombramientos de carácter extraordinario y el reconocimiento económico de la función docente que el artículo 94 tiene previsto una vez terminado su mandato, supone un riesgo de clientelismo político y administrativo del todo nefasto para el desarrollo de los centros docentes".

Bibliografía:

- LEY DECRETO 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación. (LGE), (B.O.E. nº

187, 6 de agosto de 1970. P. 12525).

- LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), (B.O.E. nº 308, de 27 de junio).

- LEY ORGÁNICA 5/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE), (B.O.E. nº 159, de 4 de julio).

- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE), (B.O.E. nº 258, de 4 de octubre).

- LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. (LOPEGCE), (B.O.E. nº 278, de 21 de noviembre de 1995, pp. 33651-33665).

- LEY ORGÁNICA 10/2002, Ley Orgánica de Calidad de la Educación. (LOCE), (B.O.E. nº de 24 de diciembre de 2002, pp.)

SUMMARY

The educative system has been recognizing, although of very slow form, the importance of the participation and cooperation of parents, students and professors in the school. It is certain that the concept of educative Community implies one narrow entailment between the Educative Center and the parents, nevertheless the parents not always have been able to participate organizadamente in the school. For that reason, next, we will review briefly, the legal frame in which it was originated and the present participation in the scholastic centers develops.

KEY WORDS: legislation, participation, school

SUMMARIE

Le système éducatif a identifié, petit à petit, bien que très lentement, l'importance de la participation et la coopération des parents, des étudiants et des professeurs dans l'école. C'est certain que le concept de Communauté éducative implique une étroite vinculation entre le centre scolaire et les parents, quand même, les parents n'ont pas pu toujours participer organizativement à l'école. Voici la raison pour laquelle nous présentons brièvement, l'encadrement légale dont elle a été lancée et dans lequel elle développe actuellement sa participation dans les centres scolaires.

MOTS CLÉS: législation, participation, école

MEDIOS PARA MEJORAR LA RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Hoy en día es muy importante que trabajen de manera conjunta familia y escuela, y para que esta cooperación sea efectiva se hacen necesarios espacios y tiempos, donde ambos contextos puedan compartir información, responsabilidades en cuanto a hábitos y actitudes, creencias, expectativas, etc., frente al hecho educativo.

Palabras clave: : : colaboración, comunicación, relación familia-escuela

Ordóñez Sierra, R.¹

Para Mañani y Sánchez (1997, p.18) cuando la familia llega a la escuela se adentra en un lugar desconocido donde no se sabe de entrada qué actitud adoptar, cómo manifestarse, cómo participar y, en definitiva, "cuál es su papel" en ese mundo, por ello sería más sencillo que fuese la escuela la que diera el primer paso, la que facilitase canales y formas de comunicación e intercambios. Por ejemplo las reuniones iniciales con los padres pueden ser un buen momento, los intercambios comunicativos informales e individuales, o reuniones planificadas en las aulas, etc."

Es imprescindible buscar canales de colaboración para que ambos contextos (familia y escuela) encuentren un espacio y tiempo para poder comunicarse, interactuar, intercambiar informaciones, estrategias, recursos, etc.

Simón (1966), expone que los padres deben confiar a los maestros durante varios cientos de horas anuales a sus hijos, y se plantea si estos padres no querrán conocer a esa persona con quien debe compartir su hijo..., sería necesario reunirse con esas personas e intercambiar impresiones. Para Simón los maestros que se esfuerzan por comprender a sus alumnos deben conocer a los padres, porque ¿quién podría negar que dos personas, embarcadas en la misma empresa y persiguiendo el mismo objetivo, conseguirán más si se ponen a resolver el problema en común?. Si los padres se mancomunan en la labor educativa y si el niño siente, en sentido positivo naturalmente, el

encuentro entre el maestro y los padres, surge una atmósfera de trabajo más propicia. Por ello sería conveniente para lograr así una mayor participación de los padres, buscar el momento más propicio de las reuniones; el día de la reunión saludar previamente a los padres de forma individual, agradecer su asistencia, averiguar los temas educativos que más interesan a los padres, etc.

Por todo lo expuesto anteriormente, consideramos necesario en este artículo presentar vías, medios, etc., para intentar lograr que la cooperación familia-escuela sea más fructífera y efectiva.

SUGERENCIAS PARA AUMENTAR LA PARTICIPACIÓN DE LOS PADRES

Villalta (1989) expone que muchos padres se quejan de que cuando convocan a los padres para realizar alguna actividad, son pocos los que asisten o que siempre son los mismos. Cuando se planifique una actividad ésta ha de ser minuciosamente preparada; hay que tener en cuenta el día, la hora, la forma de comunicarlo... Por ello, Villalta propone una serie de sugerencias para aumentar la participación y/o asistencia de los padres: convocatorias, pancartas, murales, megafonía, cuñas radiofónicas, agendas de los periódicos, recordatorios...

Convocatoria: Consiste en una hoja donde se convoca a una actividad para un lugar y fecha determinada. Se recomienda que sea atractiva, concisa, precisa y completa; que se entregue dentro de los plazos suficientes (con dos o tres días de antelación).

Vila Mendiburu (1995), igualmente realiza algunas propuestas para intentar acercar y hacer más fructíferas la colaboración familia-escuela: la familias en el aula, talleres conjuntos, reuniones informales:

Familias en el aula: Se le permitiría a las familias la entrada en las aulas para ver en directo qué hacen los niños, cómo se relacionan, ver cómo participan en talleres. Después los profesores comentan con los padres lo que han visto y discuten conjuntamente sobre la educación de los niños.

Talleres conjuntos familias-educadores: Hay dos tipos: en unos, las familias y los maestros, junto con los niños construyen materiales para las actividades escolares. En otros, los maestros aprovechan las habilidades de los padres y organizan actividades en las que la responsabilidad educativa queda compartida (música, cerámica, plástica...).

Reuniones informales familias-educadores: Una vez a la semana, después de comer, las familias que lo desean se juntan con un grupo de educadores para tomar café y charlar amigablemente sobre la educación de los niños. Se trata de crear un marco conjunto de reflexión en el que se puedan expresar dudas, compartir incertidumbres...

Manuales de estimulación: La escuela facilita unos materiales para iniciar desde ese momento y desde la propia familia la educación de su hijo/a. A través de la lectura de los manuales mes a mes han sido continuadores y partícipes de lo que se ha ido haciendo en el centro (Mosquera y Aguirre, 1996).

1.- Universidad de Sevilla

Cuadernos de información: Mosquera y Aguirre (1996) "el cuaderno de información es una especie de "cuaderno de campo" en el que se anota día a día los datos más significativos del devenir diario de nuestros hijos e hijas. Esta experiencia está demostrando continuamente su validez y utilidad para potenciar una co-acción simultánea entre padres y educadores; gracias a él se pueden seguir los progresos que se van realizando en la conquista de habilidades".

Asamblea de padres de clase o nivel: (Colom y otros, 1998). Órgano de participación específico y propio de los padres. Se puede realizar a principios de curso y tantas veces como se considere necesario.

Dicha asamblea puede tener las siguientes finalidades:

- Informar sobre el proyecto de trabajo con los alumnos.
- Intercambiar opiniones.
- Coordinar a padres y profesores en determinados aspectos y/o criterios educativos.
- Proponer la participación de los padres en las actividades educativas en el aula y fuera de ella.
- Elegir vocales de aula que representen a los padres.

Comisión de trabajo de las asociaciones de padres: (Colom, 1998). Esta comisión podría realizar funciones como:

- Organizar talleres y apoyar las actividades educativas del centro.
- Coordinarse con otras AMPAs.
- Seguimiento y evaluación de proyectos.

Libretas personales: Ruiz y Bustamante (1996), proponen que cada alumno tengan su propia libreta, para que vayan y vengan

diariamente de la casa al centro. En ella tanto los padres como los profesores recogen sus juegos, frustraciones, cómo se iba construyendo su relación con los compañeros, escuela, profesores, etc. Al releerse las libretas se podía hilar la historia de la construcción de un vínculo con los diferentes contextos y en algunos casos se hacía necesaria la intervención.

Libreta viajera: Ruiz y Bustamante (1996) crearon esta libreta con la intención de generar una interrelación multigeneracional para compartir experiencias y reflexiones. Cada día se la llevaba un niño y quien escribiera en ella debía especificar su nombre y parentesco; en ella se contaban cosas relativas a la infancia, cuentos, rimas, versos, adivinanzas, recetas de cocina...el texto era leído al día siguiente en asamblea. Al final de curso se hace una selección de materiales para la biblioteca de clase.

Que se dice sobre... es un rincón donde se encuentran artículos sobre aspectos demandados previamente por los padres. Hay una ficha de control para saber quién se lleva "x" artículo, cuándo y fecha de devolución (Ruiz y Bustamante, 1996).

Los cupones del hogar (Ibáñez Sandín, 1988): Las familias colaboran desde su casa ("participación no presencial") en múltiples ocasiones:

- Aportando el material que se solicita cada semana en los talleres.
- Atendiendo a las demandas de la escuela en las necesidades de su hijo.
- Leyendo y respondiendo a las comunicaciones escritas que se envían desde la escuela.
- Siguiendo las instrucciones que en la escuela se sugieren respecto al trato con los

hijos, y que se mandan por escrito a modo de cartas.

- Además, las familias desde casa ayudan a sus hijos y colaboran con la profesora a través de una serie de cupones de diferentes contenidos que los padres deben conocer y controlar.

Esta actividad se prepara desde la escuela, para que las familias desde casa ayuden a sus hijos colaborando con la profesora a través de una serie de cupones con los más variados contenidos. Estos cupones, que encantan a los niños, se entregan a los padres con una hoja informativa

Los contenidos de los cupones se adecúan a la edad del niño: Algunos cupones podrían ser:

- Puede decir la dirección de su casa.
- Se sabe el número de teléfono de su casa.
- Se sabe el nombre de sus familiares.
- Se sabe el nombre de las distintas prendas de cada temporada.
- Se viste y/o desnuda solo.

Las recopilaciones se realizarán en un mural de doble entrada donde figuran los nombres de todos los niños; el enunciado de los diferentes cupones se irá marcando en la casilla correspondiente al cupón que lleva cada niño al aula, después de que la profesora compruebe que el niño ha conseguido el contenido del cupón. Esta recopilación se hace cada día en el primer momento de la asamblea de la mañana.

Diseños de actividades comunes escuela-comunidad: (Alvarez, 1987). Cuidemos nuestra escuela, nuestro barrio o nuestro pueblo, con la participación de alumnos, personal docente y la comunidad entera, podría ser un lema para abrir las puertas

Estos cupones que se adjuntan son actividades sugeridas con las que Ud. y sus hijos pueden disfrutar juntos. Son contenidos que su hijo debe adquirir con su ayuda.

Si su hijo no muestra ningún interés, o tiene dificultad por conseguirlos, sugerimos que los deje a un lado durante algún tiempo. Cuando su hijo haya aprendido alguna de las cosas que vienen en los cupones, por favor:

- corte el cupón; - escriba a mano el nombre de su hijo en la parte superior; - firme con su nombre y la fecha en la parte de abajo; - antes de mandarlo al colegio exhibalo en su casa; - y mándelo al colegio con su hijo.

No necesita enviar los cupones en ningún orden especial. Por favor, envíe sólo un cupón por día.

Gracias por ayudar a su hijo a tener una experiencia positiva.

Cuadro 1: Indicaciones de cumplimentación del cupón.

“Es imprescindible buscar canales de colaboración para que ambos contextos (familia y escuela) encuentren un espacio y tiempo para poder comunicarse, interactuar, intercambiar informaciones, estrategias y recursos.”

“Si los padres se mancomunan en la labor educativa y si el niño siente, en sentido positivo naturalmente, el encuentro entre el maestro y los padres, surge una atmósfera de trabajo más propicia.”

del conocimiento a sus aplicaciones prácticas cotidianas.

Presencia de profesionales no enseñantes en las actividades docentes; (Alvarez, 1987). Desde iniciativas de talleres multidisciplinares en determinadas áreas de conocimiento, a talleres instrumentales dentro o fuera del edificio escolar con profesionales de diversas ramas de la producción. Los propios padres pueden en muchos casos ser los participantes ideales en este tipo de iniciativas.

Ibáñez (1988), propone que los padres se conviertan en ayudantes de clase, acompañantes en las salidas, cuenta-cuentos, contar en qué consiste su trabajo.

Ayudante de clase: Son madres o padres voluntarios para ayudar una vez por semana en la realización de tarea:

- Organización de alguna actividad extraordinaria.
- Organización del material de aula.
- Preparación de fichas o pequeños materiales.
- Preparación de información para otros padres.

Acompañante en las salidas: Padres y madres dispuestos a acompañar a los niños en las diferentes salidas al exterior del centro.

Contar cuentos: En esta actividad sería interesante que participaran los abuelos o cualquier persona mayor del barrio que quiera sentirse útil. Se puede realizar una vez a la semana durante una hora.

Explico mi trabajo: En los contenidos del proyecto educativo se contempla las diversas profesiones, por ello es interesante que los padres se brinden para ir al colegio y explicar en qué trabaja y en qué consiste su trabajo.

Reuniones con grupos de padres: (AA.VV., 1987). Estas pueden dirigirse a ámbitos diversos:

- Algunos padres de curso.
- Todos los padres del grupo-clase.
- Todos los padres de un mismo nivel o un mismo ciclo.
- Un pequeño grupo, para tratar en comisión un tema específico.

¿Qué hemos de tener presente al preparar una reunión?. Si se trata de la primera reunión conviene conocer la “historia del grupo”. Sería conveniente plantearse diversos factores:

- Los objetivos de la reunión.
- El contenido de la sesión.

- El número de asistentes que se prevé.
- Los recursos y material de que dispondremos.

- Qué técnica de dinamización vamos a utilizar.

- Cómo evaluaremos la sesión.

Recomendaciones prácticas para dinamizar un grupo:

- Colocación de los asistentes: preferiblemente en círculo.

- Presentación de los asistentes.

- Valorar la asistencia de las personas presentes.

- Explicitar con claridad el objetivo de la reunión por evidente que sea.

- Si la sesión es continuación de una anterior, es importante resumir brevemente lo dicho anteriormente.

- Al terminar, conviene hacer un breve resumen de la reunión, y remarcar los puntos claves y los acuerdos tomados.

- Facilitar la intervención de todos los asistentes.

- Evaluación de la sesión.

Villalta (1989), propone una serie de técnicas para motivar a participar activamente a los padres en la escuela. Lo importante es encontrar las técnicas adecuadas que corresponden al tema a tratar y tener la capacidad creativa de mezclarlas, si fuera necesario. Las técnicas son las siguientes: Charla-coloquio, simposio, mesa redonda, panel, debate público.

Charla-coloquio: Consiste en la disertación por parte de un especialista sobre un tema determinado. Una vez finalizada la charla o conferencia, los asistentes pueden hacerle preguntas al conferenciante, quien responderá a cada una de ellas.

Simposio: Es un grupo de charlas, discursos o exposiciones verbales presentadas por varios especialistas sobre diversos aspectos de un solo tema. El tema y el tiempo son controlados por un moderador.

Mesa redonda: Es la confrontación, diálogo o discusión informal que realizan de tres a seis personas expertas sobre un tema determinado y que son dirigidos por un coordinador.

Panel: Es semejante a la técnica anterior y consiste en que un equipo de expertos mantienen una conversación informal sobre un tema determinado sin utilizar la oratoria. Requiere una preparación esmerada para no alejarse del tema.

Debate público: Esta técnica consiste en que dos personas especialistas muy capaci-

tadas conversen ante un auditorio sobre un tema o planteamiento propuesto con antelación. Depende de la capacidad de los especialistas por provocar interés en el público participante.

Villalta (1989), propone otra serie de técnicas para dinamizar y trabajar familia y escuela en pequeños grupos: Phillips 6 x 6, Diálogos simultáneos, estudios de casos, estudio de un documento.

Phillips 6 x 6: Consiste en subdividir un grupo grande en pequeños grupos de 6 personas, las que discuten durante 6 minutos (un minuto por participante). Luego, a través de un portavoz, los subgrupos ponen en común lo esencial de sus reflexiones y conclusiones. También los grupos pueden formarse con 4 o 5 personas y seguir el mismo procedimiento.

Diálogos simultáneos: Consiste en que los miembros del grupo dialoguen de dos en dos para discutir sobre un tema que se ha planteado. Luego cada pareja expone al grupo total lo que ha discutido. La conversación dura 2 o 3 minutos.

Promoción de ideas: La promoción de ideas o torbellino de ideas es una técnica que permite que los participantes expresen las ideas sin inhibiciones del control lógico. Es decir, que puedan comunicar cualquier pensamiento o idea sobre un tema sin exponerse a críticas aunque les parezca muy descabelladas. Esta técnica permite enriquecer la búsqueda de soluciones a través de las ideas lanzadas por los participantes.

El monitor deberá clasificar las ideas y escribirlas en un pizarrón con el fin de sacar conclusiones.

Estudio de casos: Es la lectura de situaciones reales descritas en forma de historia y frente a la cual uno de los participantes ofrece una solución.

Esta técnica presenta cuatro etapas: lectura de caso, elaboración personal donde se detecta que muchas veces las personas se basan en datos imaginarios y no en situaciones obvias; análisis y síntesis de los hechos; conceptualización, donde se trata de llegar a posibles soluciones objetivas.

Estudio de un documento: Consiste en el estudio de un "documento" (extraído de periódicos, revistas, libros, textos legales, etc.) para que se facilite el análisis crítico, la comprensión y evaluación de los participantes a través del intercambio de opinio-

nes.

Atendiendo a Oliva y Palacios (1998), los padres pueden participar en Órganos de gestión escolar, ofrecer apoyo en las tareas escolares y participar en actividades escolares o extraescolares.

Participación de los padres en órganos de gestión escolar: Como hemos comentado anteriormente, dicha participación queda recogida como un derecho fundamental de los padres en el artículo 27 de la Constitución y regulada por la LODE, realizándose a través de los Consejos Escolares.

Apoyo en casa a las tareas escolares: Los padres pueden supervisar las tareas escolares, plantearles actividades concretas, etc. Aunque, a veces, los padres no encuentran fácil realizar esta tarea, por lo que resultaría conveniente que desde la escuela se les orientase en estas funciones. Requiriéndose por tanto reuniones y contactos entre docentes y familia; también se podrían realizar reuniones o talleres con grupos de padres, en los que se toquen con cierta profundidad temas de interés.

Participación en actividades escolares o extraescolares: La colaboración de los padres como voluntarios en la realización de determinadas actividades escolares o extraescolares presenta un gran interés para niños, padres y educadores. Se podrían realizar actividades como un taller de artesanía o manualidades, una excursión o actividad extraescolar como por ejemplo la escuela deportiva, etc. Los padres pueden sentirse satisfechos transmitiendo sus conocimientos o habilidades, a la vez que estrechan su relación con el maestro de su hijo. Y los educadores pueden completar de esta forma y con menor esfuerzo su programa educativo ofreciendo a sus alumnos una mayor variedad de actividades.

Bibliografía:

- AA.VV. (1987): Lo que los padres pueden hacer. Rev. Cuadernos de Pedagogía, nº 147, p: 16-32.
- ALVAREZ, A. (1987): La escuela en la sociedad de hoy: el país de nunca jamás. Rev. Cuadernos de Pedagogía, nº 147, p: 8-11.
- BASSEDAS, E. (1993): La comunicación entre la familia y escuela. Aula comunidad, nº 2, septiembre, suplemento Aula 18, p: 12-14.
- BISQUERRA, R. (1998): Métodos de

" la colaboración de los padres como voluntarios en la realización de determinadas actividades escolares o extraescolares presenta un gran interés para niños, padres y educadores."

" El cuaderno de información es una especie de "cuaderno de campo" en el que se anota día a día los datos más significativos del devenir diario de nuestros hijos e hijas."

investigación educativa. Guía práctica. Madrid: CEAC.

- CASANOVA, M^a. A. (1995): Manual de Evaluación Educativa. Madrid: La Muralla.

- COLOM, A.J., BERNABEU, J.L., DOMÍNGUEZ, E. y SARRAMONA, J. (1998): Teorías e instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona: Ariel.

- FISH, V. (1990.b): Best practices in family-school relationships. En A. Thomas y J. Grimes (eds): Best practices in school psychology-II. Washington, DC: NASP; p: 382-392.

- IBÁÑEZ SANDÍN, C. (1988): Dos propuestas para la colaboración familiar. Rev. Cuadernos de Pedagogía, n^o 160, p: 38-41.

- MAÑANI, M. y SANCHEZ, P. (1997): Responsabilidad compartida entre familia y escuela. Rev. IN-FAN-CIA, n^o 41, enero-febrero, p: 16-18.

- MOSQUERA, S. y AGUIRRE, E. (1996): "Familia y escuela: una responsabilidad compartida", Rev. IN-FAN-CIA, sept-oct, p: 19-22.

- RUIZ, M. y BUSTAMANTE, M^a. J. (1996): Relación cotidiana familia-escuela. Rev. IN-FAN-CIA, n^o 38, julio-agosto, p: 10-13.

- SIMON, A. y SCHERI, J. (1966): El éxito en las reuniones de padres y maestros. Argentina: KAPELUSZ.

- VILA MENDIBURU, I. (1995): Relaciones familia-escuela. Rev. Cuadernos de Pedagogía, n^o 239, p: 14-16.

- VILLALTA, M., TSCHORNE, P., TORRENTE, M. (1989): Los padres en la escuela. Barcelona: Laia.

- VUKELICH, CAROLE. (1984): "Parents" Role in the Reading Process: A Review of Practical Suggestions and Ways to Communicate with Parents". The Reading Teacher, vol. 37, p: 472-477, en RASINSKI, T. y FREDERCKS, A. Las actividades de lecto-escritura compartida: principios y prácticas orientativas para la participación de los padres. Rev. Comunicación, Lenguaje y Educación, 1989, 1, p: 27-33.

SUMMARY

Nowadays it is very important that family and school work of joint way, and so that this cooperation is effective are made necessary spaces and times, where both contexts can share information, responsibilities as far as habits and attitudes, beliefs, expectations, etc., as opposed to the educative fact.

Key words: collaboration, communication, relation family-school

SUMMARIE

De nos jours il est très important le travail conjoint de la famille et l'école, et de sorte que cette coopération soit efficace, ils sont nécessaires des espaces et des temps, pour que tout les deux institutions peuvent partager de l'information et des responsabilités quant aux habitudes et aux attitudes, les croyance, les espérances, etc., face au fait éducatif.

Mots clés: collaboration, communication, famille-école de relation



CREANDO ESPACIOS DE COMUNICACIÓN: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL

En este artículo se reflexiona sobre las relaciones familia-escuela. En la primera parte se hacen algunas consideraciones sobre la situación actual y se plantea la necesidad de comenzar a construir respuestas desde la perspectiva práctica de los profesionales de la educación. En la segunda parte se relata una experiencia que se está llevando a cabo en el marco de un programa de prevención en Educación Infantil. En el desarrollo de esta experiencia las relaciones familia-escuela han adquirido una especial relevancia y nos está permitiendo construir un modelo de comunicación efectiva entre ambas instituciones

Palabras clave: *Relación familia-escuela, corresponsabilidad, comunicación efectiva, labor compartida, modelo de comunicación, determinación de roles, formación versus información*

Claros Torres, R.¹

A FAMILIA Y LA ESCUELA: ¿UNA UNIÓN IMPOSIBLE?

La familia y la escuela son dos instituciones, hoy día, claves en la socialización de los niños y niñas, que caminan de forma conjunta con ellos durante un largo e importante periodo de sus vidas y que se responsabilizan mutuamente de los logros y fracasos conseguidos con ellos, sobre todo de los fracasos.

Dos instituciones cuyos papeles han cambiado mucho en muy poco tiempo, y en las que los contenidos que manejan se trasvasan de una a otra sin apenas darnos tiempo a asimilarlos. Dos instituciones, en fin, condenadas a entenderse, que no pueden, aunque quieran, dejar de comunicarse, dejar de mirarse la una a la otra y que no pueden ignorar lo que cada una de ellas desea con respecto a los niños, niñas y adolescentes que forman parte, a la vez, de las dos.

Los docentes no hemos tenido, y seguimos sin tener, formación específica sobre como trabajar la relación familia-escuela. Una formación que nos permita disponer de respuestas y alternativas adecuadas para saber: qué contenidos se pueden y deben compartir, qué estrategias son las

más adecuadas para establecer una comunicación efectiva, qué rol debemos jugar en este escenario, cuáles serían las formas de organización que favorecen la interrelación...

Por otro lado, no todas las familias tienen una formación adecuada que les permita comunicarse con la escuela a la que acuden sus hijos. Es más, la imagen que tienen de la escuela en general, y en particular de sus funciones, contenidos y metodología, no siempre concuerda con la realidad y, sobre todo, sus expectativas han experimentado un cambio profundo en las últimas décadas.

Antes la familia y la escuela se percibían como dos piezas diferenciadas de un mismo puzzle, pero ahora todo se ha desdibujado. Ya nadie tiene muy claro de quién son algunas de las funciones que antes pertenecía a una u otra institución de manera inequívoca: quién enseña a los niños a controlar sus esfínteres, quién aborda sus rechazos de ciertos alimentos, quién les enseña a masticar, quién puede crear el hábito de la lectura, quién les enseña a respetar lo ajeno, quién los prepara para decir no, para ser tolerantes, etc.

Los padres y las madres opinan con naturalidad sobre cuestiones escolares, sobre la pertinencia de determinados con-

“¿Es la institución escolar la que tiene que cuestionarse y dar respuesta a la aceptada necesidad de la relación entre las familias y la escuela?”

1.- Orientadora en los Equipos de Orientación Educativa de Málaga.

tenidos o la bondad de determinados métodos educativos, sobre aspectos relativos a la organización escolar, de la actitud y la aptitud de los profesionales de la enseñanza o de las administraciones educativas. Pero lo hacen en el seno de sus asociaciones, en las puertas de los colegios o en la prensa. Apenas se utilizan canales que permitan abordar esas inquietudes de manera que podamos trabajar sobre ellas.

Los profesionales de la educación opinan sobre los estilos educativos de las familias, sobre sus actitudes, sobre los roles que desempeñan sus miembros, sobre la fuerza de determinados modelos familiares en los estilos de aprendizaje de los niños y niñas, sobre la influencia de determinadas características de las familias en el desarrollo de los procesos educativos de sus hijos y en los resultados de los aprendizajes. Estas opiniones rara vez llevan a propuestas que conduzcan a aportar soluciones; no se perfilan respuestas ante esas posibles evidencias y no se diseñan programas de intervención.

Da la sensación de que los órganos creados para que familia y escuela se encuentren (como consejos escolares y tutorías) no

son capaces de crear un clima de comunicación efectiva entre ambas.

En este punto se hace necesario reflexionar seriamente sobre la relación familia escuela, qué quieren o pretenden ambas instituciones, qué van a compartir y de qué forma lo van a hacer.

¿Quién o quiénes tienen que empezar a dar respuestas? Evidentemente los profesionales de la educación tenemos algo que decir, si queremos mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de los puntos que tenemos que abordar es el tema de los contextos familiares en los que viven nuestros alumnos. Las expectativas que generan los padres y las madres con respecto a la escuela influyen claramente en el proceso de aprendizaje de sus hijos y el estilo educativo de las familias es determinante, en muchos casos, de sus estilos de aprendizaje.

Por supuesto que los padres y las madres tienen que asumir también sus responsabilidades y hacer llegar sus opiniones de una manera efectiva, y corresponsabilizarse en la educación de sus hijos. Las administraciones tienen que facilitar espacios físicos y horarios en los que podamos

mantener esa relación y las instituciones encargadas de la formación de los profesores, tanto inicial como permanente, tienen que abordar este tema de forma seria.

A pesar de esta falta de definición sobre el tema considero que, en estos momentos, se dan dos condiciones que permiten comenzar a construir respuestas:

1. Existe la conciencia tanto en la mayoría de las familias como en los docentes, amén de las administraciones e instituciones encargadas de la formación, de que es imprescindible la colaboración familia-escuela para abordar los problemas actuales de la educación obligatoria en nuestro país.

2. Esta relación se produce obligatoriamente, se está dando, es más cercana, más intensa cuanto más pequeños son los niños y se va diluyendo y cambiando de contenidos a medida que éstos crecen. Es decir, existe un conocimiento práctico de cómo se hace y de cómo se debería hacer.

Con estos parámetros, y en este momento de la cuestión, somos los actores del drama, los docentes y los padres y madres, los que estamos en las mejores condiciones de dar respuesta a estas cues-



liones.

Es el momento de que los profesionales reflexionemos y analicemos este tema y sistematicemos las expectativas que las familias tienen de la escuela, los tipos de relación que estamos manteniendo, las prácticas que deben ser revisadas y las que deben de ser generalizadas.

Por todo ello, creo que es interesante que los docentes conozcamos que se está haciendo en este sentido, que comencemos a escribir sobre nuestra práctica en este terreno para que esto nos ayude en la reflexión.

Y siguiendo la máxima que hay que predicar con el ejemplo me dispongo a mostrar una experiencia que venimos desarrollando desde hace algunos años los servicios de orientación, con la ayuda de tutores y familias, en Málaga y que quizás pueda servir para seguir avanzando en este tema.

Relato de una práctica

Se trata de una experiencia que se desarrolla en el marco de un Programa de Prevención en Educación Infantil. Uno de los objetivos del programa es recabar información pertinente sobre los alumnos a su entrada en el sistema escolar, que permita elaborar respuestas tendentes a prevenir la aparición de futuros problemas de aprendizaje.

Los campos de información que se consideran pertinentes son los que se refieren: al desarrollo evolutivo de los pequeños, desde su nacimiento hasta la entrada en el colegio, a los rasgos de comportamiento y personalidad generales del niño, y a la estructura familiar e incluso al estilo educativo de sus familias. Para recabar este tipo de información se facilita a las familias un cuestionario, cuyos datos son luego estudiados y valorados por miembros de los Equipos de Orientación Educativa. A partir de los datos obtenidos se desarrollan respuestas educativas tanto en el contexto escolar como en el familiar y/o social.

Se mantienen reuniones en grupo con las familias, tanto para la entrega de los mencionados cuestionarios como para devolver la información obtenida en los mismos. En algunos casos, y siempre que se considera necesario, se mantienen reuniones con algunas de las familias de forma particular para completar la información, aclararla o para orientar la intervención de

forma inmediata.

En estas reuniones se tratan temas diversos, e intervienen los profesores tutores, los profesores de apoyo, logopedas, médicos, orientadores y, por supuesto, las familias. Esta actividad ha resultado ser una pieza clave, pues ha generado una oportunidad y una demanda de comunicación que antes no existía, tanto por parte de los docentes como de las familias, y ha aportado una información tan pertinente que, en la mayoría de los casos, establece las bases de la intervención educativa tanto escolar como familiar.

Poco a poco, en el seno de estas reuniones se han ido fijando unas normas y estilo de comunicación, a la vez que se han ido concretando unos contenidos a tratar. Pero sobre todo, se ha ido creando una conciencia de la importancia de la relación que se estaba estableciendo, y se han ido asumiendo determinadas responsabilidades tanto individuales como compartidas. La realidad es que estas reuniones están siendo un vehículo de comunicación familia-escuela muy efectivo, y están contribuyendo a crear, en los centros en las que se desarrollan, una cultura de corresponsabilidad en la educación de los niños.

Los temas que más demandan los profesores tutores para ser abordados en estas reuniones, están relacionados con:

- Normas que facilitan la organización de la vida escolar: respeto de los horarios establecidos, uso de los espacios, tipo de vestimenta más adecuada para facilitar la autonomía del niño, envases y tipos de alimentos para el desayuno que toman en el colegio, materiales escolares...

- Apoyo para eliminar en los niños conductas caprichosas y de desobediencia a órdenes.

- Colaboración para avanzar en la autonomía personal de los alumnos.

Y por parte de las familias temas relacionados con:

- La alimentación y el sueño.
- Escaso desarrollo de la expresión oral.
- Respuestas a las rabietas.
- El manejo de las relaciones entre hermanos, de los celos y asuntos similares.
- Problemas derivados de situaciones familiares complejas.

No se trata sólo de transmitir información y normas, sean o no estas adecuadas, sino de exponer de la forma más clara posible cuáles son las distintas situaciones que

"la familia y la escuela son dos instituciones condenadas a entenderse, que no pueden, aunque quieran, dejar de comunicarse, dejar de mirarse la una a la otra y que no pueden ignorar lo que cada una de ellas desea con respecto a los niños, niñas y adolescentes que forman parte, a la vez, de las dos."



vamos a vivir o estamos viviendo, qué es lo que pretendemos alcanzar, de dónde partimos, como queremos hacerlo; analizar estas circunstancias y delimitar cuáles serían los papeles que ambas instituciones podemos jugar. En definitiva, se trata de crear una comunicación efectiva entre la familia y el centro.

En este punto puede ser clarificador ilustrar esta idea con un ejemplo concreto. Centrémonos en el momento en que los niños acceden por primera vez a la institución escolar, lo que actualmente ocurre de forma mayoritaria a la edad de tres años. Abordamos esta situación teniendo en cuenta:

a) Los problemas de adaptación a este medio que se van a presentar y que, por otra parte, están bastante bien dibujados en la literatura que ya existe sobre el tema.

b) La diversidad de circunstancias que muestran los alumnos: unos han asistido a guarderías, mientras otros han sido cuidados por familiares; unos son los menores de tres hermanos, mientras otros son hijos únicos, etc.

Se trata de clarificar cuáles son las características de esta situación, a qué tipo de miedos se enfrentan los niños, las familias y nosotros mismos y a partir de aquí:

1º. Ser capaces de analizar esas cuestiones y elaborar estrategias que nos permitan, a los profesionales y las familias, responder a ellas de la forma más adecuada.

2º Orientar a las familias dotándolas de las estrategias que les permitan analizar sus circunstancias particulares y elaborar respuestas adecuadas a éstas, de manera que aprendan a detectar esas señales que dan los hijos, las comprendan y sepan res-

ponder a ellas en líneas generales.

Esto que así expuesto parece sencillo, en la práctica no es nada fácil y el mayor problema es que no tenemos experiencias de comunicación efectiva. Acudimos a esas reuniones con una serie de ideas previas de cual es y/o debe ser el papel de cada uno, de los colectivos representados en ellas. No hemos trabajado antes juntos y no sabemos como conducir bien las reuniones para que resulten productivas. Se trata pues, desde las primeras reuniones, no sólo de abordar temas importantes en cada momento, sino de aprender y enseñar a trabajar en este formato. Hay que tener en cuenta que nos estamos refiriendo a reuniones en las que participan un mínimo de tres profesionales de la educación y veinticinco madres y/o padres.

No hemos hecho más que empezar a

caminar y quisiera transmitir de forma escueta algunas de las vivencias que hemos tenido y que pueden ser, y de hecho hoy son, las que guían nuestro trabajo. En un principio lo que nos preocupaba eran los contenidos de estas reuniones, elegir aquellos temas que realmente fueran relevantes, elegirlos con la profundidad y el enfoque adecuados para llegar a las personas con las que nos reuníamos. Poco a poco nos dimos cuenta de que lo difícil era construir el modelo de comunicación idóneo ya que los contenidos surgían de las necesidades que encontrábamos y existía abundante información para seleccionar sobre ellos. El problema estaba en el estilo en que los estábamos tratando. Informar sobre unos conocimientos que como profesionales de la educación poseíamos no era suficiente, se trataba de abordar una labor compartida no de pedir ayuda para facilitar el desarrollo de determinadas actitudes, valores o hábitos.

Consideramos que se trata más de una labor de formación, en este momento al menos, que de información, que también. De formación en el manejo de grupos de esta naturaleza. Estamos acostumbrados a grupos de alumnos y en este caso se trata de trabajar con adultos de edades y de extractos sociales diferentes, más en el caso de la escuela pública; a veces de extractos sociales desfavorecidos y con escasa información, intereses o expectativas. Y formación de las propias familias en sí, que a través de estos encuentros van descubriendo nuevas facetas en las relaciones con sus hijos.

Y en este punto en el que nos encontramos, nos surgen muchísimas dudas, entre las cuales las más significativas son:

a) ¿Tenemos suficiente capacidad de autoformación, de formación en la acción con respecto a este tema concreto?

b) ¿Estamos en condiciones, desde la escuela, de formar a los padres para ser padres? ¿podemos asumir ese roto en solitario? Lo que sí está claro es que las familias lo reclaman.

Una de las cuestiones que se les pregunta a las familias, en los cuestionarios a los que antes me he referido, es qué tipo de información desearían recibir a lo largo del curso y qué creen que nosotros podemos aportarles. Nos sorprendió, en un principio, que no demandaran aclaraciones de los

objetivos que nos proponíamos, sobre lo que estamos haciendo o como lo estamos haciendo, sino que sus demandas se centraran en temas relacionados con sus papeles como padres, no de la colaboración que pueden dar a la escuela y a los maestros sino que piden ayuda para resolver sus dudas sobre los problemas cotidianos con los que se encuentran en el contexto familiar.

Aunque desde la teoría parecería lógico que los temas prioritarios fuesen aquellos relacionados con la vida escolar, la realidad es otra diferente, y pienso que ahí debería establecerse en la actualidad el debate. Puede que sea el momento de preguntarnos:

- ¿Es la institución escolar la que tiene que cuestionarse y dar respuesta a la aceptada necesidad de la relación entre las familias y la escuela?

- ¿Qué miembros de la comunidad escolar serían los que actualmente podrían dar este tipo de respuestas?

- ¿Cómo afectaría esto a la formación de estos profesionales y a la organización laboral de los mismos?

- ¿Quién y cómo organizar la participación de otros profesionales y/o sectores en esta formación?

- ¿Qué papel y valor pueden y deben tener los agente externos?

- ¿Quién garantiza y organiza la participación real de las familias, dejando la actual de meros invitados?

- ¿De qué naturaleza serían las decisiones que deben tomar las administraciones para pasar de la intencionalidad a la realización?

Concluyendo, vemos, una vez más, como lo importante no es definir el déficit, sino precisar las respuestas educativas y una de las más potentes que se nos muestran en este nivel educativo y me atrevería a decir a lo largo de toda la etapa de la Educación Infantil es la mejora de la relación familia escuela.

El camino que queda es largo, pero todos los pasos dados tienen un sentido y constituyen en sí una respuesta. Cada tramo es ya un logro consolidado que no requiere de un final feliz que, por supuesto, es deseable.

Y para terminar quisiera expresar mi agradecimiento a los compañeros que nos permiten trabajar junto a ellos en los centros educativos, que comparten con noso-

“Da la sensación de que los órganos creados para que familia y escuela se encuentren (consejos escolares y tutorías) no son capaces de crear un clima de comunicación efectiva entre ambas.”

“ Los padres y madres opinan sobre cuestiones escolares ... pero lo hacen en el seno de sus asociaciones, en las puertas de los colegios o en la prensa. Apenas se utilizan canales que permitan abordar esas inquietudes.”

tros sus inquietudes, los que participan de nuestras expectativas y nos hacen partícipes de las suyas, a las familias que acuden a las entrevistas y reuniones y se muestran y nos muestran sus preocupaciones, sus anhelos, sus experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR RAMOS, M. C. (2001): Educación familiar. ¿Reto o necesidad? Madrid, Dykinson, S. L.
- AGUILAR RAMOS, M. C. (2001): Concepto de sí mismo. Familia y escuela. Madrid, Dykinson, S. L.
- GOLEMAN, D. (1997): Inteligencia emocional. Barcelona, Kairos.
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1996): “Padres y maestros, dos estrategias y un objetivo común” en Vela Mayor, pp. 6-12.
- RODRIGO, M.J. y Palacios, J. (coord.) (1998): Familia y desarrollo humano. Madrid, Alianza Editorial.
- SAVATER, F. (1997): El valor de educar. Barcelona, Ariel.
- SOLÉ, I. (1996): “Las relaciones entre familia y escuela” en Cultura y Educación, nº 4, pp. 11-17.

SUMMARY

In this article family-school is reflected on the relations. In the first part some considerations become on the present situation and the necessity considers to begin to construct answers from the practical perspective of the professionals of the educa-

tion. In the second part a experience is related that is being carried out within the framework of a program of prevention in Infantile Education. In the development of this experience the relations family-school have acquired a special relevance and it is allowing to construct a model us of effective communication between both institutions.

Key words: Relation family-school, coresponsibility, effective communication, shared work, model of communication, determination of rolls, formation versus information.

SUMMARIE

Dans cet article on réfléchit sur les relations famille-école. La première partie presente quelques considérations sur la situation actuelle et la nécessité de commencer à construire des réponses à partir de la perspective pratique des professionnels de l'éducation. La deuxième partie presente une expérience qui est effectuée dans le cadre d'un programme de développement dans l'éducation infantine. Dans le développement de cette expérience les relations famille-école ont acquis une spéciale importance et elle este entrain de nous permettre construire un modèle de communication efficace entre les deux institutions.

Mots clés: Famille-école de relation, co-responsabilité, communication efficace, travail partagé, modèle de communication, détermination des roulements, formation contre l'information



FAMILIA, PROFESORADO Y ALUMNADO CON DISCAPACIDAD. ELEMENTOS PARA UNA REFLEXIÓN CONJUNTA

En este artículo se trata de reflexionar sobre la familia y la escuela, en el caso del alumnado con discapacidad. Tras una introducción de carácter conceptual, se comentan aspectos de las relaciones familiares con la discapacidad, para pasar a la actividad tutorial y docente, terminando con algunos elementos para la reflexión conjunta de madres, padres y profesores

Palabras clave: : Familia. Discapacidad. Necesidades educativas especiales.

Luque Parra, D. J.¹

Definida la educación como el proceso permanente que, a través de un conjunto organizado y sistemático de acciones, encamina a las personas hacia unos fines de formación y desarrollo personal, social y moral, es obvio expresar que los padres y madres primero, y en coordinación con el profesorado después, serán los protagonistas de ese proceso en sus contextos familiar y social. En la familia como grupo afectivo primario, y núcleo fundamental de la sociedad, se satisfacen las necesidades básicas, se desarrollan capacidades y características propias de las personas que la forman y se transmiten los valores culturales y sociales. Desde este inicio familiar en el que se proporciona al niño los primeros elementos esenciales y básicos, que despiertan sus capacidades potenciales (Aguilar-Ramos, 2002), se continúa en conjunción con las instancias educativas de la comunidad, manteniéndose la guía de su desarrollo personal y social.

En esa guía y en una visión integrada de lo individual (desarrollo evolutivo) y lo social (Educación como hecho social), cualquier persona, con independencia de su hecho vital, se hace en el transcurso de su vida, en adecuación a su contexto y medio socio-cultural, siendo, cualquier individuo, susceptible de cambio y progreso en su desarrollo, optimizándose sus capacidades y ejercitándose en habilidades con relación

a su medio (Luque, 2003a). Afirmación que por ser válida para toda la diversidad de la población, también lo es para las personas con discapacidad y alumnado con necesidades educativas especiales, lo que siendo tan obvio no es tan asumido en su total dimensión por la sociedad. En cualquier caso, el establecimiento y evolución de procesos recíprocos de desarrollo mutuo entre padres e hijos y su contexto, será de enorme interés en familias con hijos con discapacidad y en el futuro de éstos, lo que va a depender de la estructura social, sus recursos, de la calidad de las relaciones y de los valores sociales y morales que compartan.

El término discapacidad ha evolucionado hacia concepciones menos centradas en lo individual y de deficiencia, para pasar a otras más ecológicas y de mayor importancia en la relación persona-contexto, por lo que podría definirse como el menor grado de habilidad o ejecución en el desarrollo de capacidades, como resultado de la interacción de factores individuales y de contexto. En este sentido, deja de ser una característica negativamente individualizada, para ser un aspecto más de la persona, distintivo (no distanciador) de la misma, formando parte de las diferencias individuales, pero a la vez de responsabilidad social por la accesibilidad y recursos de la comunidad. En consecuencia, las personas con discapacidad lo son, precisamente por un entorno centrado en las dificultades y no favorecedor de sus potencialidades y habilidades

como persona, identificándose, según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (OMS, 2001), con limitaciones de la actividad y restricciones de la participación.

En el ámbito educativo, la diversidad de su alumnado es atendida ajustándose a sus necesidades, de ahí que los que tienen discapacidad, son valorados como alumnado con necesidades educativas especiales, entendidas éstas, no como una definición, producto de una evaluación o diagnóstico simplemente, sino una conceptualización operativa, que busca la adecuación del sistema educativo al niño o niña que las tiene (Luque y Romero, 2002). Estas necesidades son especiales no por un trastorno o distintividad, sino por la atención a las dificultades y a los recursos que se precisan y, por ello, dejarían de serlo si el equipo docente, los recursos y el ajuste curricular, tuvieran un carácter ordinario en los centros, lo cual nos remite a factores de contexto (accesibles y/o compensadores) que anularían o reducirían la discapacidad o limitaciones de la persona con su medio.

El sistema educativo, con independencia de leyes generales y/o debates políticos y sociales, tiene la dimensión de abarcar la diversidad de la sociedad que nutre a los centros y aulas, en los cuales las personas con limitación, han de ser tratados con medidas sociales y educativas de solidaridad, cohesión y apoyo. En el desarrollo educativo de sus hijos, es absolutamente necesi-

1.- Universidad de Málaga

“ Los centros escolares deben ser para las familias, lugares de acogida y focos de atención psicosocial y educativa, en los que, como ambientes educativos inclusivos, se trabaje la integración en la comunidad y sociedad.”

“No se trata de cómo integrar a algunos alumnos con NEE, sino cómo desarrollar su sentido de comunidad y apoyo mutuo, que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela.”

sario que exista una unión entre la intensidad y estrechez de las relaciones familiares, con la existencia de lazos sólidos entre la familia y la comunidad. Dados estos núcleos relacionales, tanto el capital humano como el social de los padres, convergerán en una adecuada conducción del desarrollo de sus hijos (Coleman, 1997; Pérez-Díaz, 2001), siendo la otra vía de convergencia, el profesorado, la que con una labor de desarrollo educacional y no meramente instruccional, supondrá el tratamiento personalizado y ajustado a la realidad del niño, desde la aceptación y comprensión de las circunstancias de los padres, valorando a éstos como protagonistas y colaboradores del progreso de sus hijos.

Desde estas premisas, con este artículo se pretendería, tras un análisis de las relaciones familiares con hijos con discapacidad y su asociación con las que se dan en los centros educativos, llegar a una integración de ambas instancias, con lo que favorecer la reflexión educativa entre padres y profesores.

FAMILIA E HIJOS CON DISCAPACIDAD

La familia es un núcleo social de interrelaciones, en la que se produce el desarrollo y necesario progreso personales, en bien de la evolución y proyecto vital de cada uno de sus miembros. En el equilibrio de sus relaciones y estructura, cuando una discapacidad se hace presente en alguno de sus miembros, se introduce un factor de inestabilidad (de determinada temporalidad), que ha de dar lugar a procesos de aceptación, adaptación y afianzamiento en el desarrollo personal y familiar. Aunque en cualquier familia signifique un fuerte golpe emocional el trastorno o discapacidad de unos de sus hijos, la reacción, conocimiento y aceptación en los padres, así como los mecanismos de afrontamiento y adaptación, serán obviamente diversos, resultado de la variabilidad de historias personales y familiares. Todo ello será contemplado de forma diferente, según el grado de estructura y armonía familiares, formación, relaciones sociales, medios y recursos de la comunidad, etc., pudiendo observarse en general, el ajuste a la nueva situación, desde una visión intrafamiliar y sus relaciones, así como desde las relaciones que mantenga con su contexto. Veámoslo con cierto detenimiento.

En el análisis interno de la compleja

adecuación familiar al hijo con una determinada discapacidad, podría establecerse un contínuum que iría desde la hiperansiedad e indulgencia excesiva, hasta problemas de aceptación del trastorno, todo un conjunto de reacciones que, centrado en la enfermedad, discapacidad o problemática, podría anular la visión de progreso en el desarrollo de la persona en sí, no dándose una afectividad natural y espontánea, ni una estructura de relaciones familiares, orientadas al progreso personal del niño. A pesar de que en la familia, al menos en un primer período de conocimiento del trastorno, es difícil evitar reacciones de ansiedad, preocupación, tristeza o depresión, éstas deben considerarse como elementos de base para una evolución afectiva positiva de las relaciones familiares. Podrá ser necesaria una intervención psicológica, social y pedagógica, que ayude a instaurar los mecanismos personales y de relación, con los que alimentar la esperanza y favorecer las expectativas en la familia y en el desarrollo del niño.

Como han señalado algunos autores (Bauer y Shea, 1987; Shea y Bauer, 2000; Luque, 2004), en la evolución de las relaciones familiares en la coexistencia con un trastorno crónico o discapacidad, podría hablarse de dos grandes fases en la adaptación de los padres. Una primera, de crisis o ruptura con el marco de la supuesta normalidad y una segunda de reestructuración y adaptación (Cuadro1). En un primer período, de inicio o conocimiento del trastorno o período de crisis, se conformaría un período en el que la familia se centra en el conocimiento del trastorno o discapacidad, como núcleo de su estructura y vida, con el consiguiente freno al progreso del desarrollo familiar. En este período, sin que presuponga una línea de obligado paso, se podría establecer un conjunto de conductas o respuestas en fases similares a las acontecidas en una pérdida afectiva. Así, tendríamos una fase de Confusión e incertidumbre, en la que la familia no entiende muy bien la situación. Se duda del diagnóstico (“puede haber algún error”, “esto no puede ser...”), buscándose una segunda opinión. Se hace negación y se mantiene la esperanza en lo contrario a la valoración profesional efectuada. Le seguiría una fase de Conducta airada, como respuesta reactiva al conocimiento y no aceptación inicial del trastorno. “¿Por qué a nosotros?” “¿por qué tiene que

Período de inicio o conocimiento del trastorno o período de crisis.

(La discapacidad como núcleo de la estructura y vida familiares).

1. – Confusión e incertidumbre. No entendimiento y duda del diagnóstico. Negación y mantenimiento de la esperanza (en contra de la valoración profesional).
2. – Conducta airada. No aceptación inicial del trastorno. Incredulidad e inmovilismo.
3. – Depresión y sentimientos de culpa. Círculo de tristeza y negatividad en sí misma como familia, en lo que le rodea y en su futuro.
4. – Fase de inicio de la aceptación del trastorno. Procesos de ajuste a la convivencia consigo mismos y con el hijo con su trastorno.

Cuadro 1. - Fases de adaptación familiar:

ser nuestro hijo?”, son preguntas que, además de esa reacción, trasluce el mantenimiento de la incredulidad e inmovilismo. Una tercera fase de Depresión y sentimientos de culpa, por lo que el trastorno puede significar de apartamiento de una cierta normalidad de la vida, necesidad de tratamiento prolongado y su dependencia permanente, etc. Por otro lado, pueden aparecer sentimientos de culpa (aspectos genéticos o de antecedentes familiares), de impotencia y responsabilidad en la aparición de la enfermedad. Se genera en suma, un círculo de tristeza y negatividad en sí misma como familia, en lo que le rodea y en su futuro. Por último un tiempo o fase de inicio de la aceptación del trastorno, daría lugar al comienzo de todo un conjunto estructural y de procesos de ajuste a la convivencia consigo mismos y con el hijo con su trastorno.

Período de adecuación al trastorno o fase crónica.

- Reflexión y reestructuración en su propia vida personal, social y como padres.
- Inicios de adaptación y convivencia

con la discapacidad.

- Reestructuración de las relaciones afectivas maritales, hijo en cuestión y hermanos.

- Integración de las necesidades derivadas de la discapacidad en la dinámica familiar.

Un segundo periodo, de adecuación al trastorno o fase crónica, en la que en su relación al período anterior, se establece una reestructuración y adecuación en los padres y en la dinámica familiar, en el logro del suficiente equilibrio a la situación sobrevenida, haciendo frente al tratamiento y desarrollo del hijo, en plena convivencia con el trastorno. En esta evolución adaptativa intervienen en suma, elementos tanto internos como externos, que han de ser observados desde una perspectiva integrada en el núcleo familiar (cuadro 2).

Si en general puede afirmarse que las familias con una dinámica de cohesión y apoyo entre sus miembros, tienen menor grado de dificultad o estrés ante las dificultades de sus hijos, es porque la reacción y adaptación de las familias a estas dificultades

des y los mecanismos de afrontamiento, están relacionados con sistemas de apoyo externos. La discapacidad supone un centro en la organización y dinámica familiares que influye en las conductas y relaciones, pudiendo implicar aislamiento social, dificultades de tipo afectivo, que, a su vez, afectarán al desarrollo personal del individuo y de la familia en el conjunto de sus relaciones. En consecuencia, ese núcleo familiar, con o sin dificultades, precisará de recursos de superación para la equilibración y un desarrollo adecuado como persona. Recursos que, además de referirse a factores personales (aspectos morales, creencias, experiencias anteriores de afrontamiento, estilos de los padres, desarrollo cognitivo y aspectos de personalidad), están íntimamente relacionados con un soporte social (recursos educativos, apoyo psicológico, recursos materiales y comunitarios en general).

En este sentido, los centros escolares deben ser para las familias, lugares de acogida y focos de atención psicosocial y educativa, en los que, como ambientes educati-

1. – Económicos.

- Nivel de recursos de la familia.- Trabajos del padre y de la madre.
- ¿Deberá dejar algunos de ellos su trabajo para atender al niño?

2. – Aspectos sociales.

- Lugar de residencia familiar y su accesibilidad a recursos comunitarios.
- Respuesta adecuada de la comunidad y servicios institucionales.

3. – Aspectos familiares.

- Estructura y organización propias para afrontar las dificultades y las derivadas del trastorno en particular.
- Participación en tareas de casa.
- Relación marital en búsqueda de un equilibrio frente a la dificultad.
- Relación entre hermanos, de éstos con los padres y de los hermanos con el niño con trastorno.
- Valorar el papel de los abuelos y familia extensa.

4. – Aspectos personales.

- Conocimiento de sí mismo, autoestima y autoconcepto en construcción.
- Información sobre el trastorno y desarrollo personal/social.

(Luque, 2003. Adaptado de Rolland, 1987).

Cuadro 2. - Elementos intervinientes en la adaptación familiar.

A). – Grupo.

- Favorecer las relaciones interpersonales y la convivencia.
- Fomentar la cooperación y tolerancia.
- Desarrollar la participación y funcionamiento en el aula y centro.
- Promover actitudes de respeto y solidaridad hacia todas las personas. Aceptar la diferencia.

B). – Individualmente.

- Conocimiento individualizado de cada uno de sus alumnos.
- Detectar las dificultades o problemática del alumnado.
- Favorecer su autoestima y fomentar los pilares de un autoconcepto adecuado.
- Desarrollar expectativas realistas, intereses propios y motivación intrínseca.

Facilitar la integración en el aula y su dinámica escolar.

C). – Profesorado.

- Coordinar el ajuste de programas y planificación al grupo.
- Coordinar la evaluación e información del alumnado.
- Favorecer la comunidad de acción con otros profesores en el marco del Proyecto de Centro.

D). – Padres.

- Fomentar el encuentro y relaciones con madres y padres.
- Activar en los padres su papel de actividades de apoyo al aprendizaje y en la orientación de sus hijos.
- Coordinar actividades de información de sus hijos y su educación.

Cuadro 3. - Funciones generales de la Tutoría.

vos inclusivos, se trabaje la integración en la comunidad y sociedad, siendo todos sus miembros partícipes y facilitadores de las condiciones de accesibilidad y apoyo. En la interacción recíproca familia y comunidad, se da un ir y venir de influencias, por el que se produce el desarrollo, tanto de los hijos, como de los padres y madres (Simón; Correa; Rodrigo, y Rodríguez, 2000), considerados éstos no sólo promotores del desarrollo de sus hijos, sino también como sujetos en crecimiento personal y social. En consecuencia, desde la comunidad se puede intervenir en la globalidad familiar, favoreciendo así la seguridad, el reconocimiento, la confianza, la aceptación y el sentimiento de pertenencia y convivencia, evitándose la exclusión y compartiendo valores y creencias de una comunidad democrática y solidaria. Contemplada la discapacidad a la luz de estos valores, la escuela es la instancia adecuada a esa intervención y desarrollo de la persona, siendo su mejor vía de transmisión y vivencia.

PROFESORADO Y ALUMNADO CON DISCAPACIDAD

La Comunidad Educativa tiene en las Finalidades Educativas de su Proyecto de Centro (Luque, 2003b), las metas o intenciones con las que considerar la discapacidad a la luz de los valores de tolerancia, respeto, solidaridad y ayuda, propios de una sociedad democrática, ya que la Educación trata la expresión del desarrollo personal y social, a través de la convivencia y ejercicio de esos valores, considerando en última instancia, la igualdad y la dignidad en la diferencia, con independencia de cual-

quier condición. Pero es cierto que para el profesorado en general, la presencia de alumnado con discapacidad puede producir cierta inquietud por una eficacia en su quehacer docente, además de un desasosiego por el desconocimiento sobre la persona, características y/o limitaciones que se le puedan asociar. Ello no debiera suponer más que el justo marco reflexivo para una adecuada docencia y un mejor conocimiento del alumno y de su enseñanza, ya que su respuesta sólo debe ser de aceptación y reconocimiento a la persona del alumno. Desde esa asunción, el profesor se ha de situar en la reflexión y en la planificación docente (análisis, planificación, toma de decisiones y actuación formativa sobre los contenidos y objetivos, actividades y metodología) y su estilo docente, así como en la valoración de condiciones de accesibilidad y participación, reflexiones que, sin duda, no debieran ser distintas de las que han de hacerse en su actuación educativa con todo su alumnado en general.

Aunque existe el riesgo de marcarse las diferencias en las personas, en la negatividad de la dificultad o limitación que pueda suponer una deficiencia, el alumno con discapacidad es uno más de la diversidad poblacional, lo que nos conduce a valorar la educación en el sentido de avanzar siempre en la erradicación de la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. Si este fin ha obtenerse a través de una formación personalizada, una educación inte-

gral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos, en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional, ello obliga al profesorado a adoptar una visión educadora y no meramente instructora, que no sólo se ocupe de los programas de trabajo académico, sino que se preocupe de procesos formativos. En definitiva, una visión educadora que, contemplando las características individuales y aceptando las distintas personalidades del alumnado y sus diversas circunstancias, aporte la respuesta adecuada a las necesidades educativas de los mismos.

En este sentido, que el profesor ejerza más como educador, equivale a pedirle que lo haga desde la Orientación Educativa (misión no exclusiva de los Orientadores), lo que de acuerdo a la normativa y filosofía educativas, se ha de llevar a cabo dentro de la Acción Tutorial. Como ya hemos señalado en otro lugar (Luque, 2000), el concepto de Tutor nos expresa la relación de una persona sobre otra/s, con una actitud de guía o dirección sobre ella/s, buscando su enseñanza más adecuada y su mejor crecimiento como persona. Su papel es pues de indiscutible valor en la educación escolar, consustancial e implícito con la misma definición de Profesor. La tutoría, que no debería ser reducida a determinados temas en el aula ni a la buena disposición de algunos profesores, es en cambio, una actividad integrada en el currículum, una forma de articular los contenidos formativos e integrarlos en el currículum (EPOE, 1992), convirtiendo al profesorado de mero enseñante en un educador, que dé la respuesta educativa a la diversidad de su grupo, la aten-

ción a su desarrollo integral y personalizado de cada uno de sus alumnos y alumnas.

Desde esta acción tutorial, definida como conjunto de actividades centradas en la Orientación escolar y personal del Alumno o Alumna (Luque y Romero 1997), la atención que el Profesor - Tutor preste a sus alumnos con NEE, sin diferencia alguna en cuanto a lo expresado de forma general en el cuadro, se centrará en:

- Conocer las características individuales del niño, entre las que se encuentran las propias de su discapacidad: Potencialidad, capacidades y limitaciones.

- Reflexionar constantemente sobre la relación adulto-niño (Padres-Profesor-Alumno).

- Valorar las dificultades como elementos en relación a su contexto, esto es, una visión de necesidades educativas especiales y sus satisfactores (individuo-contexto).

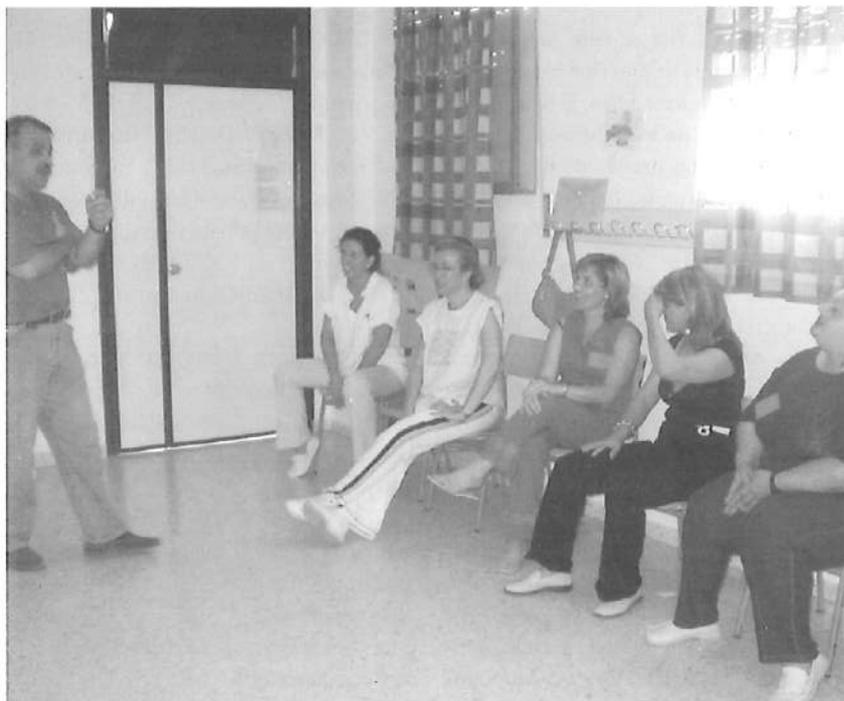
- Adaptación del currículum.

Desde el punto de vista del desarrollo personal y evolutivo del alumno, el profesor participará como otro agente (conjuntamente a padres, psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, etc.) de la valoración de indicadores de desarrollo (psicomotor, lenguaje, cognitivo y autonomía personal), de recursos o elementos necesarios para la compensación a su discapacidad, así como de la preocupación por un ambiente estructurado y de relaciones de normalización afectiva, social y comunitaria.

En suma, el Profesor-Tutor se enmarca en una estructura organizada hacia la formación y desarrollo de la persona, en la que no sólo se valoran los diversos elementos clásicos del currículum, sino también los propios de desarrollo personal y social. En esta actuación docente, la discapacidad como una de las características de la diversidad de su alumnado, lejos de observarse como negativa o de respuesta distintiva y/o específica exclusiva, se contempla como elemento de riqueza humana, de desarrollo en valores, de justicia social y de formación personal y profesional del profesorado.

ELEMENTOS PARA LA REFLEXIÓN Y UNA COORDINACIÓN

A pesar de que el sistema educativo ha de abarcar la diversidad del alumnado, no faltan, sin embargo, tendencias a su homogeneidad, marginándose análisis sobre calidad educativa y sobre la atención a los alumnos más necesitados. Debe insistirse



en que tanto la estructura como la organización del sistema, están orientadas a la Integración y respuesta a las necesidades educativas, por lo que los centros deben procurar ser instancias abiertas a su comunidad, con Proyectos de Centro flexibles, accesibilidad y recursos, pero sobre todo, con un Profesorado implicado y formado, en coordinación con Especialistas y las Familias. A modo de conclusión podríamos observar algunos elementos para una reflexión conjunta.

Las familias con hijos con discapacidad han de encontrar en los centros educativos un complemento y comprensión del profesorado, en una escuela como marco de pertenencia, de aceptación y apoyo, en la que no haya mayoría de normalidad y una minoría de personas con limitación, discapacidad o desventaja, sino un medio en el que se busque la satisfacción de sus necesidades educativas y de desarrollo. En este marco, aún está por obtener mejores frutos, por parte del centro, a unas familias como agentes educativos, con el profundo conocimiento de sus hijos y no siendo meros receptores de los conocimientos y decisiones de los profesionales que los atienden, sino protagonistas de la educación y desarrollo de sus hijos. Se hacen precisos planteamientos flexibles, que permitan abordar la diversidad de situaciones, así como el abandono de protagonismos exclusivos, a fin de conseguir que en el sistema educativo y comunidad, la familia sea

un agente en igualdad y complementariedad con los profesionales o especialistas, en una valoración recíproca de sus actuaciones.

Desde el punto de vista de los profesionales, todos están llamados al encuentro con padres y madres, a su asesoramiento y formación, a su comprensión y colaboración. Desde esta perspectiva, dentro de procesos educativos, el profesor ajustará su respuesta a las necesidades del alumnado, desde el reconocimiento de su individualidad, la adaptación del currículum y la conducción de su proceso de enseñanza-aprendizaje. El alumno con discapacidad teniendo los mismos derechos que los demás, presenta más necesidades, que no han de ser más difíciles de satisfacer, ni necesariamente precisar de recursos extraordinarios, siendo quizá tan necesaria (como a veces suficiente) una adecuada acción tutorial. Mantengamos el equilibrio entre necesidad de recursos especiales y acción docente, para ser ésta la que prime sobre aquélla.

Los especialistas de la Psicología, Pedagogía o Psicopedagogía, en su intervención con familia y profesorado con alumnos con discapacidad, deberán ocuparse y preocuparse más de una acción habilitadora que rehabilitadora, del desarrollo de capacidades y del crecimiento personal y social, además de lo curricular y ajuste de la enseñanza-aprendizaje. Será necesario establecer un modelo de relación profesionales-familias, que tenga en cuenta

los aspectos familiares, pero también los contextuales, que se aprecien los intereses y necesidades de los padres, al igual que la opinión experta de los profesionales. Esto es, abogar por un modelo de negociación (Dale, 1996; Paniagua, 1999) en el que se busca un equilibrio entre centro-familia, profesionales-padres, trabajando la colaboración, actividades compartidas en la experiencia y reconocimiento mutuos.

Con todo, puede concluirse que los necesarios cambios que han de hacerse en el sistema y desarrollo educativos, nos ha de llevar, tanto a especialistas como a profesores y padres, a modificar nuestra perspectiva sobre los centros educativos, ya que no se trata de cómo integrar a algunos alumnos con NEE, sino cómo desarrollar su sentido de comunidad y apoyo mutuo, que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela (Arnáiz, 1996), en suma trabajar una Educación sobre los valores de la persona, en consonancia con un desarrollo social justo y solidario. Desde la realidad y la consistencia de un sistema educativo adaptado, pero sin abandonar un camino señalado con algunas necesarias luces de utopía, una pedagogía de esperanza es útil y necesaria. Ésta, en el alumnado con discapacidad, situada sobre expectativas reales, produce actividad y orientación hacia objetivos razonables, pero también a proyectos de crecimiento e ilusión, único camino que pueden hacer juntos madres, padres y profesorado, todos partícipes, todos protagonistas de la educación y desarrollo de los niños, niñas y jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR RAMOS, M. C. (2002). Educación familiar: Una propuesta curricular. Málaga- Aljibe.
- Arnáiz, P. (1996). "Las escuelas son para todos". Siglo Cero, 27 (2), 25-34.
- Bauer, A. M.; Shea, T. M. (1987). "An integrative to parental adaptation to the birth or diagnosis of an exceptional child". School Social Work Journal, 9. (240-252).
- EPOEs (1992). Orientación Educativa: La Acción Tutorial. Córdoba. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- COLEMAN, J. S. (1997). "Social capital in the creation of human capital". En A. H. HALSEY, H. LANDER, P. BROWN Y A. S. WELLS. Education: Culture, economy and society. Oxford. Oxford University Press. (80-95).
- LUQUE, D. J. (2000). "Orientación Educativa. Un acercamiento para profesores y padres". Perspectiva cep. 3. (83-93).
- LUQUE, D. J. (2003a). "Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos". (2003) Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/372Luque.PDF>
- LUQUE, D. J. (2003b). "Necesidades Educativas Especiales y Proyecto de Centro". Revista Escuela Pública, Vol.3.1. <http://www.amydep.com/Revista/numero6/v3n1a.htm>
- LUQUE, D. J. (2004). "Alumnado con trastorno crónico. Elementos para una intervención psicoeducativa". Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/Luque.PDF>
- LUQUE, D. J., Y ROMERO, J. F. (2002). Trastornos del desarrollo y adaptación curricular". Málaga. Aljibe.
- OCHAÍTA, E., Y ESPINOSA, M. A. (2004). Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Madrid. McGrawHill.
- OMS (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud- Ginebra. Organización Mundial de la Salud.
- PANIAGUA, G. (1999). "Las familias de niños con necesidades educativas especiales". En A. MARCHESI; C. COLL Y J. PALACIOS (Comp.). Desarrollo psicológico y Educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Madrid. Alianza.
- PÉREZ-DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C., Y SÁNCHEZ, L. (2001). La familia española ante la educación de sus hijos. Barcelona. Fundación "La Caixa".
- SHEA, T. M. Y BAUER, A. M. (2000). Educación Especial: Un enfoque ecológico. México. McGrawHill.
- SIMÓN, M^a. I.; CORREA, N.; RODRIGO, M^a. J., Y RODRÍGUEZ, M^a. A. (2000). "Desarrollo y educación familiar en niños con cursos evolutivos diferentes". En J. PALACIOS, Y M^a J. RODRIGO (Comp.): Familia y Desarrollo Humano. Madrid. Alianza.

SUMMARY

This article deals in a reflection about the family and the school. In the case of

disabled pupils, after an introduction of a conceptual character, family relation aspects are treated with disable children, we go on a teaching and guidance activity, finishing with some elements for reflection together with mothers, fathers and teachers.

Key words: Family. Disability. Special education needs.

SUMMARIE

Cet article essaie de réfléchir sur la famille et l'école, dans le cas des élèves avec une handicapé. Après une introduction conceptuelle, ils sont commentés des aspects des relations des familles avec la handicapé, pour passer a l'activité de tutorat et d'enseignement, en finissant avec quelques éléments pour la réflexion conjointe de mères, pères et professeurs

Mots clés: Famille. Discapacité. Necesites educativas spéciaux.

"la educación en el alumnado con discapacidad se sitúa sobre expectativas reales, produce actividad y orientación hacia objetivos razonables, pero también a proyectos de crecimiento e ilusión, único camino que pueden hacer juntos madres, padres y profesorado."

LA EDUCACIÓN EN MEDIOS, LOS CENTROS ESCOLARES Y LA FAMILIA. UNA NECESARIA RELACIÓN TRIANGULAR

La existencia de una revolución tecnológica sin precedente está poniendo de manifiesto la necesidad de crear nuevas formas de actuación ante los efectos que ello pueda provocar. La familia y los centros escolares se convierten en primera instancia en los sustentadores de esa nueva forma de educar en medios. La educación en medios va a permitir transmitir los nuevos valores que hoy imperan en la sociedad desde una perspectiva abierta, libre de influencias externas.

Palabras clave: : *medios de comunicación, tecnología, sistema educativo*

Marín Díaz, V.¹

El mundo en que hoy vivimos es fruto de un proceso de evolución y continuo crecimiento. Es producto de numerosas revoluciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas conjuntamente con la innata curiosidad del ser humano. Estos factores junto con el deseo de crecer y perfeccionar los recursos existentes, además de descubrir otros nuevos, se reflejan de forma directa en los medios de comunicación que hoy empleamos para estar informados y relacionarnos con otros individuos.

Herederos de tradiciones, la sociedad postmoderna del presente siglo XXI se caracteriza, entre otras, por su continuo cambio en los valores, en los sistemas económicos, políticos, educativos y de comunicación. La revolución tecnológica que hoy vivimos ha provocado que los medios de comunicación tradicionales, lejos de ser abandonados a su suerte, se hayan subido al carro del avance y se hayan actualizado en función de sus posibilidades y capacidades. Todo este desarrollo "apunta hacia un aumento de la capacidad comunicativa del ser humano" (Marín y García, 2003:123-124).

Hablar hoy de comunicación es hacerlo de los medios que (como seres racionales poseedores de un sistema de comunicación variado y que puede presentarse desde

diferentes formas), permitan al sujeto no aislarse del mundo que le rodea. Como afirma Martínez Sánchez (1998:1) "hablar de medios de formación aislada no sólo es desaconsejable sino imposible", pues estos se desarrollan en función de las necesidades de comunicación y relación del ser humano, convirtiéndose en una soña de identidad de la sociedad moderna del siglo XXI. Son entendidos como uno de los principales elementos que empleamos para rellenar nuestro tiempo libre y de ocio.

"Los medios de comunicación desempeñan un papel central en la dinámica de las sociedades actuales más desarrolladas: a) como mediadores entre los acontecimientos y el público; b) como referentes del poder; c) como industria cultural; d) como empresas básicas de la nueva economía; e) como agentes de la democracia; f) como portavoces de intereses ciudadanos" (García Galindo, 2003: 167).

Todos estos papeles tratan de puntualizar las funciones que tradicionalmente tenían asignadas los medios de comunicación, -información, comunicación, entretenimiento, estética, expresiva y diversión, además de socializadora (Cabero, 2002). En ellos se dibujan la necesidad de un elemento que sirva de tamizador de las influencias que los jóvenes pueden recibir, ya que los mensajes que se suelen enviar y recibir son elaborados, emitidos y/o recibidos por otros

que puede que, no compartan sus ideas, valores o creencias.

Los medios de comunicación se caracterizan por dar a los sujetos la posibilidad de acceder a ellos desde cualquier lugar. Nos dan también la oportunidad de emitir los mensajes tanto a través del papel como por las ondas, nos permiten entrar en contacto con una gran audiencia, que por regla general se encuentran alejadas de nosotros. Igualmente va a permitir, en la mayoría de los casos, preservar nuestro anonimato (Prado, 2001) e intimidad. Sin embargo aunque hoy casi todos podemos acceder a los medios debemos tener en cuenta que no oímos la radio todos los días, ni nos conectamos a internet todos los días o tampoco vemos la televisión. No hay que olvidar que aunque estamos inmersos en un continuo desarrollo tecnológico es probable que la comunicación no se produzca. "Los medios no transmiten la realidad en todas sus dimensiones y complejidades, sino que la reconstruyen al transmitirla, con lo cual inevitablemente la paraliza y simplifica, aunque no sea esa su intención explícita" (Sarramona, 2003: 109).

Por otra parte los medios se caracterizan por permitir al sujeto "expresarse de forma libre y espontánea" (Marín y García, 2003: 124), independientemente del sentido y la intención de la comunicación.

Prado (2001) sostiene que la influencia

¹.- Universidad de Córdoba

“Durante el período de socialización los medios van a permitir a los niños y adolescentes acercarse a todas las realidades desde diferentes prismas, darle a conocer normas, valores y contravalores, actitudes y conductas.”

“La educación en medios va a permitir a los niños y adolescentes aspectos claves de las relaciones humanas, pudiendo llegar a convertirse en una de las principales fuentes de conocimiento.”

de los medios de comunicación, en gran parte ha mediatizado el “conocimiento de la realidad, los hábitos y costumbres” (163) de los seres humanos, pudiendo convertirse en una herramienta fundamental del proceso de socialización de los sujetos. Durante el período de socialización los medios van a permitir a los niños y adolescentes acercarse a todas las realidades desde diferentes prismas, darle a conocer normas, valores y contravalores, actitudes y conductas (aceptadas o rechazadas por el resto de la sociedad o del grupo de iguales), van a acercarle a un nuevo aspecto de la realidad, del mundo en que va a forjar sus relaciones (Pérez Tornero, 2003).

Como ya hemos señalado anteriormente la comunicación, la información o el entretenimiento son funciones caracterizadoras de los medios. En todas ellas se dibuja la necesidad de un elemento que sirva de tamizador de las influencias que los jóvenes y niños pueden recibir. En esta situación la familia junto con los centros educativos se convierten en ese tamizador que antes mencionábamos, pues el niño y el adolescente se desarrolla y socializa tanto en el seno familiar como en sus relaciones escolares.

1. LA RELACIÓN TRIANGULAR

“La nueva sociedad de la información y la comunicación solicita de la educación cualidades del tipo siguiente: creatividad, adaptabilidad o flexibilidad para hacer frente a situaciones difícilmente previsibles y a los retos modernos de un orden muy distinto al de las competencias del pasado” (Blázquez, 2001: 237-238).

La educación en medios va a permitir a los niños y adolescentes aspectos claves de las relaciones humanas, pudiendo llegar a convertirse en una de las principales fuentes de conocimiento. Para que se pueda desarrollar la educación en medios es primordial la figura de los centros escolares. Estos van a ayudar a aquellos a discriminar a través de la educación en medios aquellas informaciones y mensajes que por su contenido, complejidad o intención no son adecuados para que ellos se adentren solos.

Los medios de comunicación dentro del mundo de la enseñanza pueden ser entendidos como un recurso que va a permitir mejorar el aprendizaje de los sujetos y la motivación por continuar desarrollándolo. Además de ello, también van a ser una

herramienta para que los jóvenes y niños se puedan expresar y hagan oír su voz. En este universo los centros escolares tienen la obligación de facilitar los tiempos y recursos para desarrollar una correcta educación en medios. Sin embargo la incorporación de la educación en medios al sistema de enseñanza o del currículum del centro educativo no implica que éstos posean un carácter didáctico. La educación en medios afecta a todos los programas de estudio, a los objetivos que se han marcado en el proyecto curricular de centro o en el proyecto educativo de centro. Este hecho no resta importancia a la necesidad de programar planes de educación en medios. Como señala Cabero (1996) las estrategias y metodologías didácticas que en los centros se emplean van a determinar la interacción que los estudiantes establezcan con los medios de comunicación, por ello consideramos que la principal tarea de las escuelas en esta materia es enseñar, “ayudar, capacitar al alumnado ... a tomar conciencia del papel de los medios en la propia vida social, a que conozcan los mecanismos técnicos y de simbología, a promover criterios de valor que permitan a los alumnos discriminar y seleccionar aquellos productos de mayor calidad cultural; sacar a la luz los intereses económicos, políticos e ideológicos que están detrás de toda empresa y producto mediático” (Ballesta, 2003 :199). Todo ello se debe hacer desde una perspectiva de diálogo y cooperación.

La educación en medios debe perseguir que el alumnado tenga o logre una mayor comprensión del mundo en general y de su entorno en particular, busca establecer un diálogo entre ellos y el resto del mundo de cara a la mejora de la convivencia y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro del desarrollo de la educación en medios en los centros no podemos olvidar la importancia que tienen los docentes, como principales responsables del desarrollo de ésta. Deben promover actividades que impliquen el uso de los mass media para que los alumnos tengan todas las estrategias necesarias para potenciar y generar un conocimiento crítico, expresarse y reaccionar ante el mundo, el uso y abuso de estos.

Además del docente la familia juega, quizás, el papel protagonista en esta relación, ya que es el principal mediador entre unos -los medios- y otros -niños y adoles-

centes-. La familia se dibuja como el transmisor de modelos sociales, valores, creencias,....que van a estar determinados e influenciados por los medios de comunicación. Los más jóvenes miembros de las familias carecen de criterios asentados para hacer frente, desde una perspectiva crítica, a la información que desde los mass media les llegan. La familia es, en estos momentos, el mediador entre ellos. Es una herramienta que va a permitir desarrollar ese pensamiento crítico que necesitan para desarrollar una correcta educación en medios. Como señala Pérez Tornero (2003) hablar de educación en medios en la familia es hablar del uso de estos en la vida diaria de aquella.

La introducción en el consumo masivo de medios por parte de algunos miembros de la familia reclama la propuesta de estrategias de formación y de educación en medios dentro del seno familiar, ya que la no existencia de una acción formativa puede potenciar el alejamiento entre sus miembros, aumentan la inactividad y a veces la pasividad, además de incrementar el consumo de productos innecesarios creando a la vez necesidades que realmente no existen (Cabero, 2002).

La posibilidad de conectarse a Internet, por ejemplo, desde la habitación donde desarrollan sus vidas diarias lejos del control y de las relaciones con los progenitores o del resto de la familia, pone en peligro la hegemonía de ésta como principal fuente de conocimiento. El visionado continuo de programas televisivos hace que los sujetos dejen de participar en las actividades que la familia proyecta de forma conjunta, potenciando el aislamiento de sus miembros. La creación de nuevas necesidades puede llegar a provocar la bancarrota en algunos sistemas económicos familiares. El visionado de películas, ya sea en la televisión en el video, elegidas sin asesoramiento por parte de los responsables de la educación de los más jóvenes puede hacer creer al niño o al adolescente que aquello que ve puede ser real y realizarse en su vida diaria. Del mismo modo ocurre con los videojuegos. La compra de éstos basada exclusivamente en la información ofrecida en la carátula del juego o por la aportada por el adolescente o niño no es suficiente, es necesario que los progenitores estén formados e informados sobre los materiales didácticos que adquieren, pues este medio mal empleado puede

fomentar la inactividad, pensar que la violencia es la mejor forma de solución de los conflictos, etc.

La figura de los progenitores es primordial en el proceso de socialización del niño y del adolescente, pues ellos pueden ayudar a que el choque con la información que los medios presentan sea menor. La familia debe saber dar las pautas de discriminación dentro de la información que los medios transmiten de aquellos contenidos

"La educación en medios debe perseguir que el alumnado tenga o logre una mayor comprensión del mundo en general y de su entorno en particular, busca establecer un diálogo entre ellos y el resto del mundo de cara a la mejora de la convivencia y de los procesos de enseñanza-aprendizaje."

violentos, sexistas, pornográficos, terroristas, etc. desde una postura de diálogo.

2. A MODO DE EPILOGO

La sociedad del presente siglo va a estar caracterizada por la presencia continua en nuestras vidas de los mass media. Los medios de comunicación están cobrando, a medida que discurre el tiempo, mayor

importancia en nuestros sistemas económicos, políticos y sociales. Estas circunstancias reflejan o ponen de manifiesto la necesidad de una formación que nos ayude a comprender y entender la información que desde los medios de comunicación se nos hace llegar.

La presencia de los mass en nuestra vida cotidiana presenta a las familias nuevas formas de desunión, ya que puede aislar a todos o parte de sus miembros de la actividad familiar. En algunos momentos parte de esa responsabilidad recae en los progenitores pues algunas veces recurren a los medios de forma poco didáctica, un ejemplo de ello es la guardería que ha desarrollado el visionado de las películas infantiles. Las familias ponen a sus miembros más jóvenes delante del televisor como forma de entretenimiento, y esa circunstancia es una de las que debemos tratar de evitar, porque no todos los programas y films infantiles y juveniles tienen un corte didáctico.

Junto a las acciones a desarrollar en los núcleos familiares el planteamiento de planes educativos que contengan el empleo de medios de comunicación, necesita previamente de una formación tanto por parte de los docentes sobre aquellos medios a emplear como de los alumnos receptores finales del producto. El docente debe saber transmitir el sentido del medio a emplear por sus o con sus alumnos de cara a la potenciación de una actitud abierta hacia el mismo, tratando de evitar que el alumno sólo vea lo superficial del film, videojuego o programa radiofónico o televisivo.

En la medida en que los centros escolares vayan incluyendo en sus currícula la educación en medios, su empleo de forma crítica y didáctica por los alumnos será más viable. Igualmente el desarrollo en las familias de actitudes abiertas hacia los mismos alejados de la censura, la cual por otra parte provoca curiosidad de saber), propiciará el encuentro entre generaciones, de formas de ser y entender la vida, las cuales enriquecerán la vida de los niños y jóvenes de hoy, hombres y mujeres del mañana

En definitiva la familia y los sistemas educativos se han de convertir en pequeños corta fuegos de las influencias negativas que los medios transmiten. Debemos partir de la idea de que "en otros tiempos la socialización se lograba por exclusivo contacto directo entre las personas, ahora se obtiene

también por la vía de los medios de comunicación en tanto o mayor medida que por la interacción personal directa" (Sarramona, 2003: 108).

Como vemos la familia y los centros escolares están perdiendo la batalla frente a la incursión de los mass media en todas las áreas de la vida de los niños y adolescentes. Por ello nos cuestionamos aquí si al ser los medios de comunicación, por otra parte un elemento necesario dentro de los procesos formativos y de desarrollo de los sujetos, será posible un matrimonio entre ellos y la familia y los centros educativos, creemos que sí, pero para ello es necesario una apuesta por parte de los dos pilares principales la familia y los colegios.

Bibliografía:

- BALLESTA PAGÓN, J. (2003): "Educar para el consumo de medios de comunicación" en: J. I. Aguaded (dir.): *Luces en el laberinto audiovisual*. Libro de actas. Huelva: Grupo Comunicar y Grupo Agor@ Digital, pp. 194-203.
- BLÁZQUEZ, F. (2001): "Profesores y alumnos en la sociedad de la información. Una reconsideración de sus respectivos papeles" en: F. Blázquez (ed.): *Sociedad de la información y comunicación*. Mérida: Junta de Extremadura, pp. 219-240.
- CABERO, J. (1996): *Nuevas tecnologías, comunicación y educación*. Disponible en http://uam.es/personal_pdi/stmaria/jpa-
- redes/lecturas/cabero.html. Consultado el 2 de junio de 2003.
- CABERO, J. (2002): *Familia y medios de comunicación*. Revista Diálogo n. 233. Disponible en <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibors/familia2.html>. Consultado el 15 de junio de 2003.
- GARCÍA GALINDO, J. A. (2003): "La universidad y los medios de comunicación al servicio de la sociedad" en: J. I. Aguaded (dir.): *Luces en el laberinto audiovisual*. Libro de actas. Huelva: Grupo Comunicar y Grupo Agor@ Digital, pp. 167-170.
- MARÍN, V. Y GARCÍA, M. D. (2003): *La familia e internet, ¿un juego a tres bandas?*. Comunicar, n. 21, pp. 123-126.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. (1998): *Medios y sociedad*. Disponible en <http://editor.edutec.rediris.es/documentos/1998/medios.htm>. Consultado el 20 de mayo de 2003.
- PRADO, J. (2001): *Hacia un nuevo concepto de alfabetización. El lenguaje de los medios*. Comunicar, n. 16, pp. 161-170.
- PÉREZ TORNERO, J. M. (2003): "Educación en medios: perspectivas y estrategias" en: J. I. Aguaded (dir.): *Luces en el laberinto audiovisual*. Libro de actas. Huelva: Grupo Comunicar y Grupo Agor@ Digital, pp. 57-69.
- SARRAMONA, J. (2003): "Dimensión educativa de los medios de comunicación" en: E. Gervilla (coord.). *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizado-*

tas. Madrid: Narcea, pp. 107-120.

SUMMARY

The existence of a technological revolution without precedent is showing the necessity to create new forms of performance before the effects that it can cause. The scholastic family and centers become first instance in the lifting ones of that new form to educate in means. The means education is going to allow to transmit the new values that today reign in the society from an opened perspective, free of external influences.

Key words: mass media, technology, educative system

SUMMARIE

L'existence d'une révolution technologique sans précédent montre la nécessité de créer de nouvelles formes d'actuation avant de subir les effets qu'elle peut provoquer. La famille et l'école deviennent le premier domaine qui soutient cette nouvelle façon d'apprendre avec ces ressources. L'éducation dans ces ressources va permettre la transmission de nouveaux valeurs qui règnent dans la société actuelle dès une perspective ouverte, libre des influences externes.

Mots clés: mass media, technologie, système éducatif



ESPACIOS VIRTUALES PARA LA INTERACCIÓN ENTRE ESCUELA Y FAMILIA

En este artículo se describe una experiencia de innovación que tiene como propósito favorecer la comunicación entre las familias del alumnado y los docentes. Se articula en torno a dos proyectos que emergen de la creación de las páginas webs: "El portal de Internet: ¿Qué es la Educación Familiar?" y "La revista electrónica de enseñanzas y aprendizajes en el contexto familiar"

Palabras clave: : Internet, familia, TIC, páginas web

Aguilar Ramos, M.C., Sánchez Rivas, E. ¹

No le falta razón al profesor Marquès Graells (2001) cuando afirma que Internet es el elemento más revolucionario de las TIC y uno de los grandes descubrimientos de las últimas décadas. La magnitud del impacto provocado por este avance informático en la sociedad le ha empujado a trascender las barreras del campo científico-tecnológico para convertirse en un hecho cultural.

La transformación que Internet ha efectuado en nuestro mundo tiene su origen en que supone la consecución de dos aspiraciones humanas que, hasta hace una década, parecían inalcanzables a medio plazo:

La plena comunicación mundial (sonido, imagen, texto) en tiempo real y a bajo coste

El libre acceso a todo tipo de información desde nuestro hogar.

Estas aspiraciones del pasado son hoy una realidad, constituyen dos de las características más significativas de la "red de redes", confiéndole al soporte una alta potencialidad comunicativa y formativa. La experiencia que se describe surge con la finalidad de aprovechar estas posibilidades aplicándolas a un aspecto concreto de la Pedagogía: la relación entre los principales agentes educativos: familia y escuela.

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ofrecen un nuevo espacio para las relaciones sociales.

Echevarría (2001) formula, en este sentido, la "hipótesis de los tres entornos", sostiene que existe un entorno natural, otro urbano y un tercero virtual. En ellos se desarrollan las relaciones en la sociedad actual.

Internet determina, en buena media, el tercer entorno, que "no sólo es un nuevo medio de información y comunicación, sino también un espacio para la interacción, la memorización, el entretenimiento y la expresión de emociones y sentimientos. Precisamente por ello es un nuevo espacio social, y no simplemente un medio de información o comunicación" (Echevarría, *ibid.*, 1).

La utilización de este nuevo espacio relacional en el contexto educativo español es creciente en lo que se refiere a la docencia. Así se desprende de las conclusiones del EUROBARÓMETRO UE, que muestra que el 20 % (frente al 36 % de la media europea) de los docentes usan Internet como recurso educativo en materias distintas a la Informática. La aplicación del recurso en la UE se reparte de la siguiente forma:

- Apoyo a la enseñanza: 77% (España: 80%)
- Realización de ejercicios prácticos: 72% (España: 74%)
- Buscar información: 76% (España: 69%)
- Explotar, procesar, información: 63% (España: 56%)
- Presentar trabajos o proyectos: 63% (España: 44%)

Entre estos datos de uso no se recoge nada sobre su aplicación en un marco de

relaciones tan importante para la sociedad como el que debiera establecerse entre la familia y la escuela. En nuestra opinión, Internet posee un gran potencial aún por explotar en este sentido. Por ello, se proyectó la puesta en funcionamiento de una serie de espacios web en los que se propicie el establecimiento de la aludida y necesaria relación. Así como su estudio e intercambio de conocimientos entre profesionales de la educación, padres, madres, estudiantes...

3. ¿EN QUE CONSISTE LA EXPERIENCIA?

La experiencia se puede definir como una acción que propone foros de interacción y recursos para una formación compartida (familias-docentes) en relación con aspectos concernientes a las necesidades educativas que plantea el alumnado de todas las etapas del sistema educativo. Se materializa en dos proyectos: 1) El diseño del Portal de Internet: "¿Qué es la Educación Familiar?" <http://www.educacionfamiliar.org>, que también es utilizado como un recurso de apoyo a la docencia, y 2) La creación de la revista electrónica de enseñanzas y aprendizajes en el contexto familiar: "formayeduca" <http://www.formayeduca.com>, que trata de ofrecer un espacio de comunicación con dos finalidades: a) Exponer experiencias relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan fuera del contexto escolar y b) Desarrollar en el alumnado universitario la capacidad de expresar lo aprendido teóricamente, a través de la elaboración de artículos.

¹.- Universidad de Málaga. Tecnologías de la Información y la Comunicación

“ La transformación que Internet ha efectuado en nuestro mundo tiene su origen en la consecución de dos aspiraciones humanas: la plena comunicación mundial en tiempo real y a bajo coste y el libre acceso a todo tipo de información desde nuestro hogar”

El punto de partida es la convicción de que la educación, pese a ser una tarea diferenciada en función del contexto en el que se desarrolle: escolar vs familiar, (sin embargo) tiene un carácter globalizado que implica una necesaria coordinación entre todos los agentes encargados de facilitarla, de modo que se puedan tomar decisiones consensuadas para establecer pautas de conductas, que son necesarias aplicar en común, y así responder de forma coherente a las demandas que plantean los educandos.

La constatación de la dificultad que conlleva esta colaboración se pone de manifiesto en el absurdo y tradicional enfrentamiento entre agentes educativos para dirimir responsabilidades.

Enfrentamiento que Tedesco (1995, 98) ejemplifica a la perfección:

“Una de las quejas más recurrentes de los docentes es que los niños acceden a la escuela con un núcleo básico de socialización insuficiente para encarar con éxito la tarea de aprendizaje. Para decirlo muy esquemáticamente, cuando la familia socializaba, la escuela podía ocuparse de enseñar. Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no sólo no puede efectuar su tarea específica con la tarea del pasado, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas para las cuales no está preparada”.

Esta realidad supone arriesgarse a plantear alternativas innovadoras tomando los recursos que la evolución técnica y científica pone a nuestro alcance, por ello superar las dificultades de colaboración es, a nuestro juicio, desterrar la idea de una educación parcelada y proponer nuevas formas de comunicación que faciliten la interacción entre la familia y la escuela, como los dos contextos más próximos que conforma la realidad cotidiana de los menores, y evitar de esta forma una visión dicotomizada de sus vivencias diarias. Con este ambicioso fin se publica la página web: “¿Qué es la Educación Familiar?”.

4. PORTAL DE INTERNET: “¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN FAMILIAR?”

[HTTP://WWW.EDUCACIONEFAMILIAR.ORG](http://www.educacionefamiliar.org)

El diseño inicial de esta página era muy simple, podría describirse como un banco de recursos: artículos, software... Conforme se fueron incorporando elementos para la

comunicación (sincrónica y asincrónica), se comenzó un proceso de adaptación de la misma atendiendo, en la medida de nuestras posibilidades, a las demandas de los visitantes del site. Como consecuencia de este proceso de construcción cooperativa, el contenido de la página se concretó en diferentes secciones, dirigidas a: profesionales (docentes e investigadores en el campo de la Educación Familiar), alumnado y su familia (padres y madres).

La página ha tenido más de diez mil visitas procedentes de casi todos los países de Europa y América, especialmente de los de habla hispana. A través de la web se ha entablado contacto con multitud de personas, en torno a los siguientes temas:

Orientación en problemas concretos	60 %
Escuela de familias (virtuales o presenciales)	5 %
Recursos educativos multimedia	15 %
Material bibliográfico	2 %
Suscripción a la lista de distribución	5 %
Propuestas de colaboración	3 %
Propuesta de mejora para la web	5 %
Otros	5 %

A partir de las propuestas se han desarrollado iniciativas concretas, como la colaboración en un medio de comunicación de amplia tirada local para abordar temas de educación familiar (artículos recogidos en la sección “carta a los padres” de la web), la puesta en marcha de una “lista de distribución y debate”, consultorías profesionales (jurídica y pedagógica), etc.

En definitiva, el proyecto cumple el objetivo principal para el que se diseñó. No obstante debemos reconocer nuestras limitaciones en cuanto a la difusión y la oferta de recursos. Por ello, nuestro énfasis en dar a conocer la experiencia con la finalidad de que tenga continuidad en instancias estatales o en otros profesionales de la educación con los que formar una “red de páginas para el fomento de la relación familia-escuela”.

5. LA REVISTA ELECTRÓNICA DE ENSEÑANZAS Y APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO FAMILIAR: “FORMA Y EDUCA”

[HTTP://WWW.FORMAYEDUCA.COM](http://www.formayeduca.com)

La revista “formayeduca” surge como evolución del proyecto anterior, ofreciendo una respuesta a la necesidad planteada por



nuestros visitantes y el alumnado de crear un espacio de intercambio de ideas, experiencias y reflexiones. Un espacio abierto a familias, docentes, estudiantes, investigadores y, en definitiva, toda persona interesada por la educación familiar.

Además de los fines sociales aludidos, la página se elaboró como recurso didáctico de una asignatura universitaria. A través de ella, el profesorado se compromete a publicar los trabajos del alumnado en una revista pedagógica de divulgación científica, como es "formayeduca". Con este compromiso adquirido se aborda uno de los problemas tradicionales de la educación formal (Scardamalia y Bereiter, 1992) y que Ramos García (2003, 11) identifica en los términos que sigue:

"La mayoría de las producciones escritas tienen una finalidad comunicativa, se escribe para comunicar algo a otros; sin embargo en la escuela, la lengua escrita ha perdido su dimensión comunicativa y cognitiva [transformadora del conocimiento] para adquirir, en la mayoría de las ocasiones un carácter de actividad lineal y carente de sentido para el aprendiz (...) que no tiene en cuenta que el acto de la escritura supone implicarse en un proceso discursivo y dialéctico".

En los dos números publicados hasta el momento se han combinado artículos de alumnos y alumnas con aportaciones de profesionales, siendo la familia el sector que menos participación tiene en la autoría de los trabajos. Sin embargo, debemos reseñar las grandes dificultades que encontramos para sacar un número debido a la escasez de colaboraciones recibidas. Por ello, desde estas páginas animamos a la participación en esta publicación.

6. CONCLUSIÓN

La experiencia realizada nos ha permitido descubrir el amplio abanico de posibilidades que ofrece Internet, tanto como recurso de apoyo a la docencia como de medio de comunicación y obtención de información, como muestra el alto porcentaje de consultas sobre la necesidad de una orientación a problemas concretos.

Apoyándonos en las ideas de Echevarría (2001) y mirando hacia el futuro, pensamos que muchas de las informaciones de tipo burocrático que facilita la escuela se ofrecerán por medio de la red, lo que hoy nos parece aún lejano porque no se

ha generalizado la utilización del ordenador en la escuela, como muestran los datos, y menos aún en el hogar. Sin embargo, el rápido incremento del número de terminales informáticos en los hogares va a hacer realidad las posibilidades comunicativas de toda índole que ofrece Internet, además de ayudar a superar la inseguridad en el uso y manejo de estos recursos tecnológicos, tanto en algunos docentes como en las familias. Esto favorecerá el descubrimiento de los aspectos positivos que ofrece la tecnología y conducirá a un mejor aprovechamiento en bien de la comunidad.

La finalidad de nuestros proyectos va en esta línea, preparar el futuro cercano de forma que las personas que accedan a nuestras páginas vayan descubriendo en ellas posibilidades formativas y recursos materiales que les puedan ayudar en su tarea educadora.

Consideramos que la escuela al informar a través de la red de asuntos de interés para las familias, favorecerá un nuevo estilo de comunicación. La posibilidad de una comunicación virtual para aspectos técnicos y burocráticos ofrece la oportunidad de establecer nuevas formas de interaccionar, puede llevar a correr el riesgo de pensar en alternativas innovadoras, como encuentros entre docentes y familias para tratar temas "candentes" (propuestos por la familia o por el profesorado), y reflexionar juntos sobre "cómo educar", de manera que ambos colectivos puedan superar la soledad en que se encuentran ante situaciones difíciles y conflictivas.

Es necesario recurrir al viejo lema de la "unión hace la fuerza" desde un encuentro con doble dimensión: a) Entre profesorado y familia y b) Entre realidad virtual y presencial, de manera que se pueda hacer visible el papel humanizador de la educación.

Bibliografía:

- AGUILAR RAMOS, M.C. Y SÁNCHEZ RIVAS, E (2004): "Portal de Internet: ¿Qué es la educación familiar?". En: AA.VV.: Proyectos de Investigación Docente en las Universidades Andaluzas (Memorias de los proyectos. Curso 2002.2003). Córdoba. Ed. Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA)
- EUROBARÓMETRO UE (según Flash Eurobarómetro, EOS Gallup Europe 2001/2002. Muestra: unos 500 centros/país)
- ECHEVARRÍA, J. (2001): "Educación y

tecnologías telemáticas". Revista iberoamericana de Educación, 24. [http://www.campus-oei.org/revista/rie24f.html]

- MARQUÈS GRAELLS, P. (2001): "Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria" [http://www.dewey.uab.es/pmarques]

- RAMOS GARCÍA, J. (2003): Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido. Publicaciones del M.C.E.P. Sevilla.

- SCARDAMALIA, M. y BEREITER (1992) : "Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita". Rev. Infancia y aprendizaje, nº 58, pp. 43-64

- TEDESCO, J. C. (1995): El nuevo pacto educativo. Madrid. Anaya.

SUMMARY

In this article an innovation experience is described that it has like intention to favor the communication between the families of the pupils and the educational ones. One articulates around two projects that emerge from the creation of the pages webs: "the vestibule of Internet: What is the Familiar Education" and "the electronic magazine of lessons and learnings in the familiar context".

Key words: Internet, family, TIC, pages Web

SUMMARIE

Dans cet article on décrit une expérience d'innovation qui a comme but favoriser la communication entre les familles des étudiants et les enseignants. Il tourne autour à deux projets qui émergent de la création des suivantes pages webs: "Le portail d'Internet: Qu'est ce qui est l'éducation familiale?" et "la revue électronique d'enseignement et apprentissage dans le contexte familiale".

Mots clés: L'Internet, la famille, TIC, page l'enchaînement



Para saber más...

EDUCACIÓN Y SOCIALIZACIÓN

MUSITU, G./CAVA, M^a J. (2001) *La familia y la educación*. Barcelona. Ed. Octaedro.

Plantea cuestiones de gran interés, tanto para los profesionales de la educación como para las familias, relacionadas con el significado de la familia, el género, la maternidad y la paternidad, las relaciones de poder, la socialización de los hijos, la realidad y los problemas de las personas mayores y el beneficioso papel psicosocial que juegan en la familia, para terminar con temas actuales y significativos como: el estrés familiar y la violencia doméstica.

RODRIGO, M.J/PALACIOS, J (Coord) (1998) *Familia y desarrollo humano*. Madrid. Ed. Alianza.

Texto que contempla a la familia como un contexto de desarrollo tanto de los padres como de los hijos, y en el que se construyen procesos de aprendizaje. Aborda un amplio espectro de temas relacionados con la educación de los hijos, y diversos tipos de familias: adoptivas, en riesgo, con necesidades educativas especiales, etc.

RELACIÓN FAMILIA – ESCUELA

VVAA (2003) *La participación de los padres y las madres en la escuela*. Barcelona. Ed. Grao.

Recoge una serie de artículos publicados en la Revista Aula de Innovación Educativa por varios y conocidos autores como: Ignasi Vila, Jaume Trilla, Teresa Huguet, entre otros, que presentan experiencias innovadoras dirigidas a favorecer las relaciones entre la familia escuela, y que pueden servir de guía al lector para llevarlas a la práctica en su aula y en el centro.

KÑALLINSKY EJDELMAN, E (1999) *La participación educativa: Familia y Escuela*. Las Palmas de Gran Canaria. Ed. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas.

Tras analizar que significa la participación de la familia en la escuela, resalta su importancia como signo de calidad, haciendo una interesante aportación sobre las diversas formas de participa-

ción que puede tener la familia en la escuela, tanto desde los ámbitos de gestión como desde la realización de actividades en el aula y en el centro.

NNTT Y FAMILIA

MARTOS, A. (1999) *Internet en f@milía*. Madrid. Ed. PrenticeHall

Los interesados pueden encontrar información sobre las utilidades de comunicación de Internet, a través del correo electrónico, foros, web, etc., a la vez que tienen acceso a las múltiples posibilidades que ofrece Internet para ser utilizado en familia.

MARTOS, A. (2000) *Internet en f@milía (2ª parte)*. Madrid. Ed. PrenticeHall

El segundo tomo presenta todas las posibilidades que tiene Internet para poder sacarle un inimaginable rendimiento realizando recorridos cibernéticos por páginas webs dedicadas a los más variados temas: viaje, salud, educación. Al mismo tiempo que informa sobre las maneras más seguras para que los menores accedan a los distintos portales.

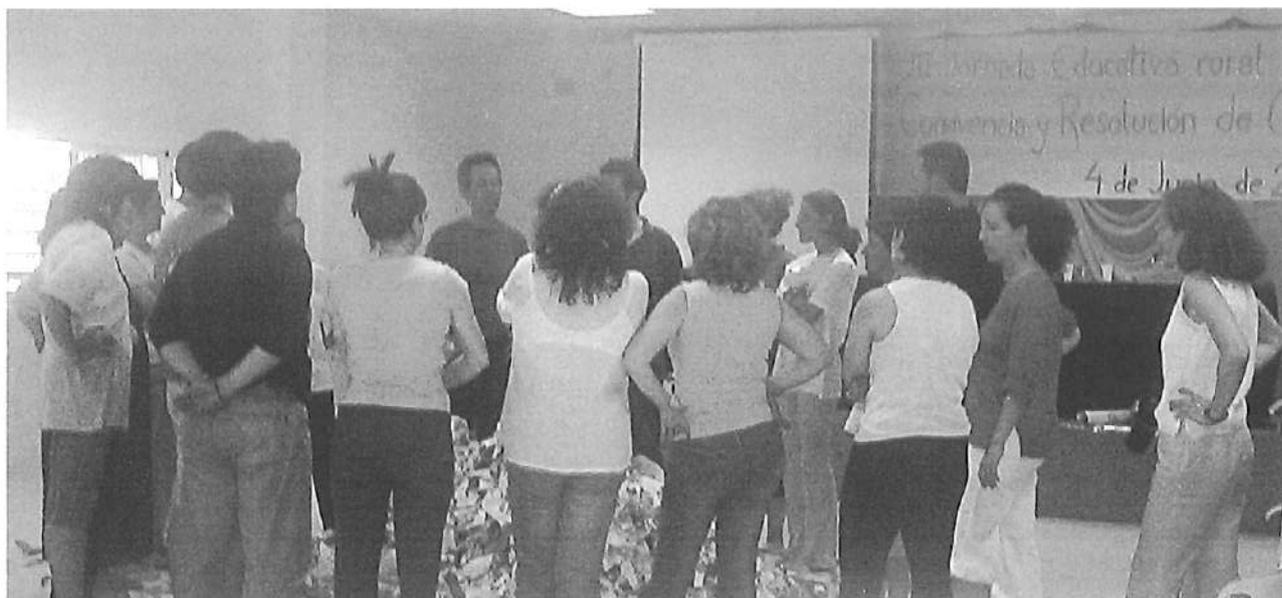
ESCUELA DE FAMILIA

CATALDO, CHRISTINE, Z. (1991) *Aprendiendo a ser padres*. Madrid. Ed. Visor

Esta obra es un clásico en el que se encuentran contenidos y pautas a seguir para diseñar programas de formación de padres. Lo recomendamos a aquellos lectores interesados en la formación de padres y en la creación de escuelas de familia, como método que forma parte de la educación de los hijos.

DOLTO, FRANÇOISE (1998) *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona. Ed. Paidós

En este libro se encuentran respuestas a temas que plantean las familias con relación a los problemas cotidianos que les surgen en la tarea de educar a los hijos, así como a situaciones de separación, adopción, familias de acogida, etc.



UNA HISTORIA DE BRUJAS

Durante "la semana del libro", el equipo de educación infantil de un centro desarrolla un trabajo educativo sobre los miedos. Un gran número de actividades en torno a las brujas y la colaboración de las madres son el eje central de esta experiencia.

Palabras clave: colaboración, educación de los sentimientos

Maribel Serván Moreno, Juani Benítez Amado, Encarni Navarro Gutierrez(*)¹

LAS CARACTERÍSTICAS DE NUESTRO CENTRO

Nos encontramos en un centro de Primaria y Educación Infantil en el cual las aulas de Infantil se encuentran en dos edificios diferentes, tres aulas junto a las de Primaria y seis a unos quinientos metros de distancia, fuera del recinto principal. Por lo cual la coordinación entre los miembros del equipo de Educación Infantil se hace, cuando menos, difícil. Ante esta circunstancia, a la hora de llevar a cabo unas actividades complementarias con participación de toda la comunidad educativa es bastante problemática, pues sería como organizarla para dos centros diferentes. Así que la experiencia que a continuación comentaremos, fue realizada por parte del equipo de Educación Infantil, en concreto, las tres aulas que se hallan en el mismo recinto que el de Primaria, un aula de 3 años, una de 4 años y otra de 5 años.

PLANTEAMIENTO

Como todos los años, para la "Semana del libro" se plantea en el Claustro el tema central de esta Semana que unos años ha sido en homenaje a algún escritor andaluz y otros, como el curso anterior, a las fábulas. Para este curso, nuestro equipo propuso que se dedicara al miedo y se delimitó a "las brujas" para no agotar este tema, el del miedo, que es tan amplio, para otros años y para que el profesorado no se dispersara en los distintos ámbitos del miedo.

Como siempre y partiendo del profesorado que se encarga de la animación a la lectura y al uso de la biblioteca, se confeccionó un índice de actividades a realizar voluntariamente por todo el Claustro como:

1 Un concurso de carteles del que saldría el elegido para anunciar nuestra Semana Cultural.

2 Un mercado de intercambio de libros de la biblioteca, del que se encargarían alumnos de Primaria.

3 Un "stand" de una librería del pueblo, con descuentos en los libros.

4 Actuaciones y representaciones de los cursos para alumnos y familias.

EL MIEDO EN LA INFANCIA

Nosotros, como Infantil, nos planteamos cómo encauzar esta experiencia. Lo primero era saber qué es el miedo, porqué se produce, qué consecuencias tiene en los/as niños/as de estas edades (de 3 a 6 años).

La infancia es un mundo lleno de sentimientos al que la escuela, por lo general, no suele dar cabida. Los/as niños/as tienen necesidad de exteriorizar sus sentimientos y emociones para autoafirmarse como individuo dentro del grupo y liberándose de la carga emocional ser aceptado por los demás.

Sabemos que los sentimientos nos sirven para conocernos mejor, nos dicen lo que es importante para nosotros, lo que ocurre, lo que queremos. Estos sentimientos, buenos o malos, son nuestros amigos, debemos escucharlos, ya que podemos fingir que no sentimos nada, pero si fingimos durante mucho tiempo, llegará un día que no sabremos lo que estamos sintiendo. Solemos fingir ante los sentimientos que nos hacen sentirnos mal como el miedo, la soledad, el enfado, la tristeza... y el retenerlos en nuestro interior nos puede hacer explotar de forma violenta, herir a los demás con palabras y puñetazos e incluso

hacernos enfermar. Decir lo que sentimos no hiera a los demás. Si le decimos al otro "siento miedo", le ayudará a conocerme mejor.

Hay una relación directa entre lo que el niño siente y cómo se comporta. Si un niño se siente mal, se comporta mal, de ahí la importancia de liberar y aceptar los sentimientos. No podemos eludir los miedos porque están ahí, son una realidad para el/la niño/a y no los entiende. No hay que tener miedo al miedo. Afrontar el miedo es crecer.

El mundo infantil está repleto de miedos impuestos por los adultos y otros necesarios para nuestra supervivencia como es el miedo al peligro, ante éste, nuestra reflexión es la siguiente: ¿es el miedo algo innato al ser humano o es algo que se aprende del entorno social, de las relaciones interpersonales?

Nosotras centramos nuestro trabajo en el miedo a las brujas, que es un miedo impuesto por los padres las madres y otros adultos del entorno familiar, para conseguir en el/la niño/a la conducta deseada. Estos miedos se van interiorizando en ellos/as moldeando poco a poco la forma de ver la vida, los comportamientos y los sentimientos.

¿No es irónico pensar que los/as padres/madres que consiguen a través del miedo a las brujas la conducta deseada por parte de su hijo/a y sin embargo le priva de escuchar o ver cuentos que desde su punto de vista son "cruels" y "terroríficos"?

Todos sabemos que ellos/as han disfrutado de cuentos como "Blancanieves y los siete enanitos" o "La Bella durmiente". Se ha demostrado que no existe peligro en estos tipos de cuentos si son tratados ade-

1.-Maestras de Educación Infantil.CEIP Carmen Sedofoito.Chiclana

* Miembro del MCEP-CA

cuadramente, ya que sacan a escena los miedos infantiles y ayudan a superarlos según Bruno Bettelheim en su reconocido trabajo psicoanalítico de los cuentos de hadas. El/la niño/a libera sus miedos y angustias proyectando en los personajes sus terrores y sus ansiedades que aparecen en sus pesadillas.

PUNTO DE PARTIDA

En asamblea, planteamos una serie de preguntas para detectar sus temores, ansiedades, miedos y tomarlo como punto de partida para nuestro trabajo.

- Profesora: ¿A qué tenéis miedo?
- Antoñito: al colegio interno
- Alfonsito: a los vampiros
- M^a Nazaret: a la oscuridad

Y así siguieron diciendo sus miedos todos y cada uno, lo cual nos hizo reflexionar y llegar a la conclusión de que el temor a las brujas no era tan significativo como esperábamos pues existían otros miedos más cercanos a la realidad inculcados por la familia y por los medios de comunicación.

De la información obtenida nos planteamos unos objetivos.

OBJETIVOS

- 1 Comunicar los propios sentimientos y emociones de miedo.
- 2 Discriminar y reconocer diferentes fuentes de sonido que nos producen miedo.
- 3 Identificar aquellas cosas o personas que nos producen miedo.
- 4 Comprender y reproducir algunos textos de tradición cultural referentes al tema.
- 5 Lograr transformar los miedos en bromas y risas.

ACTIVIDADES

Las maestras les leímos los siguientes cuentos:

- "Cuento de miedo, pero menos"
- "La vida de una bruja"
- "Lo malo de mamá"
- "Los ruidos de la noche"

Tras las lecturas realizamos preguntas de comprensión y más tarde elaboraron un dibujo sobre el cuento adaptado a cada edad y agrupándolos todos para formar un cuento de clase.

Para hacer partícipe a todo el alumnado del Centro proyectamos también una actividad que integrara a toda la

Comunidad educativa (padres, madres, alumnos/as maestros/as y conserje) que consistió en la realización de un supermercado de brujas y para ello el alumnado de Infantil elaboró los productos propios de una tienda de brujas basados éstos en el libro "La vida de una bruja" y en lo que nos decían los mismos niños y niñas. Así, en el Taller de Plástica el alumnado elaboró con plastilina de diferentes colores los siguientes objetos: ojos de rana, bichas, corazones de murciélago, arañas, caracoles, picos de gorrión, uñas de brujas, patas de gallo huesos de niños y calaveras.

A todos estos objetos se les dió cola blanca mezclada con agua para endurecerlos y darles brillo.

En el mismo Taller de Plástica el alumnado llenó de agua botellas pequeñas de plástico que días antes habían traído de sus casas y se tiñeron con las minas de tinta de rotuladores viejos para darles color. Estas botellas se etiquetaron con dibujos coloreados por los/as niños/as y se convirtieron en pocimas para realizar diferentes conjuros. Estas etiquetas tenían los siguientes títulos:

- Sangre de mosca (líquido de color naranja)
- Saliva de malas lenguas (líquido lila)
- Zumo de calcetines apestosos (marrón)
- Zumo de hormiga (azul)
- Jarabe de sapo (rojo)
- Moco de caracol (verde oscuro)
- Pata de pollo en jugo de cucaracha (verde claro)
- Pipi de gato (amarillo)

Nosotras, las maestras, hicimos manzanas "envenenadas" con la técnica de envolver un globo con muchas capas de papel de periódico y empleando cola blanca en cada una de las capas.

Unas alumnas de Primaria dibujaron los carteles anunciadores del Supermercado así como una relación de productos referentes al tema en papel continuo y cartulina que sirvieron para decorar el fondo del Porche en donde se colocaría el escenario del supermercado.

El conserje fabricó con dos mesas grandes y tabloncillos de madera dos kioscos que nosotras terminamos con la ayuda de alumnas de Primaria de adornar con telas, papel charol y bichos de plástico que un par de hermanos de 3 y 5 años habían traído de su casa.



Pero....¿Quiénes serían las dependientas de esos kioscos? Lo serían una madre de cada clase de Infantil disfrazada de bruja.



El día anterior a la apertura de los kioscos se repartieron invitaciones al alumnado de Primaria para que viniesen a comprar en éstos, ofertándose todos los productos con un precio simbólico de 0'05 euros cada uno.



A cada clase se le asignó un horario para visitar el supermercado. Tal fue el éxito obtenido que muchas clases no pudieron comprar nada porque se agotaron las existencias. Con el dinero recogido de la venta se compraron cuentos para la Biblioteca de Aula en el Stand de la Librería del pueblo que estuvo toda la semana en el vestíbulo del edificio principal.

Se realizó también un Taller de Madres para confeccionar el disfraz de bruja de

cada niño/a y que utilizarían en la representación que harían en el escenario del Salón de Actos.

En este Taller las madres fabricaron con cartulina negra, papel de seda y papel pinocho de todos los colores los gorros de brujas y con bolsas de basura realizaron los trajes y las capas.

Una mañana vinieron las familias al colegio para ver la representación de sus hijos/as.



La clase de 3 años cantó la canción "Somos las brujas malas", la de 4 años cantó "Cómo comen las brujitas" y la de 5 años representó la obra "El conjuro de las brujas". Así mismo, los tres grupos de Infantil asistieron a las representaciones de algunas clases de Primaria.

Hubo otro Taller de Madres que se formó para confeccionar marionetas para cada uno de los/as niños/as. Estas marionetas se hicieron con manoplas, agujas, hilo, botones, entretela de colores, lana, cartulina, pegamento... Realizaron marionetas con caras de miedo, de animales relacionado con el mundo de las brujas, de personajes sacados de los cuentos de brujas.



Estas marionetas se colocaron junto con otros trabajos realizados durante la

Cooperación Educativa 78

semana en un Stand de la exposición realizada por el alumnado de todo el colegio.

Los otros trabajos o producciones realizadas por Infantil durante la Semana del Libro dedicada a las brujas fueron:

- Caretas con la expresión de miedo.
- Separadores de hojas con el motivo de una bruja que fueron plastificados.
- Cuentos con el miedo como centro de interés.

RESULTADOS

Como aspecto a destacar podríamos decir que la coordinación entre las tres clases de Infantil y las clases de Primaria fue muy satisfactoria, algo que a veces resulta difícil de conseguir.

Otro aspecto a destacar fue la cooperación de las madres que se hallaban predispuestas y motivadas para participar y ayudar en todo lo que fuera posible.

El alumnado se divirtió al mismo tiempo que aprendía contagiando ese entusiasmo a toda la Comunidad educativa que participó en este Proyecto.

Con esta experiencia hemos aprendido que el miedo que se infunde a los/as niños/as desde el exterior provoca inseguridad marcando su personalidad y lo que conseguimos a través de la participación de toda la Comunidad educativa fue que este miedo a las brujas se expresara y se exteriorizara aprendiendo a diferenciar entre realidad y fantasía.

Como conclusión podemos decir que todos aprendimos algo: padres, madres, educadores, alumnado y personal laboral de Centro. Desde el punto de vista educativo entendimos que no hay que actuar sobre los miedos (sinónimo de inseguridad) sino sobre y desde el propio niño, desarrollando su educación en un clima de seguridad y confianza basado en la verdad y no en "pequeñas" mentiras que nos parecen de poca importancia pero que están influyendo en la personalidad del niño.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- "Aspectos básicos del desarrollo infantil. La Etapa de 0-6 años" Eliseo Palau Valls. Ediciones Ceac.
- "Una ventana abierta a la escuela" José Lanuza. Publicaciones M.C.E.P.
- "Cuento de miedo, pero menos" Editorial Alameda.
- "Lo malo de mamá" Editorial Altea Benjamín.

"La vida de una bruja" Editorial Fleurus.

"Los ruidos de la noche" Editorial Edebé

SUMMARY

During an exposition of books (called "books' week") the children education team of one center developed an educational work about fears. The main points of this experience are both a big amount of activities to witches and mother's collaboration

KEY WORDS

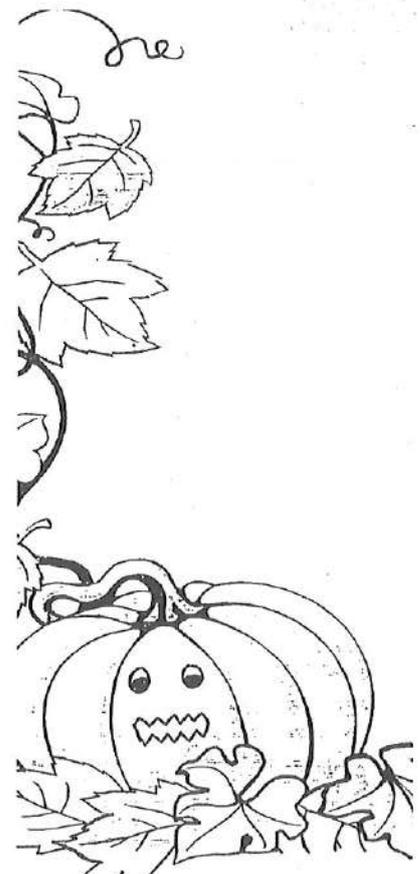
Collaboration, feelings education

SUMMARIE

Pendant " la semaine du livre", l'équipe d'éducation infantile d'un centre développe un travail éducatif sur les craintes. Un grand nombre d'activités autour des sorcières et la collaboration des mères sont l'axe central de cette expérience.

MOT CLES

Collaboration, education des sentiments



tantea

LOS MUSEOS DE CIENCIA: LUGARES PARA APRENDER A ENSEÑAR. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS Y MAESTRAS

Este artículo recoge una experiencia de formación inicial de profesores. Mediante la realización de prácticas en un Museo de Ciencia con grupos de escolares de todas las edades.

Palabras clave: : formación inicial, museos de ciencia.

Blanco López, A.¹

Descripción de la experiencia

Desde hace cinco años estudiantes de magisterio de la Universidad de Málaga (115 hasta el momento) participan, de forma voluntaria, en un proyecto de innovación que estamos llevando a cabo conjuntamente con el Centro de Ciencia Principia (Blanco y Cardenete, 2001). Este proyecto pretende, entre otros objetivos, explorar un nuevo cauce que enriquezca la experiencia práctica de los futuros maestros y profundizar en su formación científica y didáctica participando en las tareas de un museo escolar de ciencia y tecnología.

Se realiza en el contexto de la asignatura Prácticum II de Magisterio, que se cursa en el segundo cuatrimestre del tercer y último año de la diplomatura. Los estudiantes compaginan sus prácticas en los colegios de primaria con las de Principia, centro en el que invierten unos 30 días de trabajo, durante mes y medio aproximadamente.

Principia es un centro interactivo de ciencia creado por un amplio grupo de profesores de secundaria del área de ciencias. Es una iniciativa con una clara vocación didáctica que recoge la inquietud por la

“ El alumno/a visitante es el protagonista activo, participativo, que proporciona los conocimientos previos, interactúa con el módulo, piensa sobre el fenómeno que acontece, realiza preguntas y construye su propio conocimiento.”

enseñanza y la divulgación de la ciencia y por acercar a los alumnos, y a los ciudadanos en general, a este aspecto de la cultura de forma práctica, lúdica y atractiva. Por su origen y por su carácter de museo escolar, la mayor parte de sus visitantes son escolares (figura 1) que acuden en visitas concertadas por centros educativos de todos los niveles educativos fundamentalmente de Málaga y provincia. Más detalles sobre Principia pueden obtenerse en Cardenete (2000) o en la página web: www.principia-malaga.com.

Los estudiantes en prácticas realizan distintas actividades en Principia, pero la fundamental es guiar el recorrido de pequeños grupos de alumnos de diferentes niveles educativos por la sala de módulos. En esta sala (figura 2) se ubican más de 60 módulos interactivos de distinta temática con un diseño original. Los monitores disponen de libertad para decidir el recorrido (las temáticas, el número de módulos y la duración dentro de unos límites) en función del nivel educativo y las edades de los alumnos con los que vayan a trabajar. La figura 3, que muestra a una estudiante en práctica trabajando uno de los módulos con un grupo de escolares, puede ser representativa de su labor.

1.-Universidad de Málaga

Antes de comenzar, los estudiantes reciben un curso (impartido por los profesores de Principia y de la Facultad) destinado a proporcionarles los conocimientos y herramientas básicas para iniciar su trabajo como monitores.

Ayudando a los escolares a dar sentido de los contenidos del museo

A los estudiantes en práctica se les prepara para fomentar el aprovechamiento didáctico de las visitas escolares, de forma que los alumnos visitantes aprendan a la vez que disfruten. Para ello partimos de dos principios básicos:

- El alumno/a visitante es el protagonista activo, participativo, que proporciona los conocimientos previos, interactúa con el módulo (pulsando un botón, tirando de una cuerda...) piensa sobre el fenómeno que acontece, realiza preguntas y construye su propio conocimiento.

- El monitor/a es un intermediario/a (guía, mediador, facilitador, orientador) entre los módulos y el alumno: fomentando la curiosidad e interacción con el módulo, facilitando el acercamiento a los aspectos científicos, adecuando el nivel de explicaciones y comentarios, etc.

No disponíamos de información previa sobre cómo se debe trabajar con escolares en este contexto. Fruto de la experiencia acumulada durante estos años y de la reflexión sobre estas tareas se ha ido configurando un esquema de trabajo que se presenta a los estudiantes participantes en el curso de formación ilustrándolo con grabaciones del trabajo de compañeros de años anteriores.

Desde nuestro punto de vista, ayudar a los escolares a dar sentido del contenido que se expone en un módulo conlleva las siguientes tareas:

- Presentar el módulo: descripción, características, funcionamiento, etc.
- Formular preguntas: antes, durante y después de vivenciar el fenómeno.
- Fomentar la interacción con el módulo: que todos los alumnos participen y que la interacción sea la adecuada.
- Dejar hablar a los alumnos, escucharles y dar respuestas a sus preguntas.
- Adaptar las explicaciones científicas, adecuadas y funcionales, al nivel de los alumnos.
- Establecer relaciones, conclusiones y ayudar a los alumnos a transferir lo que han vivenciado a otros contextos.



Figura 1. Grupo de escolares durante su visita a Principia.

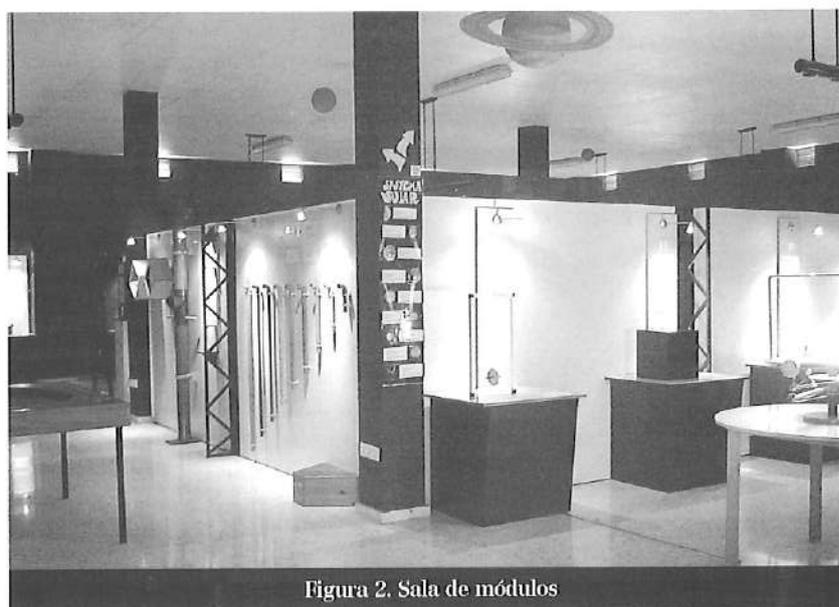


Figura 2. Sala de módulos

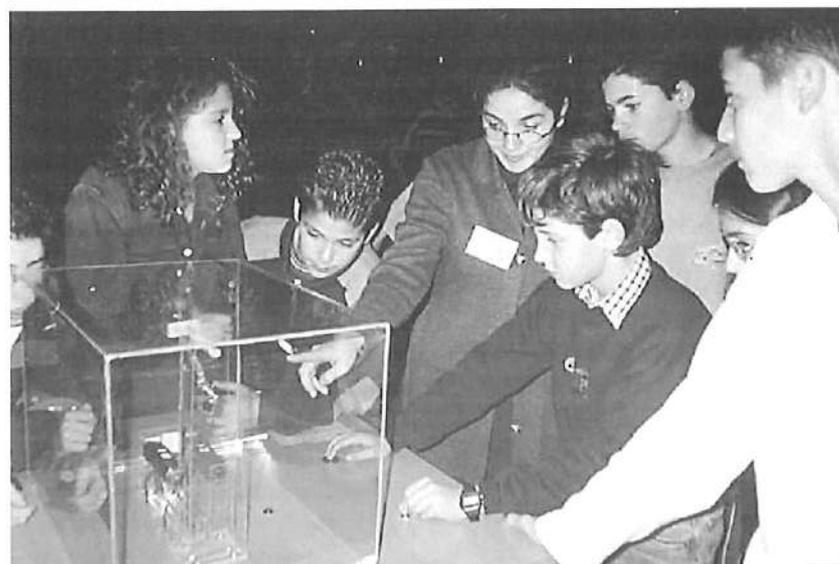


Figura 3. Momento de trabajo de una monitora con un grupo de escolares.

“Uno de los desafíos que supone esta perspectiva es que el contexto extraescolar es rico y variado; sus componentes son múltiples y los conocimientos que puede promover también lo son.”

“Este nuevo escenario obliga a concebir la enseñanza y la divulgación de la ciencia desde una perspectiva más amplia que la del ámbito escolar.”

Estas tareas son las que permiten a los monitores desarrollar una serie de conocimientos, destrezas y habilidades docentes que serán los frutos, entre otros, que se llevarán como bagaje de su participación en esta experiencia.

¿Por qué la llevamos a cabo?

Las razones que nos han llevado a embarcarnos en este proyecto provienen de los dos ámbitos que convergen en el mismo: los centros y museos de ciencia por un lado y la formación inicial de maestros por otro.

Los estudios sobre la enseñanza-aprendizaje de las ciencias otorgan cada vez más protagonismo al contexto, por su relevancia tanto en la naturaleza del aprendizaje como en la utilidad de lo aprendido. Se considera que los profesores deben conocer la influencia de los contextos escolares y extraescolares en el aprendizaje y cómo utilizarlos en sus clases.

Uno de los desafíos que supone esta perspectiva es que el contexto extraescolar es rico y variado; sus componentes son múltiples y los conocimientos que puede promover también lo son. Sin que se trate de una clasificación cerrada, podemos distinguir dentro del contexto extraescolar diversos ámbitos que poseen características particulares en lo que se refiere al aprendizaje de las ciencias: la familia, los medios de comunicación, centros y lugares para la difusión y divulgación de la ciencia y otros aspectos de la cultura de una determinada comunidad.

Los nuevos museos de ciencia, la mayoría de los cuales son centros interactivos, han nacido con ideas renovadas sobre el papel que deben jugar, como proveedores de estímulos e interrogantes y lugares de encuentro entre científicos, organizaciones sociales y ciudadanos (Wagensberg, 1998 y 2000). Este nuevo escenario obliga a concebir la enseñanza y la divulgación de la ciencia desde una perspectiva más amplia que la del ámbito escolar y a aprovechar estos nuevos recursos educativos de gran relevancia para los alumnos. La atractiva presentación de los contenidos (imposibles de reproducir de esta forma en las aulas) hace que las visitas a éstos sean un aspecto educativo de primer orden que los maestros y los profesores reconocen y aprovechan, cuando tienen esta posibilidad

(Guisasola e Intxausti, 2000).

Pensamos, por todo ello, que el conocimiento de estos recursos y su aprovechamiento didáctico constituye una nueva dimensión a incorporar a la formación de los maestros, especialmente de aquellos motivados por la educación científica. Experiencias pioneras en este sentido han puesto de manifiesto el notable impacto que supone para los estudiantes participar en tareas de divulgación en un centro de ciencia (Diamond y otros, 1987). Igualmente es importante destacar la aportación que estas personas pueden realizar a la dinámica general de un centro de ciencia y en concreto al fomento del aprendizaje durante las visitas, como muestran numerosos estudios e investigaciones (Sebastiá, 1997; Pérez y otros, 1998). También se han difundido experiencias que muestran la influencia que la formación de maestros en los centros de ciencia tiene en la mejora de su confianza y sus habilidades para la enseñanza experimental de la ciencia con los niños (Ferry, 1995).

Resumiendo, consideremos que en este proyecto convergen dos ámbitos de la enseñanza y divulgación de la ciencia que se apoyan mutuamente. A saber:

- La formación del profesorado de ciencia.

El centro de ciencia Principia proporciona un contexto estimulante para aprender a enseñar ciencia. Los estudiantes de magisterio tienen la oportunidad de diversificar su práctica y mejorar su formación científica y didáctica, adquiriendo conocimientos, habilidades docentes y confianza para la enseñanza de la ciencia mediante actividades experimentales.

- El papel de los museos en el aprendizaje de las ciencias.

Los estudiantes de magisterio ofrecen al centro Principia su ilusión y los conocimientos adquiridos durante la carrera. Con su participación puede mejorar la calidad didáctica de las visitas de los escolares a este centro y, de esta forma, fomentar el aprendizaje de las ciencias.

¿Qué conseguimos?

Para nosotros lo primordial es que la experiencia sea educativamente valiosa para nuestros estudiantes de magisterio. Por ello, en cada edición del mismo solicitamos sus opiniones sobre diversos aspectos de la misma utilizando para ello cues-

tionarios, entrevistas y las memorias de prácticas. A continuación recogemos algunos aspectos de la evaluación realizada en el curso 2003-04.

La opinión global de los estudiantes participantes sobre la experiencia fue muy buena (una puntuación media de 4,5 sobre 5), resaltando distintas vertientes de la misma. Algunos reflejan como aspecto destacado de la experiencia el conocimiento científico que han adquirido, así como el interés por las ciencias:

“Me quedo con bastantes cosas, me quedo con lo que he aprendido de Ciencias, con la curiosidad que me ha despertado...” (monitora, 2º turno)

Otros hacen hincapié especialmente en las relaciones humanas que se han establecido durante la experiencia, tanto entre los propios compañeros, como con los profesores y visitantes del centro:

“Creo, desde mi punto de vista como alumno de prácticas y persona que trabaja, que el buen ambiente, el compañerismo y el trato en general entre todos (docentes, seguridad, limpiadoras, secretaría, colaboradores y nosotros los alumnos) es algo que en muy pocos trabajos se logra y es un factor muy beneficioso para el futuro proyecto” (monitor, 2º turno)

Las estrategias didácticas, la experiencia docente y los recursos para la enseñanza de las ciencias adquiridos son también objeto de atención:

“A nivel cultural me ha enriquecido mucho la experiencia y me ha servido porque por ejemplo al estar en el colegio estaba explicando a lo mejor un tema que me ha tocado explicar en la unidad didáctica, y me han servido los recursos que tenía de Principia para poder explicárselo a los niños, y encima, también les he animado para que vayan al museo” (monitor, 1º turno)

Los monitores también han destacado como aspecto positivo la posibilidad de trabajar con una gran diversidad de alumnado:

“La valoración general de la experiencia es muy positiva, ya que he aprendido en todos los aspectos. Así el poder tratar con multitud de grupos de alumnos, cada uno de ellos con unas características propias, me ha hecho ver la realidad educativa con mayor amplitud” (monitora, 2º turno)

“Lo más gratificante que nos ha aportado ha sido poder tratar con personas de

todas las edades, desde Infantil, hasta adultos, y poder observar sus caras de asombro, cada vez que les enseñabas algo que no sabían o que esperaban que iba a ser distinto. [...] La cara de sorpresa de los alumnos es increíble, eso es lo que más me ha llenado del museo, porque los ves sorprendidos y te preguntan por qué ha pasado eso” (monitora, 1º turno)

Finalmente, la posibilidad de conocer otros ámbitos profesionales alternativos al centro escolar es otro aspecto destacado:

“Sobra decir que todo el proyecto ha sobrepasado mis pensamientos más positivos, ha sido beneficioso para todos, ya que nos ha permitido tener una experiencia que no todos los estudiantes pueden tener y encima la experiencia ha enriquecido enormemente en todos los ámbitos de la educación porque nos ha hecho ver que el magisterio no se queda en los colegios únicamente...” (monitor, 2º turno)

Todos los estudiantes que participaron en la evaluación indicaron que aconsejarían a sus compañeros de magisterio que participasen en la experiencia.

Resumiendo, la valoración positiva de los estudiantes participantes en las distintas ediciones del proyecto es la razón fundamental que nos anima a continuar.

No obstante, también estábamos interesados en conocer las opiniones de los usuarios del centro Principia, es decir, los profesores que los visitan con sus alumnos, sobre la labor de los estudiantes en prácticas. Durante el curso 2003/04 se realizó una evaluación del centro Principia y de la labor de los monitores por parte del profesorado visitante. Participaron 79 profesores, mayoritariamente de los distintos niveles de la Educación Obligatoria. Los resultados serán presentados en el VII Congreso Internacional de Investigación en Didáctica de las Ciencias que se celebrará el próximo mes de septiembre (Blanco y Cardenete, 2005).

Como conclusiones de esta evaluación podemos adelantar que el profesorado que acude a Principia con sus alumnos considera conveniente que la visita sea guiada y valora muy positivamente la labor que, en este aspecto, realizan los estudiantes de magisterio en prácticas. Las valoraciones de los distintos colectivos de profesores son muy homogéneas, destacando la capacidad de los monitores para adaptarse a grupos de alumnos de edades y niveles educativos

“Se han difundido experiencias que muestran la influencia que la formación de maestros en los centros de ciencia tiene en la mejora de su confianza y sus habilidades para la enseñanza experimental de la ciencia con los niños.”

“En el proyecto destaca las relaciones humanas que se establecen... las estrategias didácticas, la experiencia docente y los recursos para la enseñanza ...el trabajo con diversidad de alumnado ... y la posibilidad de conocer otros ámbitos profesionales alternativos al centro escolar.”

Incentivar entre los profesores ... la necesidad de relacionar los contenidos de las visitas a los museos y centros de ciencia con el trabajo que se está realizando en las aulas.”

diferentes y para atender tanto a los aspectos científicos y didácticos de su labor. Creemos que estos resultados nos permiten concluir que la intervención de los estudiantes en prácticas como monitores ayuda a mejorar la calidad de las visitas escolares al centro de Ciencia Principia.

¿Qué nos queda por hacer?

Aunque los resultados expuestos son muy alentadores, quedan muchos aspectos que mejorar y desarrollar.

En primer lugar, tenemos que seguir investigando sobre las formas más adecuadas de trabajar con pequeños grupos de escolares de diferentes niveles educativos en un centro de ciencia. Los resultados de estas investigaciones nos ayudarán, por un lado, a fomentar el aprendizaje durante las visitas a los museos y, por otro, a preparar mejor a los estudiantes en prácticas para realizar sus tareas como monitores.

En segundo lugar, incentivar entre los profesores, tanto en formación como en activo, la necesidad de relacionar los contenidos de las visitas a los museos y centros de ciencia con el trabajo que se esté realizando en las aulas. Todas las investigaciones realizadas sobre este aspecto concluyen que dichas relaciones fomentan el aprendizaje y el aprovechamiento didáctico de las visitas.

En tercer lugar, deseamos explorar otras formas de estructurar la experiencia dentro de la formación inicial de maestros, que permitan una práctica más sosegada en el tiempo y más dilatada, si así se quiere. Las condiciones actuales hacen que la experiencia sea muy intensa a la vez que muy corta en el tiempo. Por otro lado, queremos abrir el proyecto a los estudiantes de carreras de ciencia que también pueden beneficiarse de la misma, a la vez que ellos pueden aportar sus conocimientos y su entusiasmo a las tareas de la divulgación de la ciencia.

Bibliografía:

- BLANCO, A. y CARDENETE, S. (2001). La formación práctica de los maestros de primaria en el contexto de un centro de ciencia. VI Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Barcelona. Enseñanza de las ciencias, volumen extra, tomo 2, página 272.
- BLANCO, A y CARDENETE, S. (2005). La formación científico-didáctica de estu-

diantes de magisterio en un centro de ciencia. Evaluación de una experiencia de innovación educativa. Comunicación enviada al VII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. Granada. Septiembre.

- CARDENETE, S. (2000). El Centro de Ciencia Principia de Málaga. *Alambique*, 26, págs. 54-57.

- DIAMOND, J. Y OTROS (1987). The Exploratorium's explainer program: the long-term impacts on teenagers of teaching science to the public. *Science Education*, 71(5), 643-656.

- FERRY, B. (1995). Science centers in Australia provide valuable training for pre-service teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 4(3), 255-260.

- GUIASOLA, J. e INTXAUSTI, S. (2000). Museos de ciencia y educación científica: una perspectiva histórica. *Alambique*, 26, 7-14.

- PÉREZ, C. y OTROS. (1998). El aprendizaje en los centros de ciencia. Capítulo 4 en *Centros de ciencia. Espacios interactivos para el aprendizaje*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

- SEBASTIÁ, J. (1997). Comprensión de conceptos físicos mediante exhibiciones interactivas: un estudio comparativo. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(1), 103-110.

- WAGENSBERG, J. (1998). A favor del conocimiento científico (los nuevos museos). *Alambique*, nº 18, 85-99.

- WAGENSBERG, J. (2000). Principios fundamentales de la museología científica moderna. *Alambique*, nº 26, 15-19.

SUMMARY

This article collects a teachers initial training experience, by carrying out practices in a Science Museum, with groups of school children of different ages.

KEY WORDS

Initial training, science museum

SUMMARIE

Cet article recueille une expérience de la formation initiale des professeurs. Au moyen de l'accomplissement des pratiques dans un musée de la Science avec des groupes d'étudiants de tous les âges.

MOT CLES

Formation initiale, musées de la science

CONTROVERSIA SOBRE LOS ALIMENTOS TRANSGÉNICOS: ¿LA LLEVARÍAS A TU CLASE?

El juego de rol es una estrategia didáctica que ofrece gran cantidad de oportunidades de aprendizaje, sobre todo de pensamiento crítico y argumentación. Se describe una sesión de juego de rol con futuros profesores de Secundaria. Al finalizar se les ha preguntado si llevarían este tipo de actividad a su clase, y las ventajas e inconvenientes que ven en ella. En las respuestas se resaltan más ventajas (participación, comunicación, trabajo en grupo...) que inconvenientes (falta de tiempo, problemas de disciplina...), y una mayoría afirma que sí la llevaría a su aula

Palabras clave: Juegos de rol, aula de ciencias, argumentación, alimentos transgénicos

Enrique España Ramos y Teresa Prieto Ruz¹

Si nos proponemos ofrecer a todos los alumnos una educación científica relevante que les ayude a comprender el mundo y ejercer una ciudadanía responsable, es necesario reconceptualizar la práctica de la enseñanza de la ciencia, de tal forma que presente al conocimiento científico como socialmente construido (Driver, Newton y Osborne, 2000). El desplazamiento de la enseñanza de las ciencias hacia lo social nos lleva a pensar que las clases de ciencias deben contribuir a preparar a los alumnos, dotándoles de conocimientos, habilidades y actitudes que van a necesitar en la sociedad en la que van a crecer y a formarse (Harlen, 1989).

Driver et. al. (2000) plantean que en las clases de ciencias se dan pocas oportunidades a los jóvenes de desarrollar sus habilidades para construir argumentos y añaden que sólo a través de actividades en las que se pone en práctica el debate se puede conseguir la socialización de los jóvenes en las normas de la argumentación científica. Por ello, proponen un cambio radical en la forma de estructurar y conducir las clases de ciencias, de forma que los alumnos participen activamente, pensando las cuestiones y desarrollando sus propios puntos de vista. Para estos autores, la argumentación juega un papel central, tanto en la ciencia como en su enseñanza: "A la luz de

nuestra emergente comprensión de la ciencia como una práctica social, la retórica y la argumentación son centrales."

2.- El juego de rol como actividad en el aula

El juego de rol es una estrategia didáctica adecuada para favorecer la argumentación entre los alumnos y permite tratar una variedad de contenidos procedimentales y actitudinales poco trabajados habitualmente en el aula de ciencias, como:

- La búsqueda y selección de información en fuentes diversas.
- Valorar la calidad y la credibilidad de una fuente de información, distinguiendo que unas fuentes de información son más rigurosas y solventes que otras.
- La comunicación verbal en la presentación de información y en la defensa de opiniones, distinguiendo las opiniones de las afirmaciones basadas en datos y hechos.
- La posibilidad de mirar el problema desde todos los ángulos y puntos de vista.
- La elaboración de informes que incluyan conclusiones y propuestas, etc.,

Este conjunto de habilidades favorece un pensamiento reflexivo y crítico dirigido a una toma responsable de decisiones.

Las actividades de juego de rol también estimulan la implicación emocional y ayudan a los alumnos a desarrollar empatía hacia las diferentes posturas que los prota-

gonistas tienen respecto al problema. Los estudiantes de secundaria van a retener la información más fácilmente si va asociada a los problemas que a ellos les interesan. Al implicarse emocionalmente, los alumnos asumen sus roles y esa experiencia hace que su aprendizaje sea más memorable.

Cualquier problema no es válido para este tipo de actividad, ya que es necesario que sea de actualidad, que existan distintos puntos de vista sobre él, que no esté resuelto y que la información que manejen los alumnos sea inteligible e interesante para ellos.

Simonneaux (2001), en una investigación en la que indaga sobre la influencia del juego de rol y la discusión convencional en la argumentación de los alumnos en un tema relacionado con los animales transgénicos, plantea que nuestro objetivo debe ser ayudar a los alumnos a identificar los criterios y la información con los que sustentan sus puntos de vista.

Los juegos de rol, permiten presentaciones diferentes por parte del profesor, el cual puede escoger entre:

1.- Un forum abierto con un moderador, donde cualquiera que desee intervenir puede hacerlo si es reconocido por el moderador y donde los portavoces de grupos intervienen siempre que lo desean.

2.- Una mesa redonda, con los asientos asignados, así como el tiempo de intervención y el orden de la misma. Este modelo es

¹-Universidad de Málaga

" Es necesario reconceptualizar la práctica de la enseñanza de la ciencia, de tal forma que presente al conocimiento científico como socialmente construido."

"En las clases de ciencias se dan pocas posibilidades a los jóvenes de desarrollar sus habilidades para construir argumentos y añaden que sólo a través de actividades en las que se pone en práctica el debate se puede conseguir la socialización de los jóvenes."

muy utilizado en encuentros internacionales, como la cumbre sobre el calentamiento global. Las discusiones en mesas redondas pueden ser modificadas para permitir que los diferentes grupos se retiren a deliberar, formar alianzas de apoyo mutuo en las votaciones, consensuar y hacer propuestas.

3.- Un tribunal de justicia con juez y jurado. En este caso, el formato debe incluir un tiempo limitado para aportar razones libres por parte de los portavoces, tiempo para contrastar, reexaminar, impugnar y cerrar argumentos. Este tipo de escenario es elegido cuando el problema se presta a un juicio con absolución o condena.

De acuerdo con Simonneaux (2000), puesto que toda argumentación está contextualizada, es importante considerar las características sociales de las situaciones de debate propuestas a los alumnos.

En el caso que presentamos aquí hemos elegido el formato de juicio para una actividad titulada "Juicio a los Alimentos Transgénicos", dentro de una unidad didáctica sobre los alimentos y la alimentación, para alumnos de 14 a 15 años, en tercero de ESO, en el área de Ciencias de la Naturaleza (España, Prieto y González, 2004).

El escenario del juego parte de una denuncia contra los alimentos transgénicos. Examinadas las alegaciones, ha sido admitida la denuncia y se va a celebrar un juicio con jurado, juez, acusación, defensa y una variedad de testigos. Es necesario decidir si es procedente o no cultivar sus semillas y distribuir alimentos que contengan estos componentes, para ser consumidos en la Unión Europea. El jurado deberá emitir un veredicto fundamentado de absolución o condena al final del juicio.

3.- La experiencia

La actividad se realizó con un grupo de 21 alumnos del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), de la especialidad de ciencias, durante el desarrollo de una clase práctica de dos horas de duración. El objetivo es acercar a los profesores en formación al juego de rol como recurso didáctico, mediante una versión adaptada de la actividad "Juicio a los alimentos transgénicos" planificada para alumnos de tercero de ESO (España et al.2004).

Una semana antes se entregó información sobre la preparación y el desarrollo de

juego: escenario, roles que se van a representar, reglas del juego, fichas para organizar la información de los diferentes roles, hoja de registro para el jurado, además de algunos artículos de periódico para preparar los roles de los que se puede extraer información relevante sobre la postura de los agentes implicados que se van a representar (consumidores, científicos, ecologistas y agricultores).

El desarrollo de la actividad consta de tres partes. En la primera, se explican las características de la actividad y se reparten los roles de juez, acusación, defensa, testigos (científico, agricultor, ecologista y consumidor), formándose un total de 6 grupos en los que se integran los asistentes. Durante la segunda parte, los grupos preparan su rol y las estrategias de defensa y acusación, con la ayuda de la información proporcionada (elaboración de una tarjeta para cada rol que contiene la postura de este colectivo y las razones que alegan para justificarla). Para ello, deberán estar en comunicación la defensa y la acusación con sus respectivos testigos. En la tercera parte se escenifica el juicio. Los grupos se sitúan en sus posiciones: defensa y acusación enfrentadas cara a cara. El resto de los miembros de los grupos de testigos pasan a formar parte del jurado y la jueza ocupa la posición de la mesa del profesor.

El juicio se inicia con una intervención de la portavoz de la acusación refiriéndose a problemas como el monopolio de las semillas transgénicas por parte de las multinacionales. La defensa, en su exposición inicial, se refiere a ventajas de los transgénicos, como la inclusión de vacunas contra ciertas enfermedades en los alimentos o al aumento en la riqueza nutricional de ese tipo de alimentos.

El turno de comparecencia de testigos se inicia con el representante ecologista, citado por parte de la acusación, la cual le pregunta sobre temas como el coste de las semillas transgénicas para el tercer mundo o el control del mercado con las biopatentes. La defensa pregunta al testigo sobre su opinión con relación al uso del suelo improductivo gracias a la modificación genética.

Por parte de la defensa comparece una agricultora, alegando ciertas ventajas de los alimentos transgénicos, como el aumento de la producción o de la calidad, y que se encuentran con dificultades de mercado

por el rechazo de los consumidores a estos productos.

El segundo testigo de la acusación es un consumidor, que destaca la falta de información y la amenaza que suponen para la salud los alimentos transgénicos.

El último testigo en comparecer es un científico, citado por la defensa. En su intervención destaca que no hay pruebas de que los alimentos transgénicos sean perjudiciales para la salud o para el medio ambiente y que ha habido un aumento de los controles sobre ellos, bajo la presión de los grupos ecologistas. También se refiere a que desde el principio de los tiempos el hombre ha producido modificaciones por selección genética en los seres vivos para su aprovechamiento.

A continuación, se inicia un turno de intervenciones, a modo de debate, entre defensa y acusación. Para terminar, se exponen las conclusiones, interviniendo primero la acusación, que insiste en que los transgénicos no acaban con el hambre y que suponen un riesgo para la salud y el medio ambiente, y, finalmente, interviene la defensa, que destaca la importancia de este avance y lo que significa a la hora de facilitar la producción de alimentos.

El jurado se reúne y emite un veredicto, el cual, en este caso, resulta ser de inocencia a los alimentos transgénicos, por unanimidad de todos sus miembros.

4.- Vivida la actividad como alumno: ¿te atreverías a aplicarla en tu clase?

Una vez terminada la actividad se pide a los participantes que contesten las siguientes preguntas:

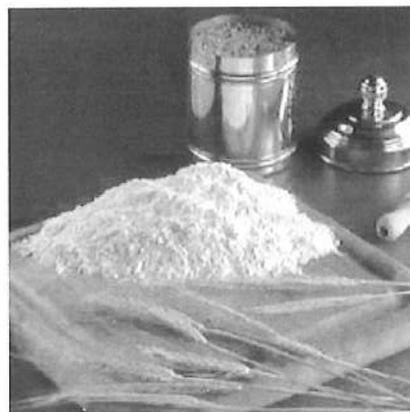
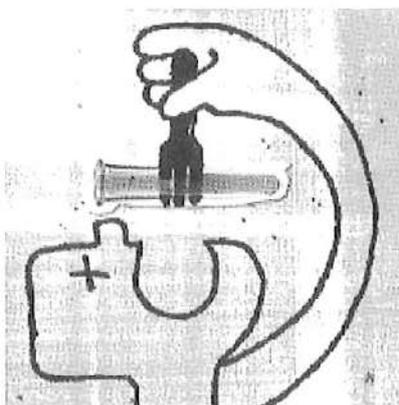
- 1.- ¿Qué ventajas encuentras?
- 2.- ¿Qué inconvenientes?
- 3.- ¿Te atreverías a aplicarla en tu clase? Justifica tu respuesta.

Las respuestas se han agrupado en categorías y se recogen en las tablas 1 y 2, junto con ejemplos de las mismas.

Respecto a si se atreverían a aplicar la actividad en sus respectivas aulas, 11 dicen que sí, 6 que la aplicarían según las circunstancias y 4 dicen que no la aplicarían.

Los primeros resaltan las ventajas: Sí la aplicaría porque:

- "El juego involucra a todos y despierta su interés"
- "Es un tema transversal muy interesante y de actualidad"
- "Es una actividad bastante didáctica y



VENTAJAS	Nº de alumnos
<i>Favorece la participación, la comunicación, el trabajo en grupo...</i> "Para fomentar motivar, favorecer el diálogo y relaciones, participación, respeto al turno de palabra, saber escuchar, trabajar en grupo..."	10
<i>Formar opiniones y argumentarlas</i> "...argumentaciones espontáneas y con fundamento" "Para que formen opinión y aprendan a defenderla, debatir y extraer conclusiones"	6
<i>Conocer las posturas a favor y en contra</i> "Ayuda a ponerse en lugar del otro" "...Además se consigue que los alumnos intenten defender un problema con el que a lo mejor no están de acuerdo." "Se ve un problema desde muchos puntos de vista"	5
<i>Favorecer la búsqueda y elaboración de información</i> "Deben organizar su postura con trabajo previo, preparar material" "...Los alumnos deben informarse sobre el tema para poder ejercer con acusación y defensa." "Buscar, discriminar y seleccionar información"	5
<i>Por la relevancia del aprendizaje</i> "Manera clara de presentar conceptos, partir de los comentarios alumnos" "Enseñar a investigar y a adquirir conocimientos de manera activa"	5
<i>Tratar temas de actualidad</i> "El tema está en los medios de comunicación"	4
<i>Hablar en público</i> "Favorece la capacidad hablar en público"	4
<i>El interés del tema</i> "... la principal, crear interés en los alumnos para conocer el tema"	3
<i>Favorecer la reflexión</i> "Ayuda a reflexionar y discernir" "Hacer que piensen"	2
Otros	2

Tabla 1.- ¿Qué ventajas le encuentras?

INCONVENIENTES	Nº de alumnos
<i>El problema del tiempo</i> "Necesita mucho tiempo para hacerla en clase y, además, un tiempo de preparación y dedicación extra del profesor"	9
<i>El mantenimiento del orden</i> "Que se alborote la clase por el contenido del problema a tratar." "Puede enfrentar a los alumnos"	5
<i>La participación</i> "No se puede evitar que haya alumnos que participen más que otros, según el carácter personal" "Es posible que siempre participen los mismos"	5
<i>El grado de dificultad del tema elegido</i> "Que no sepan lo suficiente del tema", "El grado de dificultad de la información"	3
<i>Las características del aula</i> "Las aulas no están adaptadas"	3
<i>Que prime el juego sobre el contenido</i> "Es fácil tomarlo como un juego y que no se convierta en un debate serio." "Algunos papeles son poco interesantes para buscar información. Por ejemplo, en el caso del juez, lo único que hace es llevar un orden."	2
Ninguno	1

Tabla 2.- ¿Qué inconvenientes?

“ El tiempo se convierte en un gran condicionante para la metodología que utiliza el profesor en clase y, con relación a ella, al tipo de contenidos que trabaja.”

“No sólo es desarrollar habilidades de argumentación en los jóvenes, sino también la de desarrollar en los profesores el conocimiento, la conciencia y la competencia necesarios para dirigir la participación de los alumnos en el debate.”

que favorece la relación entre los alumnos y desarrolla su capacidad de expresión, diálogo, etc.”

“Es un ejercicio en clase que está organizado de una forma más estructurada que un simple debate, y conlleva un trabajo de preparación previo.”

“Hay que hacer ver las posibles posturas frente a una cuestión y puede hacer que se decante por una u otra.”

“Existen muchos temas que se pueden tratar con este método. Me parece que relaja la forma clásica de “impartir” conocimientos”

“Es una actividad muy interesante. Los alumnos aprenden sobre un tema de una manera diferente a las clases rutinarias. Esto les puede motivar e interesar más por el tema, y así poder ser críticos en la sociedad, con un tema que es tan actual y polémico.”

“Favorece las relaciones entre los alumnos y entre profesor y alumno.”

“Creo que es una actividad innovadora y como tal pienso que va a ser provechoso para los alumnos.

Los segundos ponderan ventajas e inconvenientes:

La aplicaré siempre que:

“ Los alumnos fueran participativos y en realidad con ellos se consiguiera aplicarla y el juicio no entrara en una fase de “desmadre”

“Haya un determinado nivel en el aula sobre el conocimiento del tema para hacer el juego más dinámico.”

“Tenga pocos alumnos y que no sean muy conflictivos. Si son muchos y existe mucha rivalidad entre ellos, los problemas de organización y comunicación pueden ser enormes.”

“Las circunstancias lo permitan: dependiendo de la edad de los alumnos y el grado de complicación de la información.”

“ Se den un grado de implicación de la clase, de conocimiento y de ganas.”

Los terceros resaltan una serie de inconvenientes:

No la aplicaré porque:

“No hay tiempo en 50 minutos a realizar el juego o actividad, ni las aulas están acondicionadas debido a la disposición de las sillas y mesas.”

“Se necesita mucho tiempo para su aplicación y también una gran participación de los alumnos y creo que es difícil de

conseguir.”

“Tendrían que dedicar mucho tiempo a informarse para argumentar con una buena base.”

“Mis alumnos tienen muchas dificultades para usar el lenguaje científico de forma correcta y es algo añade mucha dificultad a estas actividades.”

No hay ningún alumno (ni entre los cuatro que dicen que no la aplicarían) que no citen, al menos una ventaja.

5.- Conclusiones

Los estudiantes del CAP consultados, después de conocer la experiencia, resaltan una gran variedad de ventajas, pero también de inconvenientes. Sin embargo, son más los que afirman que la aplicarían en sus clases, que los que no lo harían. Aún así, todos reconocen ventajas a esta estrategia didáctica que, según (Simonneaux, 2001), tiene el valor de contribuir a abrir el



ambiente escolar a una dimensión que amplía la adquisición del conocimiento.

¿Cómo contribuir a que nuestros profesores la utilicen como actividad en el aula? Los dos principales inconvenientes citados han sido el problema del tiempo y el problema de mantener el orden en la clase. Es evidente que el tiempo se convierte en un gran condicionante para la metodología que utiliza el profesor en clase y, con relación a ella, al tipo de contenidos que trabaja. Cuando los contenidos conceptuales dominan en el currículo oficial, el profesor no encuentra momento para tratar otro tipo de contenidos y vive así el conflicto, entre intereses y tiempo disponible en función de los programas Simonneaux (2000). Sería necesaria una dedicación más real a los contenidos procedimentales y actitudinales.

En cuanto al inconveniente del posible

desorden en el aula, nos encontramos con la falta de formación del profesorado para este tipo de actividades más dinámicas y participativas, que implican cierto grado de dificultad e, indudablemente, una preparación previa.

Driver y otros (2000) establecen una relación entre las escasas oportunidades que se ofrecen a los jóvenes en las clases de ciencias para desarrollar habilidades para construir argumentos y la limitación del profesorado, tanto en lo que se refiere a su comprensión sobre la naturaleza de la ciencia como en su repertorio pedagógico.

A la falta de preparación del profesorado para este tipo de tareas, se añade el hecho de que el alumnado no esté habituado a este tipo de actividades en clase.

Estas circunstancias pueden ser las que lleven a parte de los profesores a refugiarse en el "modelo tradicional de clase", aparentemente más sencillo, y renunciar a aspectos importantes de la formación científica, precisamente, aquellos que pueden

resultar más atractivos para los alumnos y que más pueden ayudar a afrontar alguno de los problemas más importantes que se plantean en el aula de ciencias, como el desinterés, la falta de motivación, la pasividad, el rechazo hacia las ciencias, etc.; con una mayor implicación emocional de los alumnos.

Por todo ello, para Driver et al. (2000) es crucial que cualquier intervención, no sólo tenga la finalidad de desarrollar habilidades de argumentación en los jóvenes, sino también la de desarrollar en los profesores el conocimiento, la conciencia y la competencia necesarios para dirigir la participación de los alumnos en el debate.

Bibliografía:

- DRIVER, R., NEWTON, P., OSBORNE, J. (2000). Establishing the Norms of Scientific Argumentation in Classrooms. *Science Education*, 84, pp.284-312.
 - ESPAÑA, E.; PRIETO, T. Y GONZÁLEZ, F.J.(2004). Juego de rol sobre

los alimentos transgénicos. Un recurso didáctico CTS. En: *Perspectivas Ciência-Tecnologia-Sociedade na Inovação em Ciência*. AAVV. Edita: Universidade de Aveiro. Pp: 301-304

- HARLEN, W. (1989). Enseñanza y aprendizaje de las ciencias. Madrid. MEC. Morata.

- SIMONEAUX, L. (2000). Cómo favorecer la argumentación sobre las biotecnologías entre el alumnado. *Alambique*. Nº 25, 27-44.

- SIMONNEAUX, L. (2001). Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on an issue in animal transgenesis. *International Journal of Science Education*, 23 (9), 903-927.

SUMMARY

The role-play is a teaching strategy that offers a great deal of learning possibilities, mainly of critical thought and argumentation. A performance of role-play is described with secondary school teachers to be. At the end of the session, they were asked if they would take this kind of activity to their classrooms and to mention the advantages and disadvantages of it. In their answers they found out more advantages (taking part, communication, teamwork...) than disadvantages (lack of time, discipline problems...) and the majority of them were in favour of taking it to their classrooms.

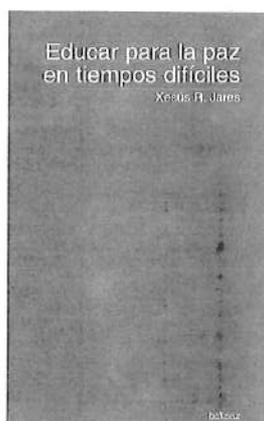
Key words: Games of roll, transgénicos classroom of sciences, argumentation, foods.

SUMMARIE

Le jeu de rôle est une stratégie didactique qui offre de grand possibilités d'apprentissage, principalement de pensée critique et d'argumentation. Cet article décrit une séance de jeu de rôle avec de futurs professeurs d'Education Secondaire. À la fin de cette séance, on leurs a demandé s'ils utiliseraient ce type d'activité dans leur classe, et quelles sont les avantages et les inconvénients qu'ils trouvent. Les répondent mettent en relief plus d'avantages (participation, communication, travail en groupe...) que d'inconvénients (manque de temps, problème de discipline...), et la plupart d'eux ont affirmé qu'il l'utiliserait.

Mots clés: Jeu de rôle, classe de science, aliments transgéniques, argumentation.





EDUCAR PARA LA PAZ EN TIEMPOS DIFÍCILES

Xesús R. Jares

Bilbao, Bakeaz, 2004, 144pp.

Este libro recoge los trabajos del autor publicados por Bakeaz. Los cuatro estudios aquí reunidos presentan de forma clara y sintetizada los núcleos teóricos y los ámbitos de actuación fundamentales de la educación para la paz. Así, en el primero de ellos se exponen sus bases teóricas, contextualización histórica, componentes e implicaciones educativas. El segundo analiza la relación entre educación y derechos humanos, y expone los principios de un proyecto educativo desde y para los derechos humanos. El tercero constituye el primer trabajo educativo que se ha hecho en España en relación con las consecuencias de los atentados del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos. El tiempo transcurrido desde entonces y los atentados del 11 de marzo de 2004 en Madrid no han hecho más que corroborar lo que allí se decía, al mismo tiempo que se hace más necesaria la puesta en práctica de las propuestas educativas que contiene. Finalmente, en el último estudio se aborda el tema central de la educación para la paz, como es la relación entre conflicto y convivencia, ligado, además, al tema clave de la formación del profesorado.

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de

las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos. Xesús R. Jares es catedrático de Didáctica y Organización escolar en la Universidad de A Coruña y miembro de Bakeaz. Es coordinador desde 1983 de Educadores/as pola Paz Nova Escola Galega y actual presidente de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ).



EDUCAR PARA LA VERDAD Y LA ESPERANZA EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN, GUERRA PREVENTIVA Y TERRORISMOS

Xesús R. Jares

Madrid 2005, Editorial Popular S.A. (303 pp.)

Como señala el autor, verdad y esperanza forman parte de la más genuina esencia del acto de educar, siendo consideradas características esenciales de su

naturaleza y del ejercicio de los profesionales de la educación. Verdad y esperanza son esencialmente necesarias y relevantes en estos tiempos de globalización neoliberal, guerra preventiva y terrorismos, de incertidumbre, de precarización material y espiritual, de vandalización de las relaciones sociales, de institucionalización creciente de la mentira y el desencanto, del uso del miedo como estrategia política, del cuestionamiento del papel de la educación.

Educar para la verdad y la esperanza es un canto reflexivo y apasionado, fundamentado didácticamente en las numerosas propuestas que se exponen para hacer viable el esfuerzo de construir una pedagogía con conciencia moral del mañana, que tome partido por el futuro, que busque la verdad, y asentada en la alegría y la esperanza. Esperanza concebida como necesidad vital, como luz que ilumina el futuro, como sustento que alimenta la vida.

Xesús R. Jares es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de A Coruña. Coordina desde 1983 el colectivo Educadores pola Paz -Nova Escola Galega. En la actualidad es el presidente de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ).

Además de éste, ha publicado en la Editorial Popular tres libros más: Educación para la paz. Su teoría y su práctica (Segunda edición, 1999); Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas (Segunda edición, 2002) y Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia (2001).





EN LA ESCUELA HOY
Philippe Meirieu
Barcelona 2004, Ediciones OCTAEDRO S.L. (285 pp.)

Los debates en torno al pensamiento educativo de los últimos treinta años reflejan una gran confusión. A menudo caricaturescos, han enfrentado a los defensores de los saberes y a los partidarios de la pedagogía, y han obligado a unos y a otros a la simplificación. El objeto de esta obra es prolongar verdaderamente el diálogo y disipar los malentendidos, intentar poner de relieve afirmaciones dispersas y precisar "evidencias" que, por no haber sido lo suficientemente explicitadas, a veces se han olvidado.

No se trata del informe de una investigación, ni de un ensayo filosófico, ni de la compilación de unos ejercicios; se trata de una "herramienta de formación", como si fuera una "novela de formación", basada en la reflexión sobre los principios de una institución, el análisis de las tensiones constituyentes de una profesión, y la elucidación de algunos puntos de referencia para actuar en la cotidianidad. Sus principales destinatarios, aunque en absoluto los únicos: docentes en formación.

Philippe Meirieu (Alès, Gard, 1949). Doctor en Letras y Humanidades, ha enseñado tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Actualmente es profesor de Ciencias de la Educación y director del Instituto de Ciencias y Prácticas de Educación y de Formación en la Universidad Lumière-Lyon 2. una de sus mayores aportaciones al mundo de la pedagogía de hoy consiste en la teoría y la práctica de la "pedagogía diferenciada".

Prolífico escritor, muchas de sus obras han sido traducidas al castellano, como Aprender, sí. Pero ¿cómo? (Octaedro, 3ª ed. 2002), La escuela modo de empleo (Octaedro, 1997), La opción de educar (Octaedro, 2001) y El maestro y los derechos del niño (Octaedro-Rosa Sensat, 2004).



LA INTEGRACIÓN DEL CURRÍCULUM
J.A. Beane
Madrid 2005, Ministerio de Educación y Ediciones Morata S.L. (151 pp.)

El aislamiento y la fragmentación del conocimiento forman parte de las estructuras profundas del sistema educativo. En las leyes, programas y otros documentos es evidente una constante referencia a la organización de los contenidos escolares en forma de asignaturas. Pero, desde comienzos del siglo XX, las grandes innovaciones curriculares van a venir de la mano de formas de organización de contenidos y de tareas escolares estructurados de manera más interdisciplinar, con el fin de promover un mejor y más significativo acceso del alumnado a la cultura.

James BEANE detalla la historia de los modelos que proponen una mayor integración curricular y analiza las críticas que vinieron recibiendo. Así llega a exponer con mayor rigor una teoría de la integración del currículum, definida como un enfoque global y no como una simple "reorganización de las asignaturas". Utilizando numerosos ejemplos desarrollados en diferentes centros y aulas escolares, explica la relación entre la integración

curricular y las disciplinas del conocimiento. El planteamiento innovador que presenta este libro se concreta en la propuesta de modelos de educación verdaderamente democráticos, algo muy necesario en estos tiempos de ataques conservadores a la educación progresista.

James A. BEANE es Catedrático del Department of Interdisciplinary Studies in Curriculum, en el National College of Education de la National-Louis University (EE.UU.)



LA MEDIACIÓN ESCOLAR
UNA ESTRATEGIA PARA ABORDAR EL CONFLICTO
Barcelona 2005, Editorial GRAÓ (109 pp.)

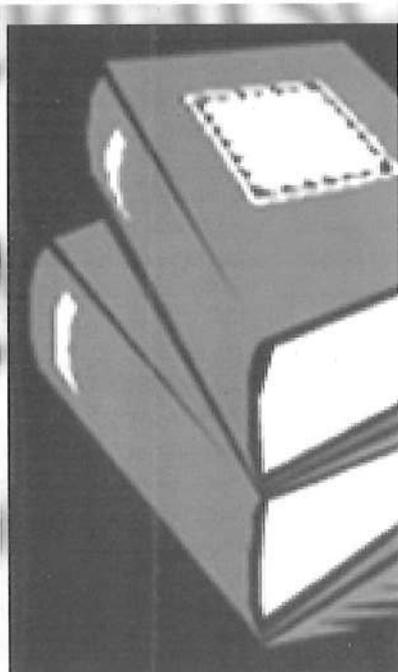
CLAVES PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA presenta temas de actualidad, divulga aportaciones de reconocidos especialistas y, asu vez, proporciona pautas y ejemplos de cómo llevarlos a la práctica.

Un desprecio, un insulto, una colleja, un puñetazo, son maneras de responder a otras tantas agresiones, que no por frecuentes han de ser tolerables. Quizás quien las profiere tampoco sepa cómo hacerlo de manera diferente son comportamientos y los comportamiento se aprenden, por lo tanto se enseñan.

Este libro se centra en la mediación como estrategia para abordar los conflictos en los centros escolares. Se proponen reflexiones y buenas prácticas de maestros y maestras (desde infantil hasta secundaria obligatoria), experiencias sobre cómo organizarnos en los centros para dar respuestas a los conflictos.

Puesto que el conflicto forma parte inherente de nuestra naturaleza –más bien de la parte animal-, el resolverlo pacíficamente es lo que da sentido real a la parte humana. La mediación conlleva unos valores y unos procedimientos que educan para la paz y consolidan una actuación profundamente democrática.

- AMAIA AGUIRRE**
JOSEP IGNASI ALMIRALL
RAMÓN ALZATE
M. CARME BOQUÉ
JUAN JOSÉ CÁRDENAS
ANNA CARPENA
ELENA CASTELLANO
PEPE CHECA
CECILIO CUELLAR
RICARDO JOSÉ CUELLAR
EQUIPO DE CONVIVENCIA DEL ICE DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA
EQUIPO DE MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA ESCUELA BORRI FONTESTÁ
LUCÍA GORBEÑA
ALBERT GRAU
FELI LÓPEZ
CRISTINA MERINO
DIEGO MURCIANO
CESC NOTÓ
CARLOS ROMERO
M.ª JOSÉ SEVILLA
EDUARD VINYMATA



MOTIVAR PARA APRENDER EN EL AULA
LAS SIETE CLAVES DE LA MOTIVACIÓN ESCOLAR
Ian Gilbert
Barcelona 2005, Ediciones Paidós Ibérica S.A. (231 pp.)

Este libro es una guía completa y definitiva para los profesores que quieran saber cómo motivar a los alumnos y cómo éstos pueden aprender a motivarse.

El razonamiento de Ian Gilbert discute entre las teorías de la enseñanza, el aprendizaje y el razonamiento, destacando las "siete claves" de la motivación, y ofrece toda una variedad de estrategias, ideas y reflexiones destinadas a ayudar a los alumnos para que se sientan motivados interiormente.

De la lectura amena y sugestiva, el volumen está lleno de consejos útiles y prácticos, que van desde estudios de los principales teóricos sobre la motivación hasta perlas filosóficas de Homer Simpson. Es un texto muy indicado para profesores de todos los sectores de la enseñanza, pues les ayudará a cambiar la cultura de sus aulas y a mejorar la eficacia de su enseñanza.

Ian Gilbert es director ejecutivo de Independent Thinking, una empresa que él mismo creó para "enriquecer la vida de los jóvenes cambiando para ello su forma de pensar". Ha trabajado con miles de alumnos, profesores, padres y directivos, tanto en el Reino Unido como en otros países.

F. Álvarez-Uría
J. Varela
Sociología, capitalismo y democracia



Morata

SOCIOLOGÍA, CAPITALISMO Y DEMOCRACIA
FERNANDO Álvarez-Uría y Julia Varela
Madrid, Ediciones Morata 2004 (391 pp.)

Han transcurrido más de doscientos años desde que se produjo en Occidente la revolución industrial y la revolución política democrática, dos fuertes conmociones sociales que transformaron el mundo, pero la riqueza de las naciones sigue estando desigualmente repartida y la pervivencia de amos del universo prueba las limitaciones del proceso de democratización de nuestras sociedades.

La sociología, la democracia y el capitalismo han coexistido de forma conflictiva en los países occidentales desde hace más de dos siglos. Este libro pretende abordar la historia de sus relaciones complejas.

Fernando Álvarez-Uría y Julia Varela proponen en Sociología, capitalismo y democracia una larga navegación por la apasionante y accidentada senda de las teorías sociológicas analizadas ahora en los marcos sociales e institucionales en los que cobran sentido. El principal objetivo de este libro es crear las condiciones intelectuales para la elaboración de teorías sociológicas al servicio de la libertad.



SUSCRÍBETE O RENUEVA TU SUSCRIPCIÓN

Tu suscripción te permitirá recibir a lo largo del curso 2004/2005 las siguientes publicaciones:

- 4 números de Kikirikí, con una periodicidad trimestral
- 1 libro de la colección Colaboración Pedagógica
- 2 libros de la colección Cuadernos de Cooperación Educativa
- 1 libro de la colección Con Voz Propia

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Rellena o envía fotocopia de este boletín debidamente cumplimentado a:
KIKIRIKÍ Aptdo. de Correos 117 - Tel./fax: 95 585 48 50 - 41530 Morón de la Frontera (Sevilla)

ESPAÑA: 70 euros - EUROPA: 110 euros - RESTO MUNDO: 170 \$
SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL PARA ESPAÑA: 100 euros

Apellidos: Nombre:
Domicilio: n.º Teléfono:
E-mail: Población: Código Postal:
Provincia: Nivel educativo:

Elige una de estas tres formas y señala con una cruz

Fecha de inscripción:

GIRO POSTAL A "KIKIRIKÍ"

TRASFERENCIA BANCARIA a Monte Caja de Huelva y Sevilla. Clave 2098-0718-90-0132002590 KIKIRIKÍ

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Rogamos comuniquen con antelación cualquier cambio de domicilio o c/c

(En caso de transferencia, enviar fotocopia del resguardo)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

.....
Nombre y Apellidos del suscriptor/a.

.....
Nombre y Apellidos del titular de la cuenta/libreta

.....
Banco / Caja

.....
Dirección de la agencia

.....
Entidad

.....
Oficina

.....
D.C.

.....
Cuenta

.....
Población

.....
Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará la revista Kikirikí Cooperación Educativa por suscripción anual.

En a de de 20

Firma del titular

(enviar fotocopia)

Suscribe a un compañero o compañera, a tu colegio,

COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKÍ. Apartado 1117 - 41 530 Morón de la Frontera (Sevilla)
Telf./ Fax: 95 585 48 50 - kikiriki@cooperacioneducativa.com - <http://www.cooperacioneducativa.com>

4 ejemplares de la revista COOPERACIÓN EDUCATIVA:

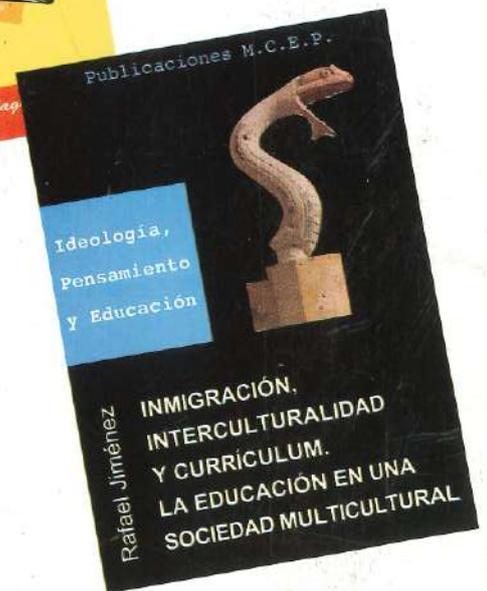
C.E. 78: Familia y Educación, dos vértices de la misma arista.

C.E. 79: La investigación escolar salta a la red.

C.E. 80: Violencia de género en las instituciones educativas.

C.E. 81: Cambio e innovación en la escuela obligatoria.

 4 libros



SUSCRIBETE A COOPERACIÓN EDUCATIVA

SUSCRIPCIÓN ANUAL: 75 €

SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 100 €

Una revista y un libro cada tres meses

Apartado de Correos 117 • 41530 Morón de la Fra. (Sevilla)

Tel./Fax: 955 85 48 50 - e-mail: kikiriki@cooperacioneducativa.com

web: <http://www.cooperacioneducativa.com>