

REVISTA DE PSICODIDACTICA

Volumen 11 - Nº 1
Año 2006



REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Sumario</i>	<i>Pag.</i>
Editorial	5
Contextos desfavorecidos	
Construir la resiliencia en la escuela <i>Juan de Dios Uriarte</i>	7
Personas menores en situaciones de especial vulnerabilidad: retos para una intervención eficaz <i>Iñigo Lamarca Iturbe y Fermín Barceló Galdácano</i>	25
De la educación integrada a la escuela inclusiva <i>Félix Villa Gómez</i>	37
El sistema de ejecución de medidas juveniles en la Comunidad Autónoma de Euskadi - CAE <i>Josu J. Sagasti Aurrekoetxea</i>	49
La desprotección infantil en el Territorio Histórico de Bizkaia <i>Teresa Sandoval Intxaurrandieta y Ainhoa Resano Abellán</i>	85
El poder educativo de la televisión: un discurso paralelo a la escuela <i>Concepción Medrano Samaniego</i>	93
Temática varia	
Psicología Evolutiva y Psicología Evolucionista. Claves para la Discusión <i>Fernando Bacáicoa Ganuza</i>	109
Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los cientistas de la educación <i>María Celia Ilvento</i>	133
Evaluación y mejora del Prácticum en las titulaciones de Ciencias de la Educación de la UPV/EHU <i>Natalia González Fernández</i>	145

REVISTA DE PSICODIDACTICA

<i>Summary</i>	<i>Pag.</i>
Editorial	5
Underprivileged backgrounds	
Building resilience in school <i>Juan de Dios Uriarte</i>	7
Minors in situations of particular vulnerability: challengers to effective intervention <i>Iñigo Lamarca Iturbe y Fermín Barceló Galdácano</i>	25
From integrated education to inclusive schooling <i>Félix Villa Gómez</i>	37
The system of enforcement of measures ordered by Youth Courts in the Autonomous Region of Euskadi (Basque Country) <i>Josu J. Sagasti Aurrekoetxea</i>	49
Lack of protection of children in the Historic Territory of Bizkaia <i>Teresa Sandoval Intxaurrandieta y Ainhoa Resano Abellán</i>	85
Television and its educational power: a parallel discourse to school <i>Concepción Medrano Samaniego</i>	93
Various subjects	
Evolutionary Psychology and Evolutionist Psychology. Key aspects of the debate <i>Fernando Bacáicoa Ganuza</i>	109
Professional identity, tension between desire and lack: education scientist's case <i>María Celia Ilvento</i>	133
Assessment and Improvement of Education Degree's Practicum in The UPV/EHU <i>Natalia González Fernández</i>	145

EDITORIAL

La intervención en contextos desfavorecidos como nueva exigencia social se ha traducido en una preocupación creciente en el terreno de la investigación y de la acción psicopedagógica. Los numerosos y vertiginosos cambios sociales exigen adoptar nuevas y arriesgadas estrategias educativas ya que estos cambios están poniendo de manifiesto la existencia de numerosos colectivos en situación de riesgo y exclusión social. El compromiso científico exige una constante reflexión sobre esos nuevos y problemáticos contextos de desarrollo y sobre sus consecuencias en la socialización de niños y adolescentes.

Junto a las problemáticas derivadas de contextos de pobreza, marginación y desestructuración familiar que están asociadas a situación de desamparo, maltrato y negligencias hacia los menores, el contexto escolar, las relaciones con los iguales y la impronta de los medios de comunicación están dando lugar a la aparición de diversas formas de inadaptación y conflicto: racismo, xenofobia, bullying, agresión sexual, violencia escolar, maltrato a los padres, consumismo y violencia social, entre otras.

Lo que es propio y característico de los contextos desfavorecidos son las carencias y anomalías a la hora de proporcionar la debida atención a las necesidades psicosociales de los menores. Las experiencias de intervención psicoeducativa ponen de manifiesto que se puede cambiar y optimizar el curso del desarrollo, compensando las situaciones traumáticas anteriores, integrando a todos los colectivos con necesidades educativas especiales y fortaleciendo globalmente a todos los sujetos preparándolos para enfrentarse a las dificultades posteriores de la vida, haciéndolos, en definitiva, resilientes.

Creemos que se debe construir la resiliencia desde la escuela, para que las personas que han crecido en esos contextos desfavorecidos y conflictivos, en situaciones de riesgo y estrés continuado, puedan desarrollarse con normalidad desde la convicción de que “una infancia infeliz no determina el futuro”

En este número la Revista de Psicodidáctica, que recoge algunas de las Ponencias del último Congreso Infad celebrado en Bilbao aborda, como tema fundamental, esta problemática de la intervención psicoeducativa en contextos desfavorecidos.

CONSTRUIR LA RESILIENCIA EN LA ESCUELA

Building resilience in school

Juan de Dios Uriarte
Universidad del País Vasco

Resumen

Existen numerosas investigaciones y testimonios que destacan el papel de la educación formal y de los maestros en la construcción de la resiliencia de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos y en riesgo de exclusión social. En todas las personas, en los alumnos y en los educadores, hay aspectos de resiliencia a partir de los cuales es posible ayudar a superar las dificultades y afrontar el futuro con confianza y optimismo. La escuela recibe a alumnos que están en situación de desventaja social, familiar o personal y que son sujetos de riesgo de exclusión educativa: fracaso escolar, inadaptación y conflictividad. Ante estas realidades no se puede permanecer expectante. En consecuencia, es necesario que todos los que forman parte de la comunidad escolar, y en particular los docentes, afronten decididamente los nuevos retos de la educación actual y desarrollen dinámicas educativas que contribuyan a formar personas capaces de participar activamente en la sociedad, sujetos preparados para afrontar con posibilidades reales de éxito las inevitables dificultades de la vida.

Palabras Clave: *resiliencia, exclusión educativa, contextos desfavorecidos*

Abstract

There has been a lot of research and personal testimonies that highlight the role of formal education and of teachers in building up the resilience of children from underprivileged backgrounds, who are at risk of social exclusion. In everybody, in pupils and teachers, there are aspects of resilience which help us to overcome difficulties and face the future with confidence and optimism. Schools receive children from disadvantaged social, family or personal situations who are at risk of suffering educational exclusion: failure at school, lack of adaptation and a conflictive attitude. Faced with this situation, a wait-and-see approach is unacceptable. It is therefore necessary for all members of the school community, and in particular for teachers to face the new challenges of education today with a decisive approach and to develop educational policies that help to educate people capable of participating actively in society, people who can cope with life's inevitable difficulties with a real chance of success.

Key words: *resilience, educational exclusion, underprivileged backgrounds*

Correspondencia: Juan de Dios Uriarte. Escuela de Magisterio. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ramón y Cajal, 72 - 48014 Bilbao. E-mail: juandedios.uriarte@ehu.es.

Introducción

El período de la escolaridad obligatoria tiene una gran importancia en el desarrollo y la socialización de los menores. Gran parte de sus necesidades cognitivas, emocionales y relacionales encuentran en la escuela un medio para satisfacerlas. Desde hace tiempo la sociedad conoce que las emociones y las relaciones sociales influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje y encarga a la escuela que, además de los objetivos cognoscitivos e instrumentales, también los aspectos del desarrollo socioafectivo se conviertan en objetivos educativos explícitos. Así se especifica en la LOGSE e igualmente se recoge en el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI, cuando propone organizar la educación en torno a los “cuatro aprendizajes fundamentales”, que son los “pilares del conocimiento” para cada persona en el transcurso de la vida: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser. Las familias y los medios de comunicación cada vez más reclaman a la escuela que enseñe a los alumnos a relacionarse y que transmitan valores prosociales que sirvan de prevención para conductas de riesgo psicosocial como el maltrato, las adicciones o la discriminación. Por lo tanto, una escuela en consonancia con las demandas y necesidades sociales debe asumir que los aprendizajes escolares tienen varias dimensiones, y que serán realmente significativos si se orientan más a la enseñanza del pensamiento que a la transmisión de contenidos y si todos ellos contribuyen al desarrollo integral de los alumnos.

La escuela actual reconoce la normal diversidad de la realidad social, de los alumnos, de los profesores, de los programas y de los métodos, y pretende la integración de todos los alumnos como prerrequisito para la integración en una sociedad compleja, favoreciendo el desarrollo individual y la originalidad personal. La escuela comprensiva, integradora e inclusiva actual reconoce el valor educativo de la diversidad y se propone dar las mismas oportunidades de desarrollo y aprendizaje a todos los alumnos.

Pero es necesario también reconocer que la escuela está en tela de juicio ante los altos índices de fracaso, de conflictividad y de riesgo de exclusión educativa. La escuela falla cuando no da respuestas adecuadas a las necesidades educativas de todos los alumnos y no compensa las limitaciones de origen familiar o social que afecta a alumnos procedentes de familias problemáticas y de medios desfavorecidos socioculturalmente (Uriarte, 2005), cuando no les prepara debidamente para afrontar correctamente las tareas evolutivas de las etapas posteriores a la escolaridad obligatoria: formación profesional, inserción laboral, participación social, convivencia, etc.

Diversos estudios han destacado el papel de la escuela, el profesor y las experiencias escolares en la construcción de la resiliencia. La escuela puede ser un contexto para el desarrollo integral y para la resiliencia de todos los alumnos, desfavorecidos o no, si es capaz de superar la mera función cognoscitiva de enseñar y aprender y se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales.

Menores en riesgo social y exclusión educativa

La escuela tiene un alto grado de autonomía en la educación de los menores, pero está muy determinada por su ubicación y por la procedencia familiar y social de sus alumnos, que afectan incluso a sus diferencias individuales de aptitudes, motivaciones, expectativas, etc. Se puede decir que tanto el éxito como el fracaso escolar están influidos por factores que remiten directa e indirectamente al contexto familiar y social de los alumnos. Numerosas dificultades de aprendizaje escolar, la inadaptación escolar y social y la conflictividad en la escuela están relacionadas con situaciones desfavorables y experiencias negativas del entorno social y familiar del alumno.

La escuela recibe alumnos que viven en entornos de pobreza. Según un informe de UNICEF en España hay cerca de 1.200.000 menores de 16 años que viven en la pobreza y que están en la escuela. En el País Vasco alrededor de 46.000 familias, unas 110.000 personas, pasan estrecheces económicas y más del 5% de los alumnos son hijos de inmigrantes, que viven en condiciones de precariedad y riesgo de rechazo social y marginalidad. El riesgo social de la pobreza se acentúa en los hogares monoparentales con hijos menores de 14 años, con algún miembro desempleado y bajo nivel de estudios. Aunque la peor pobreza es la emocional, la pobreza económica y la pertenencia a grupos minoritarios en riesgo de exclusión social son estresores cotidianos que repercuten en el equilibrio psicológico de los menores, de forma tan negativa como la convivencia con padres afectados de patología mental grave (Kotliarenco, 1996). La situación más desfavorable es la conjunción de factores negativos, es decir, cuando la pobreza se asocia con patología de los padres, con situaciones de desestructuración, de maltrato o negligencia en el ámbito familiar.

Se estima que hay 25.000 menores en desamparo declarado, que están bajo la tutela de los servicios sociales o en familias de acogida. Tras una situación de desamparo se oculta una historia de maltrato, abuso sexual, mendicidad y otras desatenciones graves que ponen en peligro la integridad física y mental de los menores. Los casos reales de situaciones de riesgo para el menor son mucho mayores que los detectados y frecuentemente repercuten en su desarrollo y bienestar psicológico: provocan retrasos intelectuales y lingüísticos, dificultades para la atención y la concentración, dificultades para las relaciones sociales positivas, tendencia a estados de ansiedad, absentismo escolar y fracaso en mayor medida que la población no víctima de esas situaciones (Simón, López y Linaza, 2000).

Los principales indicadores de la exclusión educativa son: la falta de escolarización en la etapa obligatoria, primaria y secundaria o en la etapa infantil; el desfase curricular con respecto a los compañeros, el abandono temprano del proceso educativo y el absentismo escolar. Aunque las deficiencias educativas tienen menor incidencia en la exclusión social, en comparación con los ámbitos social, económico y laboral, ciertamente suponen una situación de desventaja e indefensión para la vida cotidiana (Raya, 2006). Además, en muchas ocasiones, los problemas educativos se acumulan a los problemas familiares, económicos y de salud, colocando a quienes los sufren en una situación de mayor indefensión.

La exclusión educativa, incluidos algunos casos de discapacidades de origen orgánico, es sobre todo la consecuencia de la exclusión social, de la conflictividad familiar y de la incapacidad de la escuela para compensar las carencias y desigualdades. Aproximadamente el 20% de los fracasados en la enseñanza obligatoria abandonan casi definitivamente el sistema escolar y la formación reglada, pero no necesariamente para incorporarse al mundo laboral. Es una deserción escolar seguida de unos años de inactividad formativa y laboral. En consecuencia, muchos alumnos que forman parte del fracaso escolar en la escuela obligatoria y que no obtienen una formación cualificada y formalmente reconocida con posterioridad, y que, a su vez, carecen de conocimientos en las nuevas tecnologías e idiomas, configuran el futuro colectivo de riesgo de exclusión social.

Las carencias formativas llevan a los jóvenes a una posición de fragilidad y vulnerabilidad, a situaciones de desventaja laboral y social y, en consecuencia, su desarrollo personal se ve afectado, lo que se refleja en su bajo autoconcepto, irritabilidad, relaciones sociales inadecuadas, conductas de riesgo, etc. Estos jóvenes salen del sistema escolar cargados de frustración y de fracasos acumulados, con un sentimiento de falta de competencia, rechazan a las instituciones, tienen problemas de autocontrol de su conducta y baja autoestima, lo que les hace especialmente vulnerables e influenciados por los mass media. En definitiva, en el itinerario social de los menores procedentes de entornos con carencias sociales y afectivas, el fracaso escolar es un indicador relevante de riesgo de exclusión social porque reduce notablemente las posibilidades de inserción laboral y los ingresos económicos potenciales y, por tanto, tiende a reproducir las condiciones de pobreza que conducen a la exclusión.

Cuando la escuela es un contexto desfavorecido

Como se ha apuntado con anterioridad, hay factores relativos al propio contexto escolar que explican una parte de los problemas de rendimiento, de indisciplina o desmotivación. Aspectos relacionados con deficiencias en la planificación y adaptación de las enseñanzas a las características individuales de los alumnos, dificultades de comunicación alumno-profesor, mala integración con los compañeros, actitudes y atribuciones negativas del profesorado son factores que se manifiestan con mayor intensidad precisamente en los alumnos con dificultades, los más necesitados de ayuda y comprensión.

Ningún alumno elige fracasar en la escuela. Si la sociedad, los padres y profesores exigen éxito y el niño fracasa, la experiencia escolar se convierte en fuente de sufrimiento. Si consideramos que la tolerancia a la frustración es menor en los alumnos que en las personas más adultas, es fácil concluir que cuando los rendimientos son insuficientes, la valoración de sí mismo o la integración con los demás tampoco son satisfactorias, surgen sentimientos depresivos y la tendencia a responder a la frustración con conductas disruptivas en clase, agresividad, aislamiento social o absentismo escolar.

En la escuela se evidencian y se comparan los distintos niveles de desarrollo de los alumnos en varias áreas: maduración socioemocional, habilidades sociales,

intelectuales, lingüísticas, psicomotrices. A pesar de las diferencias individuales constatadas, la escuela exige a los alumnos una cierta despersonalización, ser uno más y no llamar la atención, que contrasta con los intentos de estos por buscar la identidad y el reconocimiento de los demás. Los alumnos no se conforman con pasar desapercibidos y tratan de captar la atención, bien esforzándose por hacer las cosas bien y gustar a los profesores, bien mediante comportamientos que fuerzan al educador a intervenir, aunque sea para sancionarles o reprocharles ante los demás.

Entre el 12% y 30% de niños en edad escolar presentan problemas socioemocionales que obedecen a distintas causas y que afectan a las capacidades de aprendizaje y a los comportamientos, tanto en el colegio como fuera de él (Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. et al. 2005). En cambio, el sistema escolar no tiene suficientes recursos profesionales para atender a las dificultades específicas de aprendizaje y mucho menos a los de otro tipo como los emocionales o de adaptación.

La realidad de los centros escolares ubicados en zonas socioeconómicamente desfavorecidas es preocupante. Algunos señalan que su calidad de enseñanza es inferior (Miranda, A. et al. 2005). Los profesores se quejan de que no pueden desarrollar correctamente los programas, al tiempo que se les critica por mantener unos proyectos curriculares no adaptados al medio social y familiar de sus alumnos, lo cual lleva más al desencuentro que a la colaboración necesaria entre la familia y la escuela. Son centros con necesidades educativas especiales, más que alumnos con necesidades especiales. Son instituciones que requieren de grandes dosis de resiliencia y de implicación por parte del profesorado. En estos centros los profesores están expuestos a grandes dosis de agotamiento y estrés emocional, y, si acuden a su trabajo con escasa ilusión y se muestran pesimistas sobre el futuro de los alumnos, la implicación en los procesos de mejora será reducida.

Independientemente de dónde esté ubicado el centro, la violencia entre escolares no es un asunto menor. Desde el comienzo de la escolaridad, las necesidades sociales son las que en mayor medida motivan a los escolares, más que las necesidades de tipo cognitivo. Los niños quieren ir a la escuela para estar con sus amigos, con los cuales disfrutan y aprenden habilidades interpersonales importantes para su formación. La adaptación a la escuela y la integración con los compañeros es un factor de bienestar psicológico. Sin embargo, hay alumnos que se convierten en víctimas de las agresiones físicas y/o psicológicas de sus compañeros (Olweus, 1993). Las víctimas, los agresores y los observadores participan de una serie de conductas y valores contrarios a las actitudes y valores prosociales que se debieran potenciar desde la escuela. La mayor sensibilidad social actual hacia el acoso escolar ha supuesto que se conozcan en el último año un 500% más de casos. Se ha observado que estos episodios son cada vez más graves, más reinidentes y con edades más tempranas. Según el estudio realizado por el centro Reina Sofía el 14.5 % de los escolares dice haber sido víctima de agresiones en el centro educativo, más de tipo psicológico que físico. El 2,5 % de los escolares de 12-16 años está siendo acosado por sus compañeros.

Hoy en día, las relaciones entre alumnos y profesores son más asequibles e informales que en otras épocas y, a pesar de ello, la convivencia en las aulas es más conflictiva. Además del bullying, otros tipos de violencia se extienden por los

colegios: conductas agresivas hacia los profesores, contra los bienes y contra la institución en su conjunto: insultos, desprecios, daños materiales, alteraciones de la normas de funcionamiento, etc. Según el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, el 80% del profesorado dice que ha vivido situaciones de indisciplina en su centro y la percepción subjetiva es que los conflictos irán en aumento. Por término medio, el 28% de los profesores de la Comunidad de Madrid ha asistido a una agresión física de un alumno contra un docente y el 20% sufre tensión emocional por diversos motivos. Más del 70% de los encuestados no saben cómo actuar en casos de violencia y falta de respeto de los escolares y carece de recursos para establecer la disciplina en clase. Un informe del Observatorio de Riesgos Psicosociales señala que en el sector de la enseñanza el 63,5% de los docentes sufre riesgo de estrés alto y el 7,6% riesgo de acoso.

Los medios de comunicación se hacen eco con frecuencia de situaciones preocupantes que socialmente producen una cierta perplejidad: profesores de una escuela básica de Berlín, ubicada en un conflictivo barrio, han solicitado por escrito al ministerio que la escuela sea cerrada, incapaces de dar clases con normalidad, debido al caos y la violencia habituales en las aulas. Están atemorizados y prestos a llamar a la policía para que les ayude. Los profesores relatan que la mayoría de los alumnos son de origen extranjero, que habitualmente no respetan y agreden a los profesores y que la comunicación con los padres es casi nula, entre otras razones porque no conocen el alemán. Los alumnos se sienten despreciados por los alemanes autóctonos, reclaman profesores de su misma cultura y que todos les respeten: “si ellos nos respetan, nosotros les respetaremos”, dicen. Los recientes casos de vandalismo ocurridos en Francia, protagonizados por jóvenes de origen inmigrante que viven en barrios marginales, refleja a esa juventud fracasada y desorientada, que vive en la pobreza y la marginación social, que ha tenido una escolaridad caótica, sin cualificación profesional y abocada al paro. Rebajar la escolaridad obligatoria de los 16 a los 14 años, como proponían algún ministro en Francia, no supone reducir la conflictividad escolar, sino adelantar aun más la exclusión social de esos adolescentes.

No se trata aquí de profundizar en la enorme problemática que afecta al sistema escolar, la cual a menudo refleja una problemática más amplia y compleja de tipo social. Sin embargo, se puede reconocer que los cambios frecuentes de la legislación educativa y de los contenidos curriculares, la introducción de las nuevas tecnologías, los cambios de valores, los nuevos problemas planteados por la inmigración, la atención a la diversidad y el escaso reconocimiento profesional del maestro, son factores que configuran una situación que afecta al equilibrio emocional del docente y, en conjunto, a la dinámica escolar. Se plasma así la paradoja de una sociedad que cada vez responsabiliza más a la escuela de la educación de los niños, pero al mismo tiempo le quita autoridad y no le proporciona suficientes medios para hacerlo bien.

La perspectiva general y multifactorial de los problemas no puede servir de excusa para la pasividad de los centros. Todavía hay margen para mejorar desde dentro del sistema escolar. La escuela también tiene alguna responsabilidad en la conflictividad escolar, cuando crea un ambiente que no favorece la comunicación

sincera entre profesor alumno, cuando no contempla las peculiaridades de cada uno de ellos y favorece la integración, cuando exige el aprendizaje de contenidos que no están en consonancia con sus necesidades (Miranda, A. et al. 2005).

La resiliencia y la escuela

El término *resiliencia* define la capacidad que tienen las personas para desarrollarse psicológicamente con normalidad, a pesar de vivir en contextos de riesgo, como entornos de pobreza y familias multiproblemáticas, situaciones de estrés prolongado, centros de internamiento, etc. Se refiere tanto a los individuos en particular como a los grupos familiares o escolares que son capaces de minimizar y sobreponerse a los efectos nocivos de las adversidades y los contextos desfavorecidos y deprivados socioculturalmente (Uriarte, 2005).

La resiliencia es una novedosa perspectiva sobre el desarrollo humano, contraria al determinismo genético y al determinismo social, que explica *esa cualidad humana universal que está en todo tipo de personas y en todas las situaciones difíciles y contextos desfavorecidos que permite hacer frente a las adversidades y salir fortalecido de las experiencias negativas* (Vanistaendel, 2002). No es una característica con la que nacen o que adquieren ciertos niños, sino un *conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida “sana” en un medio insano* (Rutter, 1990).

Desde la perspectiva del riesgo, la escuela se esfuerza por identificar con prontitud aspectos deficitarios de los alumnos que pudieran ser signos de vulnerabilidad, de inadaptación y de fracaso escolar para, posteriormente, tratar de implementar programas específicos compensatorios: adaptaciones curriculares, compensación de déficits, intervención en situaciones críticas, prevención de conductas de riesgo, etc. En general, los programas de educación compensatoria se fundamentan en las posibilidades que tiene la escuela para reducir las desigualdades originarias de los niños procedentes de entornos socioculturalmente desfavorecidos.

En cambio, el enfoque de la resiliencia es diferente a la perspectiva del riesgo, porque entiende que existe en todas las personas y en todas las situaciones un punto de apoyo, a partir del cual construir un proceso de desarrollo normal, a pesar de las calamidades y de una infancia infeliz. Es una perspectiva optimista del desarrollo humano a pesar de las circunstancias adversas que aporta a los profesionales de la educación y del trabajo social el convencimiento de que se pueden obtener resultados positivos para el desarrollo psicológico al actuar tanto sobre el niño como sobre su ambiente (Grotberg, 1995). En la escuela, la promoción de la resiliencia es un enfoque que destaca la enseñanza individualizada y personalizada, que reconoce a cada alumno como alguien único y valioso, que se apoya en las características positivas, en lo que el alumno tiene y puede optimizar.

Las cualidades personales más importantes que facilitan la resiliencia han sido descritas como: a) autoestima consistente; b) convivencia positiva, asertividad, altruismo; c) flexibilidad del pensamiento, creatividad; d) autocontrol emocional, independencia; e) confianza en sí mismo, sentimiento de autoeficacia y autovalía,

optimismo; f) locus de control interno, iniciativa; g) sentido del humor; h) moralidad. Estas y otras características individuales asociadas a la resiliencia no son innatas sino que proceden de la educación y, por lo tanto, pueden aprenderse (Higgins, 1994).

Las cualidades que llevan a la resiliencia se construyen en la relación con el otro, del mismo modo que el desarrollo normal o los trastornos psicológicos. Para bien o para mal estamos modelados por el trato y las miradas de los demás (Cyrułnick, 2004). Los adultos que se ocupan del niño, los que le procuran atenciones, los que le quieren y valoran pueden promover la resiliencia. En la infancia y adolescencia, la figura del profesor y, en general, las experiencias escolares se convierten en constructores especiales de resiliencia. En los primeros años de la escolaridad el profesor puede ser enormemente admirado y actos que para otros son intrascendentes pueden tener especial significación para niños procedentes de hogares conflictivos. Cuando los padres no han creado un vínculo afectivo protector y estable, el profesor puede resultar una figura sustitutoria y la experiencia escolar en su conjunto una oportunidad para la “restitución” o “compensación” de un niño que sin éxito escolar habría derivado hacia la inadaptación (Cyrułnick, 2002).

Henderson y Milstein (2003) señalan “seis pasos para fortalecer la resiliencia” fomentados desde la familia, la escuela y la comunidad:

Para contrarrestar factores familiares de riesgo.	Para favorecer la resiliencia.
1. Enriquecer los vínculos prosociales.	4. Ofrecer afecto y apoyo.
2. Fijar límites claros en la acción educativa.	5. Establecer objetivos retadores.
3. Enseñar habilidades para la vida.	6. Participación significativa.

De estos seis pasos, el más importante y permanente es el afecto, pues parece imposible superar las dificultades y crecer humanamente sin el alimento del afecto. Los resultados de estos seis pasos generan personas optimistas, responsables, con alto grado de autoestima y autoeficacia.

La promoción de la resiliencia desde la escuela es una parte del proceso educativo que tiene la ventaja de adelantarse y preparar al individuo para afrontar adversidades inevitables. No puede estar limitada a una intervención educativa con niños de alto riesgo o víctimas de contextos desfavorecidos. (Amar, Kotliarenko y Abello, 2003).

1. Factores protectores desde la escuela

Desde la perspectiva del riesgo, se ha indicado la existencia de contextos y factores del ambiente que aumentan la probabilidad de que el desarrollo integral de los menores pueda verse afectado y aparezcan alteraciones como retrasos en el desarrollo, fracaso escolar, inadaptación, conflictividad o exclusión social.

En contraposición, los factores de protección son aquellos que reducen los efectos negativos de la exposición a riesgos y al estrés, de modo que algunos sujetos, a pesar de haber vivido en contextos desfavorecidos y sufrir experiencias adversas, llevan una vida normalizada. La protección se entiende mejor como un proceso que

modifica, mejora o altera la respuesta de una persona a algún peligro y que predispone a un resultado adaptativo. No es una cualidad ni variable determinada, sino un proceso interactivo entre factores del medio y factores personales que debe ser mantenido constantemente. (Rutter, 1985, 1990, en M.A. Kotliarenco et al. 1996). Así, invertir en la educación de los menores merece la pena por muchos motivos: la escolarización y las experiencias escolares son también factores protectores para niños de riesgo procedentes de ambientes familiares conflictivos y entornos sociales desfavorecidos y puede contribuir al desarrollo de una madurez personal para afrontar las dificultades futuras.

El ámbito macrosocial es un nivel de aplicación de la resiliencia, según Pierre-André Michuad (1996, citado en S. Tomkiewicz, 2004). En los países pobres la escolarización aumenta notablemente las posibilidades de desarrollo. En particular, la educación de las niñas, futuras adultas y madres, hace que el embarazo se retrase hasta siete años por término medio, contribuye a que se eviten ciertas enfermedades como el sida, les capacita para empleos más cualificados y reducen la dependencia de los varones.

Diversos estudios han destacado los factores escolares como protectores ante situaciones de riesgo familiar y social. La escuela puede tomar un papel activo cuando el menor ha sido víctima directa o indirecta de malos tratos y de la violencia en el hogar. Si los educadores son receptivos y sensibles, los alumnos acudirán a ellos en busca de protección, de consuelo y de ayuda. El clima escolar es, en gran medida, generado por el profesor. Un clima respetuoso, de alegría y buen humor, así como el rendimiento académico positivo son factores protectores capaces de reducir los efectos de las experiencias negativas y del estrés infantil.

La oportunidad para la observación prolongada permite detectar con prontitud ciertos anomalías conductuales o del desarrollo psicológico y alertar a los servicios sociales. Además, la escuela debe transmitir valores y enseñar a los niños a resolver sus conflictos sin recurrir a la violencia pero no solo a las víctimas de los malos tratos y abusos sino a todos los alumnos. Es una manera de contribuir a que los agredidos actuales no sean agresores el día de mañana.

Los estudios son altamente coincidentes al señalar los factores escolares que resultan protectores para los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos y en situación de riesgo social.

Werner y Smith, (1982)

- Escolarización normalizada.
- Atención afectuosa por algún profesor.
- Inteligencia medida por test media-alta.
- Motivación logro.
- Relaciones sociales positivas.
- Autoconcepto positivo.

Radke-Yarrow y Brown, (1993. En J. Buendía, 1996)

- Éxito escolar.
- Valoración positiva de los profesores.
- Buenas relaciones con los compañeros.
- C.I. alto.
- Confianza en sí mismos.
- Disposición optimista para alcanzar metas.

Rutter, (1993. En J. Buendía, 1996)

- Relaciones afectivas y apoyo
- Autoestima positiva.
- Éxito en actividades significativas.
- Sentido de autoeficacia.

Steinhausen y Metzle (2001. en A. Miranda et al. 2005)

- Aceptación por parte de los compañeros.
- Sentimiento de pertenencia a la escuela
- Metas educativas compartidas.

J. Fullana (2004)

- Autoconcepto positivo
- Actitud positiva hacia el estudio, los profesores y el instituto.
- Locus de control interno.
- Actitudes y expectativas positivas por parte de sus profesores.
- Relaciones positivas con los compañeros.
- Relaciones significativas con algún adulto, profesor.

Jessor, (1993. En J. Buendía, 1996)

- Colegio “no conflictivo”
- Comunicación familia-escuela.
- Clima escolar abierto y democrático.

Backer, (1999. En A. Miranda et al. 2005)

- Actitudes y percepciones positivas del profesorado.
- Altos niveles de motivación.
- Ajuste social

2. *¿Cómo son los profesores resilientes?*

Construir la resiliencia desde la escuela requiere, sobre todo, que los profesores sean profesionales resilientes, capaces de implicarse en un proyecto educativo compartido con el resto de la comunidad, profesores, padres y alumnos que buscan expresamente el desarrollo integral de todos los alumnos y que trabajan desde la escuela contra la exclusión social.

La capacidad de ocuparse de la formación de sujetos inmaduros, dependientes, necesitados de muchas cosas y, en particular, de ocuparse de niños afectados por experiencias adversas supone que los maestros son suficientemente resilientes, es decir, emocionalmente estables, con alta motivación de logro, buena tolerancia a la frustración, de espíritu animoso e identificados con su trabajo.

La formación es un factor clave del proceso de la resiliencia. Los educadores deben conocer las áreas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en especial, el desarrollo emocional y social del niño víctima de malos tratos. La formación psicopedagógica del profesor tiende a la empatía con el alumno, que es la base de la resiliencia. Además, debe estar formado en el manejo de los grupos, los conflictos y el cambio de actitudes.

Hay algunos presupuestos pedagógicos de los profesores que tienen efectos resilientes. Por ejemplo, que el afecto es el alimento básico de la vida humana y que sin afectos positivos no hay proyecto educativo que merezca la pena. También la convicción de que todos los alumnos tienen dentro de sí aspectos positivos sobre los cuales basar un proyecto de desarrollo positivo. Si el profesor se fija en los aspectos positivos transmite su consideración, que se transforma en autoestima para el alumno. La tarea del educador es descubrir y fortalecer esas cualidades que pueden permitir a todos los niños sobreponerse a las dificultades, tener éxitos y prepararse para una integración social adecuada y creativa. Frente al determinismo social y al determinismo de los primeros años de vida, el profesor está convencido de que una infancia infeliz no determina el futuro personal (Cyrulnick, 2001). Todos, niños y adultos, pueden cambiar y mejorar. Imaginarse un futuro mejor sirve para dejar a un lado las malas experiencias y para movilizarse tratando de alcanzarlo.

La actitud optimista y el pensamiento positivo son las claves del éxito profesional del profesor resiliente. Las personas que mantienen una actitud optimista y positiva se centran en los medios que contribuyen hacia la solución posible, hacia el logro de las metas propuestas. El profesor optimista se recupera de las contrariedades, persiste en el logro de los objetivos, percibe las dificultades como retos a superar y no rehuye las tareas difíciles. Si la educación se realiza en un clima de optimismo y de confianza, con objetivos moderadamente retadores pero alcanzables, los alumnos aprenden a ser positivos y optimistas (Marujo, Neto y Perlorio, 2003).

3. ¿Qué hacen los profesores resilientes?

El profesor resiliente construye resiliencia en los alumnos cuando les *acepta y aprecia* tal cual son, al margen de su rendimiento académico. Lo peor que podría hacer un maestro con un alumno en riesgo es dejarle estar, pero sin ocuparse de él. El *contacto afectuoso*, expresado física o verbalmente, pero de manera diferente del contacto “maternal”, es de gran importancia para establecer y mantener vínculos positivos con las personas que nos importan.

S, Tomkiewicz (2004), señala que los educadores deben mantener una “actitud auténticamente afectuosa” (AAA), expresión que evita la palabra “amor” y que significa transmitir al alumno el sentimiento de que puede ser amado. Se trata de una *aceptación fundamental* más que incondicional. La aceptación y el afecto deben estar acompañados de la *adecuada exigencia* para que se esfuerce, actúe de la mejor manera posible, se responsabilice y trate de cumplir con sus obligaciones, rechace la tendencia a la pasividad y se implique en actividades grupales que favorezcan el conocimiento mutuo y la colaboración. Para un menor, la aceptación incondicional se puede traducir en indiferencia afectiva, que incita a actuaciones “provocadoras”.

El alumno, por su parte, debe aceptar que se le acepte. Gils (2004) denomina como *sustentación* a esa aceptación de doble dirección de la que surge la confianza básica, la cual debe presidir toda la relación educativa. La acomodación del niño a las tareas y las normas escolares es una prueba de la madurez socioemocional, pero está supeditada a la confianza y aceptación mutua, al vínculo afectuoso, seguro y consistente que se establece principalmente en los primeros años de la escolaridad.

Por parte del profesor no se trata de una actitud sobreprotectora o halagadora sin más, sino de una relación afectuosa positiva, pero no excesivamente próxima, que proporcione un entorno donde los alumnos puedan desenvolverse con seguridad.

El alumno afectado por experiencias familiares negativas puede encontrar en el colegio un espacio vital para la resiliencia. Las relaciones positivas con sus profesores y con sus compañeros, las oportunidades para hacer las cosas bien, disfrutar de los juegos, aprender y reír pueden ayudarle a contraponer experiencias positivas junto a las negativas, a hacerle sentir que hay personas que no les fallan, en las que se puede confiar y situaciones que permiten ver la vida con optimismo y esperanza. Una de las tareas más importantes del profesor es promover el clima adecuado para las *relaciones positivas*.

Los profesores deben ayudar a los alumnos a comprenderse a sí mismos y a comprender el entorno físico y social. Encontrar el sentido a las actividades y a las normas ayuda a dar sentido a uno mismo y a participar activamente en su realización y cumplimiento. Ciertamente, no siempre es fácil para el profesor transmitir el sentido de algunas tareas necesarias, pero su empeño en hacerlo será reconocido y valorado por los alumnos.

Darle sentido a todo lo que se hace en la escuela es más importante que obtener éxitos académicos. Pero los alumnos también necesitan alcanzar éxitos, aunque sean parciales. Es importante entonces *marcarse objetivos posibles* y saber ver bien los avances, a veces muy pequeños, que se producen. El maestro reconoce y *recompensa positivamente el esfuerzo* antes que el resultado, y si no se hacen bien las cosas, valora críticamente los comportamientos, pero no juzga globalmente a las personas. Fijarse constantemente en los errores y en los comportamientos inadecuados puede producir en una imagen de sí mismo negativa, que reduzca la motivación para posteriores intentos.

El educador *no se desilusiona* cuando el alumno no aprende como y cuando él quiere. Una actitud comprensiva, de respeto hacia el alumno y sus problemas, así como la disponibilidad para seguir ayudándole, pueden ser el punto de apoyo para el inicio de una nueva relación más constructiva y beneficiosa.

Siendo especialmente *respetuoso pero no indiferente* con el alumno, sin ningún afán de entrometerse en la esfera personal o familiar, el profesor que *practica la empatía* puede ayudarle a definir, comprender y asimilar las experiencias. Además, la empatía para con los alumnos debe servir para favorecer la propia empatía de los alumnos. A través observación de los demás, de las narraciones y dibujos, los alumnos comprenden lo que los demás sienten y se pueden generar actitudes compasivas y de ayuda hacia los demás. El altruismo es una forma de autoayuda resiliente y un mecanismo protector para todos, no sólo para los que han sido víctimas de maltrato.

Reforzar su autonomía y su independencia respecto de los adultos y/o de ciertos compañeros no significa dejarles hacer a su libre albedrío. El alumno será más autónomo cuanto más seguro se sienta de la vinculación con el educador. *Darles la palabra*, reconocerles sus ideas propias, mostrarles que son dignos de nuestro respeto es el modo de reforzar su valía personal y su autoestima. La autoestima del alumno

aumenta cuando su persona y sus acciones son valoradas positivamente por personas que le estiman y con las que se relaciona. En la perspectiva de la *educación mora*, la autonomía del comportamiento se refuerza con la asunción de compromisos y responsabilidades.

La preparación de los alumnos para los nuevos retos de una sociedad compleja y en constantes cambios requiere desarrollar desde la escuela diversas estrategias de afrontamiento de sus dificultades presentes y futuras como factor de protección ante las adversidades, que en mayor o menor grado se producirán en los años posteriores. El educador *estimula el pensamiento divergente y la creatividad* para el ensayo y valoración de diversas formas de resolver los problemas. Pero no sólo en la esfera cognitiva, sino también en el desarrollo personal y social, en coincidencia con la mejora de la inteligencia emocional y social (Fuentes y Torbay, 2004).

La escuela es un lugar privilegiado para el *aprendizaje de las habilidades sociales* y la formación de amistades, que en ocasiones se mantienen durante toda la vida. El educador debe organizar las actividades de modo que faciliten las relaciones sociales. Su intervención puede ayudar a que aprendan a escucharse, a tener en cuenta los puntos de vista del otro y a *negociar* las soluciones, conscientes de que los conflictos son una parte de la realidad, pero que se pueden resolver sin recurrir a la violencia.

Las condiciones en la que se realiza la actividad escolar requieren ciertas normas cuyo aprendizaje y acatamiento le serán también valiosas para su autocontrol y para la adaptación a la sociedad en general. El profesor puede ayudarles a comprender que la realidad, la realización de las actividades y la convivencia en grupo supone ciertas reglas y restricciones, al tiempo que les hace ver las consecuencias que tendrían para él y para los demás hacer siempre lo que se quiere, sin tener en cuenta los deseos de los demás. La *comprensión y el cumplimiento de las normas* es más fácil cuando los alumnos se implican en el establecimiento de algunas que les competen.

A pesar de la importancia que el humor tiene en el bienestar psicológico y en las relaciones sociales, y de que integra aspectos intelectuales, emocionales y físicos de las personas (Gils, 2004), está poco presente en las escuelas. El sentido del humor en la escuela, entre los profesores y los alumnos, se relaciona positivamente con la resiliencia (Munist, M. y otros, 1998), puede elevar la calidad de la enseñanza, facilitar los aprendizajes escolares, prevenir el estrés del profesorado, desarrollar la creatividad de los alumnos, crear un clima escolar positivo y elevar la autoestima. Para los alumnos en situaciones de riesgo social, el sentido del humor refuerza la confiabilidad en el entorno, mejora el estado de ánimo y contribuye al afrontamiento optimista de los problemas (García-Larrauri y otros, 2002).

La escuela no aprovecha suficientemente las posibilidades que existen en algunas áreas del curriculum como la educación deportiva, la expresión musical y otras formas de expresión corporal, literaria, teatral, etc. La expresión artística, la música, el deporte, además de otros beneficios, proporcionan bienestar psicológico (Punset, 2005). Ser un espectador distrae, pero lo más importante es practicar una

expresión artística, musical o cultural en general, porque contribuyen a la resiliencia. Jordi Sierra i Fabra es uno de los escritores más prolíficos de España, dice: “Era tartamudo y tenía complejo de feo, pero leer me salvó la vida”.

Todos, alumnos y profesores, necesitamos que se nos reconozca tal cual somos, que nos respeten y nos dejen hacer. Hay que *dar un margen a lo imperfecto*, a las equivocaciones y a lo espontáneo. La búsqueda de la perfección causa demasiadas tensiones innecesarias. También es resiliente una mirada optimista y benevolente con el alumno conflictivo y problemático. A veces estos alumnos necesitan que pase un tiempo para darse cuenta de la ayuda que la escuela les proporcionó. Los educadores saben que tienen más influencia de la que se imaginan y, al mismo tiempo, menos de la que se imaginan.

Conclusiones

La escuela es un contexto privilegiado para la construcción de la resiliencia, después de la familia y en consonancia con ella. Los nuevos retos de la educación básica requieren de objetivos más amplios que los meramente cognoscitivos, es decir, de objetivos que ayuden al desarrollo personal y social de todos los alumnos, independientemente de su origen social y familiar. La contribución de la escuela al desarrollo íntegro de los alumnos pasa por una profundización de la dinámica socioafectiva de la interacción educativa y por la incorporación explícita de objetivos relacionales en la acción docente.

En todos y cada uno de los elementos principales del contexto escolar existen potencialidades que permiten a todos los alumnos desarrollarse con normalidad, superar sus dificultades de origen familiar y social, obtener reconocimientos positivos y prepararse convenientemente para la incorporación plena y creativa en la comunidad.

La escuela tiene que dejar de quejarse de las condiciones sociales y familiares que afectan negativamente al desarrollo personal y escolar de algunos alumnos y tomar una postura más decidida por contribuir a superar las desigualdades, compensar los riesgos de inadaptación y exclusión social e incluir a todos los alumnos en la comunidad educativa. La escuela tiene que reaccionar ante el alto grado de fracasos escolares y alumnos en riesgo de inadaptación y exclusión.

La perspectiva de la resiliencia en la escuela requiere también de educadores resilientes, capaces de afrontar las numerosas dificultades que se presentan en su trabajo, para que no se sientan afectados en su calidad de vida. La formación de educadores para los retos actuales ha de incluir necesariamente el reforzamiento de la autoestima, la creatividad, la iniciativa y el sentido del humor. Los educadores han de desarrollar la empatía, el pensamiento positivo, el optimismo y, en definitiva, todas aquellas fortalezas y habilidades que ayuden a modificar actitudes negativas tanto propias como del alumno.

Referencias bibliográficas

- Amar, J., Kotliarenko, M.A. y Abello, R (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación y Desarrollo*, 11(1)162-197.
- Balsells, M. A (2003). La infancia en riesgo social desde la sociedad del bienestar. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 3(4), [<http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/default.htm>] (consultado el 04/02/05).
- Buendía, J. (1996). *Psicopatología en niños y adolescentes*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Cyrlunick, B. (2001). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunick, B. (2002). *El murmullo de los fantasmas. Volver a la vida después del trauma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunick, B. (2004). La construcción de la resiliencia en el transcurso de las relaciones precoces. En B. Cyrlunick et al. (2004), *El realismo de la esperanza* (pp.17-31). Barcelona: Gedisa.
- Cyrlunick, B., Tomkiewicz, S., Guénard, T. Vanistendael, S., Manciaux, M. et al. (2004). *El realismo de la esperanza*. Barcelona: Gedisa.
- Fuentes, C. R. y Torbay, A. (2004). Desarrollar la creatividad desde los contextos educativos: un marco de reflexión sobre la mejora socio-personal. *REICE - Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2 (1) [<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Fuentes.pdf>.] (Consultado el 12/03/06).
- Fullana, J. (1996). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(19)47-70.
- García-Larrauri, B., Monjas, I., Román, J.Mª. y Flores, V. (2002). El sentido del humor, rasgos de personalidad y variables situacionales. En Mª. I. Fajardo y otros (eds.), *Necesidades educativas especiales. Familia y Educación* (pp. 463-478). Badajoz: Psicoex.
- Grotberg (1995). *A guide to promoting resilience in children*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- Guasch, M. y Ponce, C. (2002). *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona.
- Henderson, V. y Milstein, M (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Higgins, G.O. (1994). *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kotliarenko, M.A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1996). *Resiliencia. Construyendo en*

la adversidad. Santiago de Chile: Ceanim.

- Marujo, H. A., Neto, L. M. y Perlorio, M^a F. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.
- Miranda, A., Jarque, S. y Tárraga, R. (2005). Escuela. En L. Ezpeleta (ed.), *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo* (pp. 203-223). Barcelona: Masson.
- Munist, M., Santos, H., Kotliarenco, M. A., Suárez, E. N., Infante, F. y Grotberg, E. (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. OMS.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: U.K. Blackwell.
- Punset, E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Raya, E. (2006). *Indicadores de exclusión social. Una aproximación al estudio aplicado de la exclusión*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health* 14 (8) 626-631.
- Simón, C., López, J.L. y Linaza, J.L. (2000). *Maltrato y desarrollo infantil*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas.
- Theis, A. (2003). La resiliencia en la literatura científica. En M. Manciaux (comp), *La resiliencia: resistir y rehacerse* (45-59). Barcelona: Gedisa.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnick (ed.), *El realismo de la esperanza* (pp 33-50). Barcelona: Gedisa.
- Uriarte, J.D. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica* 10 (2) 61-80.
- Van Gils, J.(2004). Una pedagogía fundada en el respeto al niño y en el diálogo: la contribución de la resiliencia. En Boris Cyrulnick (ed.), *El realismo de la esperanza* (pp. 209-224). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Werner, E.E. (2003). Prólogo. En N. Henderson y M. Milstein, *La resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Werner, E.E. y Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth*. Nueva York: McGrawHill.

Juan de Dios Uriarte Arciniega. Doctor en Psicología Evolutiva y de la Educación. Profesor Titular de la Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao. Universidad del País Vasco. Áreas de investigación actuales: Variables Psicosociales en la Transición a la Edad Adulta, Desarrollo y Educación en Contextos Desfavorecidos, La Resiliencia.

Fecha de recepción: 03/04/2006

Fecha de aceptación: 26/05/2006

PERSONAS MENORES EN SITUACIONES DE ESPECIAL VULNERABILIDAD: RETOS PARA UNA INTERVENCIÓN EFICAZ

Minors in situations of particular vulnerability: challenges to effective intervention

***Iñigo Lamarca Iturbe
Fermín Barceló Galdácano***

*Institución del Ararteko
Comunidad Autónoma Vasca*

Resumen

Desde el Ararteko (Ombudsman o Defensor del País Vasco) se destacan en este artículo diez retos para una intervención eficaz en contextos desfavorecidos. Y lo hacen, a partir de las investigaciones que han llevado a cabo en los últimos años respecto a menores en situaciones de especial vulnerabilidad: desprotegidos; infractores; con necesidades educativas especiales; con enfermedad mental; temporeros; menores extranjeros no acompañados... Desde una perspectiva de garantía de derechos, los principales problemas detectados, los retos a superar se centran en: 1) La relación entre los servicios especializados y las redes ordinarias; 2) La coordinación entre servicios e instituciones; 3) La necesidad de marcos normativos claros; 4) La planificación y evaluación; 5) La respuesta adecuada a necesidades emergentes; 6) La resistencia a tomar medidas compensadoras; 7) La debilidad de los programas de detección, salida y emancipación; 8) El tratamiento de la información; 9) La sensibilización social; 10) Los instrumentos de defensa y garantía de derechos.

Palabras Clave: *Menores vulnerables. Intervención en contextos desfavorecidos. Derechos de las personas menores de edad.*

Abstract

In this article the Ararteko (Ombudsman of the Basque Country) underscores ten challenges to effective intervention for disadvantaged people. He bases article list on research carried out in recent years on minors in situations of particular vulnerability: unprotected minors; children who have committed crimes; children with special education needs; children with mental health problems; seasonal workers; unaccompanied minors for other countries, etc. From the perspective of guaranteeing rights, the main problems detected and challenges to overcome focus on: 1) The relationship between specialised services and regular systems; 2) Coordination between services and institutions; 3) The need for clear regulatory frameworks; 4) Planning and assessment; 5) Suitable responses to emerging needs; 6) Reluctance to adopt compensatory measures; 7) Weakness of detection, mainstreaming and emancipation programmes; 8) Information processing; 9) Building social awareness; 10) Instruments for defending and guarantying rights.

Key words: *Vulnerable minors Intervention in underprivileged contexts. Rights of minors.*

Correspondencia: Iñigo Lamarca Iturbe, Fermín Barceló Galdácano. Ararteko. Prado, 9 - 01005 Vitoria-Gasteiz. E-mail: arartekoa@ararteko.net.

Introducción

La intervención en contextos desfavorecidos es un tema de palpitante actualidad, que preocupa y exige respuestas adecuadas a instituciones, colectivos y profesionales de nuestra sociedad. Como Ararteko se nos ha pedido un artículo sobre algún tema relacionado con colectivos o personas en situaciones de desventaja, conflicto social o contextos desfavorecidos, donde pudiera establecerse una relación con enfoques psicológicos y educativos.

Podríamos haber elegido cualquiera de los temas relacionados con la infancia y la adolescencia que hemos analizado en profundidad. Pero, seguramente, puede resultar más interesante entresacar algunos elementos comunes, que están presentes en mayor o menor grado en las diferentes situaciones analizadas y que funcionan, muchas veces, como factores condicionantes de la intervención, de su eficacia.

Como se puede suponer, cuando hablamos de intervención no nos referimos expresamente a la intervención psicológica sino, más bien, a la intervención en un sentido más amplio: la que se efectúa desde las instituciones, desde los servicios, desde las diferentes administraciones que constituyen, según la ley, nuestro objeto de control. No obstante, creemos que este análisis, así como una parte de las reflexiones, pueden resultar útiles o aportar cierta luz a profesionales del sector.

En la institución del Ararteko existen, entre otras, dos prioridades: por un lado, la opción de dar prioridad a los sectores sociales especialmente desfavorecidos, a las personas que viven en situaciones de especial vulnerabilidad. La inmensa mayoría de las actuaciones que hemos emprendido por iniciativa propia se han dirigido a analizar esas situaciones, a dar voz a dichas personas. Por otro lado, la infancia y adolescencia, las personas menores de edad, que han constituido siempre y siguen constituyendo una prioridad y un sector al que el Ararteko dedica una especial atención.

Esta aportación será, pues, tomando como base nuestra propia experiencia y desde la perspectiva que corresponde a una institución de defensa de los derechos de la ciudadanía.

Estudios realizados por la institución del Ararteko

Ciertamente, todo niño o niña, por el simple hecho de serlo, está en una situación vulnerable. Pero también es cierto que determinados niños, niñas o adolescentes viven en situaciones de especial vulnerabilidad: porque forman parte de familias desestructuradas o con graves problemas, porque pertenecen a minorías étnicas o en riesgo de exclusión, porque tienen alguna discapacidad, porque se encuentran institucionalizados...

Durante los últimos años, y normalmente mediante actuaciones de oficio y estudios monográficos, la institución del Ararteko ha analizado la problemática de algunos colectivos de personas menores de edad en situaciones de especial vulnerabilidad, valorando la respuesta que las instituciones dan a sus necesidades y efectuando numerosas propuestas de mejora. Estos trabajos se han recogido en

diferentes informes extraordinarios presentados al Parlamento Vasco y, también en capítulos dedicados específicamente a ellos dentro de los informes ordinarios anuales. Así, por ejemplo:

- *La atención a la infancia y a la adolescencia en situación de desprotección* (Informe extraordinario de 1997).
- *La intervención con menores infractores* (Informe extraordinario de 1998).
- *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV* (Informe extraordinario de 2001).
- La atención psiquiátrica infantil (en el Informe extraordinario sobre *Atención comunitaria de la enfermedad mental*).
- Las condiciones de escolarización de los hijos e hijas de familias temporeras (en el Informe extraordinario sobre *Situación de la población temporera en Álava*, de 2002).
- *La Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*, en el último informe extraordinario hecho público el año pasado.

En este momento estamos elaborando un informe sobre la convivencia y la confrontación entre iguales en los Centros de Educación Secundaria, que haremos público en los próximos meses.

Así pues, en los últimos años la institución del Ararteko, de acuerdo con sus funciones y posibilidades, ha efectuado un seguimiento sobre la situación de algunos de estos colectivos especialmente vulnerables. Concretamente, de un modo sistemático, al menos, sobre seis colectivos o situaciones:

- Niños, niñas y adolescentes en situaciones de abandono o desamparo, acogidos por las instituciones;
- Adolescentes extranjeros no acompañados e indocumentados;
- Adolescentes infractores, que han cometido delitos y han sido objeto de medidas judiciales;
- Hijos e hijas de familias de trabajadores temporeros que acuden a la recogida de la patata y a la vendimia en determinadas comarcas de Álava;
- Niñas, niños y adolescentes con enfermedades mentales;
- Alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, derivadas de su discapacidad o de su pertenencia a un medio social desfavorecido.

Sobre cada una de estas situaciones, analizadas en profundidad, hemos destacado los elementos de mayor preocupación desde una perspectiva garantista de derechos, hemos efectuado recomendaciones a las administraciones responsables y se han impulsado actuaciones de mejora. Pero, como ya se ha dicho, no se trata aquí de recoger las cuestiones específicas acerca de cada una de las situaciones analizadas. Para ello, es preferible acudir a los informes citados, todos ellos disponibles en nuestra dirección electrónica (www.ararteko.net).

Además, es evidente que en nuestro contexto existen también otras situaciones de especial vulnerabilidad y que merecerían, igualmente, ser analizadas en profundidad: atención educativa al alumnado gitano; menores víctimas del terrorismo; alumnado de origen extranjero; enfermos de sida; menores con graves problemas de conducta o asociados a consumos de droga; menores con padres o madres en prisión; víctimas de abusos sexuales; hijos e hijas de mujeres maltratadas...Y también es evidente que cualquiera de las situaciones analizadas puede variar significativamente, en cuanto a su problemática y respuesta, de unos lugares a otros, de una a otra Comunidad Autónoma; es decir, según los ámbitos territoriales de intervención de cada una de las personas que puedan leer esta revista.

Factores significativos y comunes a las diversas situaciones de riesgo

Parece, pues, más útil para este artículo fijarnos en determinados elementos comunes y no en los específicos y propios de cada situación. Es lo que pretendemos hacer a continuación: destacar algunos de los aspectos comunes que hemos observado y que afectan a la actuación institucional; elementos de preocupación que se repiten, según nuestros análisis, y que constituyen una especie de denominadores comunes de la intervención con menores; elementos preocupantes desde una perspectiva garantista, necesitados de mejora y que constituyen auténticos retos, tanto en la defensa de los derechos de estas personas como si queremos lograr una intervención eficaz.

Señalaremos aquí, brevemente, diez de estas cuestiones por considerarlas especialmente significativas.

1ª.- La relación entre los servicios especializados y las redes asistenciales ordinarias

Ante bastantes situaciones de riesgo o de vulnerabilidad, a veces por imperativo legal, la respuesta de las instituciones se suele concretar en un determinado servicio especializado. Sirvan como ejemplo los centros u hogares de acogida residencial para menores en desamparo, o los centros de internamiento para adolescentes infractores de la ley.

Observamos que, con frecuencia, la existencia de estos servicios especializados inhibe la intervención de las redes ordinarias, o es utilizada como pretexto para reducir su implicación y respuesta. Nos referimos a la respuesta de la red educativa ordinaria, la de la red sanitaria, la de la red de servicios sociales de base... Parece que funciona como una especie de excusa fácil: puesto que existen servicios especializados, que sean ellos quienes atiendan a este menor. Conviene advertir que, cuando así sucede, los riesgos asociados a la institucionalización aumentan (puesto que todas las necesidades deben ser cubiertas por los recursos del propio centro) y las posibilidades de normalización e integración social de los menores disminuyen.

Pongamos por ejemplo el caso de los adolescentes que tienen problemas con la Justicia. Es claro el trabajo preventivo que los diferentes servicios (educativos, sanitarios, sociales, policiales...) pueden realizar respecto a estas personas menores

de edad, tanto en los períodos previos a la comisión del hecho delictivo, como con anterioridad o posteridad a la ejecución de las medidas judiciales impuestas. Y es evidente, también, que la implicación de las redes ordinarias, incluso durante el tiempo de ejecución de las medidas, presenta enormes ventajas.

Posiblemente, entre los lectores habrá quienes ejerzan su labor en servicios muy específicos y quienes la lleven a cabo encuadrados en sistemas más amplios o generalistas y, seguramente, experimentarán en su propio trabajo esta dificultad o, al menos, este riesgo.

Desde nuestra perspectiva, nos parece que es necesario evitar estos riesgos e impulsar la mayor implicación posible de los servicios ordinarios, vencer resistencias, cuando existen, y mantener con firmeza determinados criterios ligados a derechos fundamentales, como puede ser la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, independientemente de cual sea la situación concreta del menor.

2ª.- Coordinación entre servicios e instituciones

Casi siempre, la respuesta a las situaciones de mayor vulnerabilidad, por su propia complejidad, exige la intervención de diferentes instancias y servicios. Servicios que, muchas veces, dependen de administraciones o departamentos diferentes: bienestar social, educación, sanidad... Exigen, pues intervenciones coordinadas, intercambios de información entre profesionales de diferentes sectores, continuidad de los trabajos, personas que puedan servir de referente a lo largo de todo el proceso...

Con frecuencia, el hecho de que dependan de diferentes departamentos o de diferentes administraciones (locales, provinciales, autonómicas, estatales) se convierte en una dificultad añadida al trabajo profesional, dificultad que solamente se supera mediante un esfuerzo suplementario y la buena voluntad de las partes.

Las repercusiones de esta situación son claras: desconexión entre las diferentes intervenciones, lagunas, duplicidades, ausencia de criterios comunes..., con consecuencias negativas tanto para los servicios (falta de eficacia y “consumos inútiles de energía”) como para los propios menores (desatención o atenciones incoherentes).

Ante estas deficiencias, es ya casi un lugar común hablar, como desideratum, del trabajo en red. Compartimos esa meta. Pero, mientras se avanza en tal dirección, existen medidas, tal vez menos ambiciosas pero aplicables de inmediato y que supondrían mejoras significativas: mecanismos de coordinación, protocolos comunes de intervención, tutorización y seguimiento de los itinerarios individuales por parte de determinados profesionales, aprovechamiento de los sistemas informáticos, guías de buenas prácticas...

3ª.- Delimitación de responsabilidades y necesidad de marcos normativos

Así como en los servicios de larga tradición y plenamente consolidados (como puede ser el sistema educativo, o el sistema sanitario) existe una regulación, incluso exhaustiva, de las diferentes situaciones y un desarrollo apreciable de los mecanismos de control, inspección o evaluación, en otros campos de actuación no sucede así.

Por otro lado, en la atención a niños, niñas y adolescentes en situaciones de especial vulnerabilidad es muy frecuente que la prestación concreta del servicio se delegue, por ejemplo, en una asociación o en un grupo de personas que lo gestiona directamente y que, por ello, recibe de la Administración una cantidad económica, mediante convenio u otra fórmula (ayuda, concierto...).

Sin entrar aquí en la discusión sobre las ventajas e inconvenientes que puedan tener los diferentes modelos (servicios propios, servicios contratados o convenidos; servicios creados a iniciativa del tercer sector...), la realidad observada exige, al menos, insistir en que:

- La responsabilidad de la atención, a todos los efectos, es de la administración competente en cada caso y no puede ser delegada. Podrá ser delegada la gestión, pero no la responsabilidad final.
- La gestión de los recursos por parte de asociaciones hace aún más necesaria la clarificación de los marcos de actuación: condiciones mínimas de los locales, cualificación y formación del personal, derechos y deberes de las partes, existencia y supervisión de los reglamentos de funcionamiento, definición y revisión de los convenios, control y evaluación externa...

Las realidades analizadas nos permiten afirmar que, en determinados casos, existe una total ausencia de marcos normativos y de los mínimos mecanismos de control, lo que supone una clara dejación de responsabilidades por parte de la Administración. No es que el marco normativo, por sí mismo, solucione los problemas, pero sí clarifica responsabilidades, establece exigencias mínimas, ofrece un marco de garantías incluso para los propios profesionales y, en función de él, permite una mayor seguridad jurídica para todas las personas en la exigencia de sus derechos.

Por otra parte, la falta de claridad en la delimitación de responsabilidades puede afectar no sólo a las asociaciones o a las administraciones, sino también a las familias. En ocasiones parece necesario y posible incrementar la colaboración con ellas. A pesar de los cambios que se están dando en los modelos familiares, todavía hoy, entre nosotros, la familia sigue teniendo en muchos casos un papel clave a la hora de garantizar los derechos y el bienestar del menor. Un papel que debe ser apoyado por las instituciones mediante el refuerzo de los cauces de colaboración.

4ª.- Planificación y evaluación

Con frecuencia, las intervenciones institucionales respecto a un determinado colectivo de menores o en respuesta a una situación -a veces por la urgencia de la propia intervención- se dan sin que exista un plan en el que puedan ser enmarcadas y, consiguientemente, evaluadas. Un plan que establezca las prioridades, los objetivos que se pretende alcanzar en un determinado tiempo, los recursos necesarios, los mecanismos de seguimiento, las responsabilidades de cada parte, los indicadores de evaluación...

La inexistencia de planes o compromisos públicos reduce las posibilidades de control social sobre las actuaciones administrativas y dificulta, incluso, nuestras propias intervenciones de control y en defensa de los derechos.

Hay que señalar, sin embargo, que en los últimos años se observa una tendencia creciente a elaborar planes sectoriales de atención a la infancia y adolescencia, lo cual supone un paso en la buena dirección.

5ª.- Dificultades para dar respuestas adecuadas a necesidades emergentes

Hay necesidades novedosas o que en un determinado momento cobran una dimensión inesperada: presencia de un importante colectivo de menores extranjeros no acompañados, incremento de adolescentes en acogimiento con graves problemas de conducta o con graves problemas asociados al consumo de drogas o con graves problemas de enfermedad mental, adolescentes que agraden a sus progenitores... Y suele suceder, entonces, que los recursos existentes no se adecuan a esas necesidades: no existen en los centros de acogida profesionales con conocimientos de árabe o que conozcan la cultura de los acogidos, o los programas de deshabitación existentes excluyen a las personas menores de edad y están basados en la voluntariedad, o los servicios de salud mental ofrecen una respuesta claramente insuficiente...

En estos casos, las dificultades suelen acumularse: es difícil prever las necesidades con antelación y, por consiguiente, planificar y anticiparse a ellas; puede que no exista una conciencia social favorable o exista, incluso, un rechazo social a determinadas actuaciones de ayuda; los equipos profesionales no se sienten suficientemente preparados; los programas existentes, puestos en marcha con el esfuerzo de años, no responden a las necesidades inmediatas de estos colectivos... Y, sin embargo, urgen las respuestas.

Tal vez el ejemplo más significativo se esté dando, en los últimos años, en lo que respecta a los menores extranjeros no acompañados, la inmensa mayoría de ellos de origen magrebí. Una situación sobre la que acabamos de hacer público un informe específico y a la que seguimos dedicando una especial atención. Pero cualquiera de los otros temas apuntados presenta características o dificultades igualmente destacables (consumos tempranos y problemáticos de drogas, enfermedad mental, graves problemas de conducta...).

No parece que se trate de situaciones coyunturales o que vayan a desaparecer a corto plazo. Más bien, al contrario. Parece necesario, pues, revisar las actuaciones y adaptar, sin dilación, recursos, criterios y programas. Y resulta necesario, también, que en instituciones como la nuestra, de defensa de derechos, ofrezcamos una atención prioritaria a estas situaciones, muchas de ellas ligadas a la adolescencia, por su especial complejidad y dificultad.

6ª.- Resistencias a tomar medidas compensadoras

Los servicios ordinarios, en general, suelen establecer una serie de prestaciones básicas, exigibles y, en principio, iguales para todos. En algunos casos, la propia organización introduce modificaciones para dar respuestas especiales a necesidades particulares; es el caso de las modificaciones introducidas en el sistema escolar para la respuesta a las necesidades educativas especiales. Pero en muchos campos existe una resistencia a ofrecer respuestas diferenciales; no respuestas iguales, sino compensatorias; que busquen la equidad, no la igualdad.

Tomemos, por ejemplo, la atención sanitaria a la salud mental de la infancia

y la adolescencia. Entre nosotros existe un consenso bastante generalizado sobre la insuficiencia de la prestación que, en este campo, ofrece el servicio público de salud. Y también sobre las crecientes necesidades de atención psicológica y psiquiátrica de muchos de los menores acogidos por las instituciones o en situaciones especialmente vulnerables. ¿Es defendible que en estos casos se salte la lista de espera o se preste una atención más intensiva..., lo que exige modificar criterios generales? A nuestro juicio, claramente, sí. Y es posible establecer criterios flexibles y procedimientos garantistas que justifiquen el trato diferencial, cuando sea necesario.

El riesgo de exclusión social o la consolidación de guetos no es algo ajeno a nuestra sociedad, y superarlo exige, a nuestro juicio, tomar medidas preventivas y reforzar las políticas compensatorias.

7ª.- Problemas de detección, y debilidad de los programas de salida y emancipación

Con frecuencia, la intervención institucional para garantizar derechos de la infancia responde a un proceso cronológico que se puede simplificar en términos como: prevención-detección-decisión de intervenir-atención-seguimiento-búsqueda de “salidas”. Esto es muy claro, por ejemplo, en la respuesta a las situaciones de desamparo.

En general, podemos decir que nuestros sistemas de protección han desarrollado especialmente las fórmulas de atención (red de hogares o centros de acogida, centros de internamiento, algunas respuestas “comunitarias”...) pero encuentran serias dificultades en la prevención (que exige intervenciones globales), en la mejora de la detección y las respuestas rápidas (que exige una mayor conciencia social, el reforzamiento de los servicios de base, la coordinación entre diferentes servicios educativos, sociales, sanitarios...), en el seguimiento y evaluación de los procesos, y en las vías de emancipación o reintegración social.

Nosotros mismos, en muchos casos, nos centramos y analizamos con detalle la calidad de la respuesta que se ofrece al menor durante un determinado tiempo: el tiempo de acogida, el tiempo de internamiento... Pero es muy posible que los problemas más graves no se den ahí, sino previamente (antes de la detección del problema o de la decisión de intervenir) o con posterioridad (al volver al contexto familiar o en el proceso de emancipación por mayoría de edad).

Las dificultades para prevenir los problemas o evitar su agravamiento, para detectarlos tempranamente, para responder con rapidez y sin dilación, constituyen, a nuestro juicio, uno de los retos más importantes de nuestros sistemas de atención. Están en el origen de muchos de los problemas que afectan a niños, niñas y adolescentes, y tienen para ellos consecuencias extraordinariamente graves que, en los casos más dramáticos, llegan a la muerte.

Por otra parte, de acuerdo con las realidades analizadas, existe una evidente desproporción (de recursos y programas) entre los servicios que podríamos llamar “cerrados” o “intensivos” y el trabajo en medio abierto o las posibilidades intermedias. Así, la “salida” se convierte en un momento clave, un período crítico, lleno de riesgos y que puede hacer ineficaz el trabajo llevado a cabo durante años, por falta de continuidad o de un seguimiento mínimo.

Parece necesario desarrollar más estos programas y habilitar recursos que faciliten la emancipación progresiva, la inserción social, o la vuelta de los menores a la familia o a su contexto de origen en condiciones más favorables de las que exigieron la intervención. Se trata, en suma, de mejorar las fases finales de los itinerarios de inserción.

8ª.- Confidencialidad y tratamiento de la información

No siempre existen criterios claros y correctos sobre cómo debe ser tratada la información referida a los menores o a sus familias: qué datos recabar, cómo reflejarlos documentalmente o guardar la información, quién puede tener acceso a los expedientes o a los archivos, qué hacer con ellos cuando la intervención puede darse por terminada... Se trata, evidentemente, de preservar la intimidad del menor o la de su familia y, para ello, de respetar el criterio de confidencialidad. Pero no siempre resulta fácil y pueden darse, incluso, criterios o intereses enfrentados.

Estos problemas suelen ser más evidentes -al menos, según nuestra experiencia-en situaciones conflictivas, cuando intervienen agentes policiales o existe un interés de los medios de comunicación por obtener información y recurren, para lograrlo, a diferentes fuentes. Respecto al tratamiento de los medios no es fácil consensuar unos criterios deontológicos, aunque ello parezca necesario y en algunos temas se haya logrado (acuerdo entre los diferentes medios de comunicación del País Vasco, de 5 de abril de 2000, sobre un “Manual de estilo periodístico”, en el tratamiento de las noticias relacionadas con las personas de origen extranjero). Sin embargo, sí parece exigible y urgente que todos los equipos y profesionales que intervienen dispongan de unos criterios claros.

Pero incluso cuando éstos existan, parece necesario efectuar un control sobre su efectivo cumplimiento, para lo cual se puede recurrir a diversos medios como la revisión de los expedientes personales, archivos o cuadernos de anotaciones o el seguimiento de las noticias sobre menores que aparecen en los medios...

9ª.- Sensibilización social y cultura de los derechos

En el campo de la atención social a los menores existe todavía una cierta mentalidad de beneficencia. En muchos casos no existe una conciencia de que estemos ante derechos exigibles, sino ante prestaciones gratuitas, que dependen de las iniciativas de buena voluntad o de la disponibilidad de recursos...

De esta mentalidad social se derivan consecuencias desastrosas para los menores (sirva como ejemplo, la escasa implicación de muchas personas en la denuncia de situaciones conocidas de riesgo o de desamparo, a pesar del deber moral y legal de hacerlo), pero también para las propias instituciones competentes, que deben vencer recelos y resistencias. Todos conocemos las dificultades con las que, a veces, se encuentran para abrir un recurso destinado a menores con problemas en tal o cual lugar: rechazo social, falta de colaboración de las autoridades municipales...

La Convención de los derechos del niño y de la niña no sólo establece un catálogo de derechos: considera a cada niño, niña o adolescente como un “sujeto de derechos”, un ciudadano de pleno derecho. Incorporar esta concepción a nuestra cultura social, incluso a nuestro propio trabajo profesional, hacerla efectiva en la

práctica diaria supone un cambio de mentalidad que exige tiempo y un decidido esfuerzo de divulgación y sensibilización.

En nuestra opinión, corresponde a las instituciones sensibilizar al conjunto de la población, como se hace sobre otras cuestiones, y liderar los procesos, buscando el apoyo social y contrarrestando, en su caso, la presión o el rechazo de determinados grupos.

Desde esta misma perspectiva, es preciso incrementar las posibilidades de participación directa de los niños, niñas y adolescentes (derecho recogido en el artículo 12 de la Convención) e incorporar la perspectiva de los derechos a los diferentes servicios. Sólo queda apuntado aquí pero nos parece una línea de actuación con enormes posibilidades, y no pocas exigencias para nuestro trabajo.

10ª.- Instrumentos de defensa y garantía

Se ha señalado ya la planificación como uno de los elementos que facilitan el control social. Existen también otros instrumentos igualmente importantes y sobre los que debemos insistir:

- Los reglamentos de organización y funcionamiento o las normas de convivencia que rigen la vida de los servicios, establecen derechos y deberes, o fijan procedimientos.
- Los registros donde se deja constancia de las decisiones tomadas respecto al menor, o de las incidencias en las que ha participado.
- La existencia de mecanismos formales de queja y reclamación...

Es evidente que los derechos de las personas menores de edad atendidas por las instituciones o servicios son más fáciles de garantizar cuando existe este tipo de instrumentos, útiles para todas las partes:

- Para los propios menores o sus familias, que pueden participar activamente en la elaboración de las normas, disponer de un marco claro y, en caso necesario, canalizar sus quejas.
- Para los profesionales, que pueden disponer así de criterios y de procedimientos que les permiten tomar decisiones de acuerdo con un marco establecido.
- Para las administraciones competentes, que disponen así de mecanismos de control.
- Para nuestras propias intervenciones garantistas o las que correspondan a otras instancias.

A modo de Conclusión

Las diez cuestiones hasta ahora señaladas afectan, en mayor o menor grado, a cualquiera de las situaciones de vulnerabilidad que hemos podido estudiar en profundidad y, seguramente, también a otras menos estudiadas.

Creemos, además, que buena parte de ellas pueden tener una incidencia directa en la intervención de muchos profesionales y, por ello, ser motivo de reflexión y análisis tanto a nivel individual como colectivo.

No quisiéramos, sin embargo, terminar sin hacer una observación que nos parece importante. Con frecuencia abordamos cada tema, cada situación, cada problema como si fuera totalmente independiente de otro. Se trata, en gran medida, de una limitación humana, de la necesidad de analizar la realidad troceándola.

Sería, sin embargo, un grave error suponer que estamos ante situaciones inconexas o ante grupos de menores sin relación entre sí. Nada de eso. Al igual que existen itinerarios de inserción social perfectamente claros (familia estructurada-escolarización exitosa-capacitación profesional-acceso al trabajo o a una vida familiar propia...), en nuestra sociedad existen también auténticos itinerarios de exclusión: ausencia de familia o familia desestructurada-escolarización problemática o fracaso escolar-institucionalización-delincuencia-nueva institucionalización-reincidencia...

Con frecuencia, el mismo menor que hoy encontramos en un centro de acogida, o que vemos desescolarizado, lo encontramos mañana en un centro de internamiento, y lo podemos encontrar de nuevo, dentro de unos meses, en otro recurso o en otra situación de especial vulnerabilidad. De ahí la importancia de disponer de una visión global, lograr la coordinación entre servicios, o efectuar el seguimiento de las trayectorias personales para facilitar la mejor evolución posible, cuestiones en las que hemos querido insistir en este artículo.

Referencias Bibliográficas

- Ararteko. (1997). *Atención a la infancia y a la adolescencia en situación de desprotección*. Ararteko: Vitoria-Gasteiz. www.ararteko.net.
- Ararteko. (1998). *Intervención con menores infractores*. Ararteko: Vitoria-Gasteiz. www.ararteko.net.
- Ararteko. (2000). *Atención comunitaria de la enfermedad mental*. Ararteko: Vitoria-Gasteiz. www.ararteko.net.
- Ararteko. (2001). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV*. Ararteko: Vitoria-Gasteiz. www.ararteko.net.
- Ararteko. (2002). *Situación de la población temporera en Álava*. Ararteko: Vitoria-Gasteiz. www.ararteko.net.
- Ararteko. (2005). *Situación de los menores extranjeros no acompañados en la CAPV*. Ararteko: Vitoria-Gasteiz. www.ararteko.net.

Iñigo Lamarca Iturbe es licenciado en Derecho por la Universidad del País Vasco. Profesor de Derecho Constitucional durante diez años, realizó varios trabajos de investigación en el campo del derecho autonómico. Es coautor, junto con el catedrático Eduardo Vírghala, del libro *Derecho autonómico vasco*. Lamarca fue designado Ararteko, Defensor del Pueblo del País Vasco, en 2004.

Fermín Barceló Galdácano es licenciado en Pedagogía. En los últimos diez años, asesor y Coordinador del área del menor en el Ararteko. Coautor de los informes citados y autor de libros sobre educación como: *Trozos de escuela (Erein)*.

Fecha de recepción: 27/03/2006

Fecha de aceptación: 05/05/2006

DE LA EDUCACIÓN INTEGRADA A LA ESCUELA INCLUSIVA

From integrated education to inclusive schooling

Félix Villar Gómez
Consejero General de la ONCE

Resumen

En este artículo se traza una visión panorámica de la evolución reciente de la educación de ciegos y deficientes visuales en España. Se evoca el ambiente educativo de los centros específicos de la ONCE, y se contextualizan las decisiones que llevaron a los órganos decisorios de la Entidad a apostar por la integración. Entre otros aspectos, se señalan de forma contrastada tanto los logros más positivos de la educación en centros específicos, como sus puntos débiles. Por lo que se refiere a la educación integrada, se subraya su contribución decisiva a la normalización social, destacando igualmente la ineficacia en ciertos aspectos en el tratamiento de las necesidades educativas propias de los alumnos con discapacidad visual. Por último, se indican algunos factores estratégicos cuya adecuada resolución influirá en la orientación del proceso inclusivo, tales como la formación de docentes para la inclusión, o la potenciación del diseño de materiales didácticos para todos.

Palabras Clave: *Escuela inclusiva. Educación especial. Estrategias de intervención*

Abstract

This article presents a panoramic view of recent developments in education for the blind and visually impaired in Spain. It describes the educational atmosphere of specialised centres run by the ONCE blind people's organization, and it places in context the decisions that led the organization's management bodies to commit themselves to integration. Among other aspects, it describes both the most positive achievements of education in specialized centres and its weak points. It underlines the decisive contribution of integrated education in the social normalization process, highlighting both the ineffectiveness in certain aspects of dealing with the specific educational needs of visually handicapped students. Finally, it indicates a number of strategic factors which when resolved correctly will influence the orientation of the inclusive process, such as the training of teachers for inclusion, or the improvement in the design of teaching materials for all.

Key words: *Inclusive schooling. Special education. Intervention strategies*

Introducción

Al perder la visión en 1952, mis maestros, con los medios y los conocimientos de aquella escuela de la posguerra y en mitad de la Mancha, atinaron, -ellos sabrían con cuantas dudas-, a que yo, de manera sencilla, sin coste alguno de autoestima, me sintiera tal y como era antes de "todo": alegre, activo en mis relaciones con los demás y tan eficientemente integrado en lo instructivo, que hasta me enseñaron el braille sin que ellos tuvieran que aprenderlo.

Cuando dos años después ingresé en el Colegio San Luis de la O.N.C.E. en Sevilla pude, merced a esa preparación obtenida en la Escuela de mi pueblo, ser seleccionado para Bachillerato que cursé, al igual que el Magisterio, en el colegio específico de la O.N.C.E. en Madrid.

Las vivencias respecto de uno y otro régimen escolar hicieron que ese afán que llamamos vocación me llevase, paso a paso, a hacer Pedagogía y luego, a adoptar una postura muy comprometida a favor de la Escuela Integrada, coincidiendo con la llegada de noticias desde Italia acerca de la toma de la escuela por las familias con niños ciegos para exigir el derecho a la integración escolar.

Como esta experiencia italiana se extendió con rapidez, a mitad de los años setenta, nos empezaron a llegar los primeros padres que, poco a poco, se fueron aglutinando en asociaciones de carácter local y en muy serios y profundos debates, supieron sumar el número suficiente de adeptos como para enfrentar con éxito el objetivo del cambio en las instituciones con responsabilidades educativas entre las que, por supuesto, estaba la O.N.C.E., de manera que fueran abriéndose desde el inmovilismo propio de la Dictadura a los nuevos conceptos de la escolarización de ciegos.

Así, en 1980, tuve la suerte de participar en la puesta en marcha, entre otras muchas, de la Asociación de Padres del País Vasco, dando origen a los servicios educativos que hoy atienden, con plenas garantías de calidad, a los escolares de esta Comunidad.

Los colegios de educación segregada

Es necesario para tratar con rigor lo que la Escuela Integrada ha llegado a ser en nuestro País, que debamos analizar de manera objetiva el modelo antecedente de la educación de ciegos, pues él ha sido uno de sus condicionantes principales.

Pues bien: de entrada y por derecho propio hay que afirmar sin temor a dudas que lo que ha sido la O.N.C.E. desde la segunda mitad de los ochenta, fue concebido por afiliados que en su inmensa mayoría se formaron en los cinco colegios de Madrid, Barcelona, Pontevedra, Alicante y Sevilla y que, siendo la generación de ciegos mejor preparada hasta entonces, -muchos habían logrado pasar por la universidad-, pusieron en marcha (el 22 de Abril de 1982) la democracia interna y luego, desde los órganos de decisión, fueron transformando aquel modelo de marcado carácter benéfico, en el de una institución moderna, de corte social inédito en el mundo y de una eficiencia notable en la dispensa de servicios sociales

específicos de ciegos, y que, de manera solidaria, colabora con otras entidades de ciegos del mundo y, especialmente, con las de América Latina.

Además, desde 1988, fecha de puesta en marcha de la Fundación O.N.C.E., colabora, aportando el 3% de sus ingresos brutos por ventas de sus productos de juego, con el amplio sector de la discapacidad en España, prioritariamente en su formación y empleo.

Sin embargo puede resultar chocante el hecho de que al año siguiente del establecimiento de la democracia, el Consejo General, constituido por exalumnos de los colegios específicos, en acuerdo 3/83-10 aprobara sus líneas programáticas en Educación, situando las opciones de la Integrada y la Segregada al mismo nivel de compromiso para la Institución, con lo que se daba por concluida la ardiente controversia entre los defensores de una y otra modalidad educativas.

1. ¿Cuáles fueron las razones de esta decisión?

En 1982 habíamos hecho, desde la Sección de Enseñanza, el primer censo de afiliados en edad escolar con resultados sorprendentes pues, en contra de lo que se creía, el número de alumnos matriculados en los colegios específicos era de 687, número inferior al de los matriculados en los centros ordinarios, que ascendía a 843. Se hacía necesario equilibrar el mapa de recursos ya que los alumnos cuyas familias habían hecho la opción por la integrada, no recibían los apoyos materiales y psicopedagógicos necesarios.

Gracias a este censo, descubrimos también que el número de afiliadas era aproximadamente la mitad que el los afiliados, lo que hacía pensar en la existencia de una bolsa considerable de niñas con riesgos de exclusión escolar y social, hecho ante el que hubieron de ponerse en marcha recursos para su detección y escolarización.

Para concluir este apartado diremos que los puntos fuertes de los colegios específicos eran: el sentido de pertenencia al grupo y su eficiencia instructiva

a. El sentido de pertenencia al grupo

La pedagogía ciego-centrista imperante en los colegios, sirvió de caldo de cultivo para el arraigo de un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo que facilitaba manifestarse a las claras, sin restricciones vergonzantes por causa de la discapacidad visual, incluso haciendo a veces gala de ella. Este sentimiento elevó la autoestima de los alumnos y creó un fuerte vínculo de pertenencia a la Institución. Este entramado de emociones sigue manteniendo un alto sentido de unidad entre todos los afiliados.

b. Eficiencia instructiva

Sin que pueda decirse que las enseñanzas impartidas en los colegios alcanzaban niveles óptimos, sí es cierto que la motivación gozaba de buena salud tanto entre docentes como entre alumnos y que las evaluaciones que como matriculados libres se llevaban a cabo en los institutos, alcanzaban niveles claramente satisfactorios, siendo notable el número de ellos que llegaba a la universidad, incentivados por un régimen de becas y ayudas institucionales de amplia cobertura. Sin embargo, las tecnologías y el personal de apoyo aún se desconocían.

2. *Sus puntos débiles*

Señalaría, en primer término, la dificultad para mantener una urdimbre afectiva familiar adecuada, pues las relaciones con los padres, los hermanos, etc., al ser tan esporádicas, siempre dejan unas sensaciones ambivalentes: ansiar la vuelta a casa y encontrarse luego con que ya nada es como era.

La falta de riqueza en las relaciones sociales, dando lugar a notorias sensaciones de inseguridad personal, al incorporarse a otros ámbitos sociales normalizados.

Asimismo la vida entre ciegos reducía las aspiraciones respecto del empleo, queriendo ocupar puestos en la propia institución, ya fuera como vendedores, como administrativos o como técnicos.

La escuela integrada

Los padres, como consecuencia de la labor llevada a cabo en las escuelas de padres puestas en marcha por los profesionales partidarios de la integración, supieron asumir los retos difíciles para atender a sus hijos adecuadamente en el ámbito familiar y colaborar estrechamente con los especialistas que, en régimen itinerante, acudían semanalmente a los centros para ayudar al personal docente a encontrar las mejores respuestas a las necesidades educativas de sus alumnos y, al mismo tiempo, para acrecentar la seguridad de los niños en su nueva esfera de convivencia.

Estas circunstancias normalizadoras han jugado un papel muy importante respecto de la participación de los alumnos en actividades extraescolares diversas, incluso fuera del territorio del Estado, (competiciones deportivas, cursos en el extranjero...).

También debe mencionarse la normalidad con que los jóvenes de hoy vienen incorporándose a puestos de trabajo dentro y fuera de la institución, dos opciones que ya sólo dependen del mercado, salvo en casos muy especiales.

1. Derecho a la diferencia

Donde no se han alcanzado con tanta claridad en general los objetivos, es precisamente en este ámbito del derecho a la diferencia aun siendo tan importante, al menos, como el de la normalización educativa. Señalemos algunos rasgos claramente explicativos:

-Estando diseñados los recursos didácticos con profusión de imágenes visuales y sin referencias táctiles, no se han utilizado las estrategias precisas de traducción sensorial, hecho que ha motivado que los niños afectados de discapacidad visual grave puedan hablar de cosas respecto de las que no han tenido experiencias hápticas¹, con lo que su conocimiento es meramente verbal sin que, por tanto, pueda ser integrado de manera personal como conocimiento auténtico. Esto es lo que se ha llamado tradicionalmente verbalismo.

-No siendo conscientes todavía los docentes de la capital importancia que tienen los aprendizajes lúdicos para todos los niños y especialmente para los ciegos,

reducen su preocupación y por tanto sus apoyos al ámbito del aula olvidando que en los recreos cada niño se vale de su movilidad para buscar a sus compañeros de juegos, lo que supone para muchos niños ciegos o aburrirse en soledad o con otros alumnos marginados por razones diversas. circunstancias psicopedagógicas nada deseables.

-La enseñanza del sistema braille no se ha hecho efectiva a niños con pronósticos de pérdida visual ya que se ha creído, erróneamente, que los métodos de lecto-escritura normalizados debían ser los exclusivos en el aprendizaje.

2. La educación integrada y sus aportaciones socioeducativas

De todas maneras creo que puede afirmarse que los logros de la Escuela Integrada han servido de manera rotunda, no sólo al sector de las personas con discapacidad sino también a toda la población en general.

No podemos pasar por alto los avances siguientes:

- La puesta en marcha de Servicios de Atención Perinatal en centros hospitalarios importantes de distintas comunidades autónomas aunque a renglón seguido haya que lamentar su escaso crecimiento en los últimos años, aun habiéndose comprobado su eficacia en la detección temprana de niños con riesgo.
- La carta de naturaleza obtenida por la Atención Temprana, debido a su carácter preventivo respecto de pseudoautismos y otros trastornos del desarrollo, y, en general, porque mediante la estimulación sensorial se abren al niño vías de encuentro y de conocimiento como alternativa al déficit primigenio, enriquecedoras de su potencial humano, sentando las bases de su futura autonomía.
- Así pues, si la estimulación temprana es reconocida por todos como piedra angular de la educación, sorprende que nuestro sistema educativo no haya apostado por ella con la fuerza que demandan las necesidades existentes.
- La consolidación de los distintos equipos de apoyo a la educación tanto específicos como de orientación psicopedagógica, y la dotación a los centros de personal especializado para la atención a las necesidades específicas de los alumnos.

La O.N.C.E., en este sentido, viene colaborando de manera decidida a lo largo y ancho del complejo panorama escolar, aportando una amplia estructura de servicios de entre la que deben destacarse los centros de recursos educativos que a lo largo de los últimos veinte años han ido influyendo de manera positiva en el mapa cambiante de circunstancias, con la férrea determinación de que la atención a las necesidades educativas de sus afiliados fuera de calidad.

Los compromisos educativos de la once

Los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual, ante todo, son ciudadanos de pleno derecho y, por tanto, perceptores de los servicios

sociales y educativos que ofrecen las Administraciones Públicas, quedando como responsabilidad de la ONCE la prestación de los servicios específicos que cubran las necesidades derivadas de la discapacidad visual.

La ONCE, como decíamos anteriormente, viene colaborando con las administraciones educativas en la educación de las personas con discapacidad visual compartiendo, ambas instituciones, la voluntad de aunar los esfuerzos que realizan en el campo de la atención educativa a dicho colectivo. Esta colaboración se concreta a través de los Convenios Educativos suscritos con las diferentes Comunidades Autónomas en los que se aseguran parámetros de calidad para todos los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual, con independencia de su lugar de origen.

En este sentido, los objetivos básicos que deberán señalarse en los convenios con las administraciones educativas son:

- Realizar una atención especializada: evaluación, orientación y apoyo educativo a los alumnos con discapacidad visual en los diferentes niveles y etapas, así como a sus familias y a los centros a los que asistan, desde el momento de su detección.
- Garantizar la detección y atención temprana de las personas con discapacidad visual, así como la participación conjunta de la Administración y de la ONCE en programas de prevención.
- Definir con claridad los destinatarios de lo regulado en el Convenio que, en todo caso, serán alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual.
- Definir los equipos específicos como unidades funcionales de apoyo educativo para la atención de los alumnos con necesidades educativas derivadas de discapacidad visual, formadas por profesionales de una o ambas instituciones, que estarán coordinados y gestionados según corresponda en cada caso.
- Arbitrar las medidas oportunas para que la incorporación de los profesionales, de ambas instituciones en los equipos específicos se produzca garantizando que su ubicación, formación y continuidad sean las necesarias para realizar una atención de calidad.
- En cuanto a la utilización de productos Tecnológicos, establecer las garantías de accesibilidad total de los productos y servicios que se han de utilizar en la actividad escolar para que puedan ser utilizados plenamente por la población con discapacidad visual, garantizando así que el desarrollo tecnológico no excluya de su uso a ningún alumno por su discapacidad. Este planteamiento se logrará mediante la aplicación del concepto "Diseño para Todos".

La ONCE pondrá a disposición de todos sus afiliados sus recursos específicos, con independencia del tipo de centro y modalidad de escolarización en que se encuentren, teniendo presente que el objetivo a conseguir es la plena integración e inclusión de todos los alumnos en un centro educativo de su entorno, que les permita la convivencia con su familia y con su grupo de referencia o grupo

de amigos de su barrio. No obstante, será preciso planificar, con la participación del alumnado y sus familias, actividades extraescolares complementarias y de convivencia para fomentar el conocimiento de la cultura institucional y para hacer surgir el sentimiento de pertenencia al grupo y la relación entre los alumnos afiliados.

La ONCE deberá optimizar al máximo sus recursos, estableciendo mecanismos adecuados de coordinación entre la educación y el empleo, para profundizar en la orientación profesional y lograr la inserción laboral de sus afiliados.

Hacia la escuela inclusiva

La sociedad globalizada y, por supuesto, la española, ha acumulado de manera apresurada muchos y grandes cambios:

- la llegada masiva de personas procedentes de contextos culturales diversos
- se han hecho visibles, (saliendo de la marginación ancestral) gran parte de los tres millones y medio de personas con discapacidad a impulsos del creciente asociacionismo del sector, potenciado por la labor desplegada por la Fundación O.N.C.E.
- la configuración de las familias ha cambiado de manera insoslayable
- nos hemos adherido a la Europa del euro
- se ha hecho patente el gran sector de personas en paro y también el de las prejubiladas
- de manera transversal, la grande y compleja revolución tecnológica de última generación, ha abierto ya una brecha considerable, no sé si definitiva, entre los usuarios y los no usuarios.

Todo esto ha acontecido en tan corto espacio de tiempo que incluso sorprende la capacidad de asimilación improvisada con que la sociedad civil ha sabido sobreponerse. Improvisada porque, cuando se profundiza, se vislumbran fácilmente quiebras importantes en la trama social y de manera todavía más notoria en el ámbito de la política.

1. Aprender a vivir juntos en la diversidad

Sin duda y en tales circunstancias la amenaza de la exclusión social cobra visos de realidad para muchos ciudadanos inmersos en estos contextos desfavorecidos. Riesgo que de manera inmediata hay que controlar eficazmente con medidas de amplio espectro y, especialmente, haciendo de la Escuela un modelo educativo flexible, respetuoso y accesible para todos. Es lo que se ha dado en llamar: la Escuela Inclusiva. *Si otro mundo es posible, como se señaló en Porto Alegre para indicar que podemos construir un mundo orientado con otros valores y otras prácticas más acordes con la dignidad de todos los seres humanos, debemos de asumir que otra educación escolar es necesaria y posible también* (Gerardo Echeita 2006: 104).

Se denomina inclusiva para destacar un hermoso detalle que faltaba en la Integrada: la idea de que todos los ciudadanos con nuestras propias peripecias biográficas, tenemos el derecho constitucional de aprender a convivir en el entorno más o menos estable en que nos encontramos, enriqueciéndonos juntos en la natural diversidad de circunstancias que cada persona aporta y que a todas atañen.

En esta Escuela, más allá del derecho, hay unos valores convivenciales que unos padres van a querer para sus hijos pues, en la manera de vivir que nos aguarda, sólo saldrán adelante quienes, asumiendo la negociación respetuosa con las otras personas, sepan alcanzar sinergias suficientes en el entorno democrático como para construir su propio sueño entre los sueños de todos. El día en que logremos desplazar la cultura de la fuerza, de la imposición, de la violencia, de la guerra, por la cultura de la tolerancia, del diálogo y de la paz, entraremos en una nueva época, en la que los seres humanos habrán alcanzado la altura de su grandeza (Mayor Zaragoza 1999).

La oferta educativa de cada centro será un producto motivador cuando abra expectativas creíbles de futuro a los educandos, tanto por sus formatos accesibles como por su clara conexión con los intereses vivenciales de todos y cada uno de ellos.

De otro lado, las administraciones educativas, los padres, las empresas titulares de los centros y los sindicatos de la enseñanza han de trabajar duro para conformar entre todos y con vocación de servicio a la comunidad la alternativa escolar que hoy se precisa.

Y respecto de los partidos políticos, debemos dejarles claro que la educación debe ser considerada un tema de consenso y ajena a los vaivenes gubernamentales. Las maniobras en pro de la rentabilidad de votos serán penalizadas muy seriamente, a no ser que obedezcan inequívocamente a razones de compromiso real.

Sin duda ninguna esta hermosa utopía, que las generaciones venideras sabrán hacer con sencillez y solidariamente, hoy por hoy habrá de superar retos importantes y de muy diversa índole.

2. La insolidaridad de los centros educativos concertados

Salvo honrosas excepciones, los centros educativos concertados no han querido tener entre sus alumnos la desagradable y pesada presencia de las personas con discapacidad, coincidiendo en la apreciación ¡Válgame Dios! con el mismísimo Rousseau: Yo no me encargaría de un niño enfermizo, cacoquímico, aunque él hubiera de vivir 80 años. Yo no quiero un alumno siempre inútil para sí mismo y para los demás, que únicamente se ocupa de conservarse, y cuyo cuerpo perjudica la educación del alma (Rousseau, 1986: 58).

Esta postura no la puedo disculpar ni como ciudadano que paga sus tributos, ni, por descontado, como persona con discapacidad. Creo que están impidiendo a sus alumnos el enriquecimiento directo y palpable sobre cuestiones de la vida que no se aprenden en lecciones por bien preparadas que estén.

La fuerza de carácter, la perseverancia a toda costa, la capacidad de empatía, la solidaridad, la tolerancia..., sólo se hacen vida en la convivencia con quienes, a

pesar de sus carencias, se empeñan en alcanzar dignamente su destino respetando el ritmo de la marcha y el destino de los demás.

3. Una formación de profesores para la inclusión educativa

La escuela necesita sin demora profesores bien capacitados tanto para transmitir los conocimientos científicos adecuados a cada nivel, como para que sepan animar la actividad democrática merced a la cual, la participación de todos permita vislumbrar los valores radicalmente positivos que constituyan la moral social de referencia. Así pues la mentalidad funcionarial se torna peligrosamente perturbadora ya que, querámoslo o no, sólo cabe la opción del compromiso activo en contra de la exclusión social.

Un plan de formación del profesorado debe prepararles para alcanzar los siguientes objetivos según Echeita (Echeita, 2006: 144-145):

- Tener una actitud reflexiva y crítica, propia de un intelectual comprometido, tanto frente a sus propios pensamientos, emociones y prácticas como frente a la relación educativa y social.

- Tener curiosidad e iniciativa para indagar y resolver sus dudas e incertidumbres.

- Saber buscar y recopilar información relevante sobre las dificultades o problemas con los que se encuentre.

- Ser estratégico, esto es, ser capaz de aplicar procedimientos sistemáticos y ordenados para analizar la información y tomar decisiones.

- Ser capaz de trabajar colaborativa y cooperativamente con otros, sean compañeros, otro personal del centro o con las familias en el análisis de la propia realidad educativa y en la planificación, el desarrollo y la evaluación de las iniciativas de mejora que se acuerden.

- Saber mantener buenas pautas de comunicación, de diálogo y de escucha.

- Saber pedir y ofrecer ayuda.

- Mostrar empatía ante las necesidades y emociones de los otros.

- Saber compartir y entablar relaciones de reciprocidad y de confianza con los compañeros y alumnos.

- Asumir riesgos y estar abierto al cambio.

- Saber fijarse metas para superarse y querer seguir aprendiendo

A esta propuesta habría que añadir un objetivo más: en la sociedad de la información, los profesionales de la escuela tienen que ser necesariamente usuarios de las nuevas tecnologías, tanto en el desarrollo de las tareas de la propia aula como en los demás ámbitos de su vida cotidiana.

Un profesorado de estas características sólo se podrá formar en escuelas universitarias que se constituyan en un foro de debate permanentemente abierto.

4. Un diseño escolar para todos

El diseño de una escuela para todos debe, por definición, ser universalmente accesible, esto es, constituirse en un espacio sin barrera alguna para el movimiento en libertad de los alumnos, para el aprovechamiento pleno de los diseños curriculares y también para que cada alumno desde sus concretas circunstancias goce de la comprensión de sus maestros de manera que, si el manejo del lápiz o de cualquier otro utensilio retrasa excesivamente su ritmo de aprendizaje, pueda disponer de otras alternativas técnicas y/o tecnológicas que sustituyan con éxito a los útiles al uso. Y, desde luego, no puede volver a ocurrir lo acaecido en escuelas de distintas Comunidades autónomas en las que, al introducir el ordenador en las aulas - ¡anhelado avance!-, sin que se hubiera tenido en cuenta a los alumnos con discapacidad visual, quiso Murphy que todo el software educativo fuera incompatible con los aparatos tiflotécnicos que utilizan los ciegos de todo el mundo, imprevisión que, dejando aparte “daños colaterales”, ha generado exclusión en el interior de las aulas, a los niños con necesidades educativas especiales, derivadas de discapacidad visual.

Ante este panorama la ONCE ha respondido con el acuerdo del Consejo General número 2/2006-3, de 28 de febrero, por el que se adecúa la estructura de sus servicios educativos para que de la manera más eficaz puedan atenderse los requerimientos de la Escuela Integrada y su tránsito a la Inclusiva. Por otro lado, se ha publicado el primer bloque de materiales curriculares digitalizados realizado por el CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa), organismo dependiente del Ministerio de Educación, en colaboración con las Comunidades Autónomas. Son dirigidos a la totalidad del alumnado, sin exclusiones, teniendo en cuenta las circunstancias de todos los alumnos, especialmente las de los alumnos con necesidades educativas especiales, agradeciendo, en este sentido, la valiosísima colaboración que viene prestando la ONCE a través del trabajo de sus profesionales.

Sin duda el conjunto de los materiales que se presentaron distan mucho de ser totalmente accesibles, pues entre otras cosas el CNICE lleva trabajando en este proyecto algún tiempo y nosotros hemos empezado a colaborar con ellos hace poco más de un año. Pero también es evidente que se han hecho algunos progresos que, fundamentalmente, pueden apreciarse en los materiales de infantil y primaria. Pero lo que puede considerarse un avance significativo es que, al menos en el ámbito educativo, en un acto de este tipo se plantee la accesibilidad de los recursos didácticos como una necesidad y como un reto por parte de las Administraciones Educativas, señal de que el mensaje que llevamos tantos meses tratando de difundir, empieza a calar.

En cualquier caso esto sólo constituye el principio de un largo camino por recorrer, cual es el de conseguir que los recursos didácticos digitalizados que, a medio plazo, previsiblemente constituirán la mayoría de los recursos a utilizar en las aulas, sean accesibles para todos los escolares. “Internet en el Aula” es el proyecto, liderado por las Administraciones de Educación e Industria, que tienen previsto realizar cuantiosas inversiones en los próximos años, para hacer realidad este objetivo y con el que nosotros, en el caso del Grupo Accesibilidad, Contenidos Educativos ONCE (ACCEDO), venimos trabajando desde hace más de un año.

Abierta siempre al futuro, la Institución es consciente de que los ciegos españoles podrán alcanzar el disfrute pleno que como ciudadanos les corresponde, si la oferta de sus servicios sociales engrana con precisión con los resortes sociales generadores del progreso humano sin exclusiones.

Notas

¹ Percepción de la realidad carente de la sensación de luz y por tanto, del color. Es propia del tacto.

Referencias Bibliográficas

Echeita, Gerardo. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

Rousseau, J.J. (1986). *Emilio*. Madrid: Alianza Editorial.

Fraiberg, S. (1981). *Niños ciegos: la deficiencia visual y el desarrollo inicial de la personalidad*. Madrid: Gabinete Técnico del INSERSO.

Nielsen, L.(1979). *Las manos inteligentes*. Madrid: Departamento de Relaciones Internacionales de la ONCE.

Lucerga, R. y Gastón, E. (2004). *En los zapatos de los niños ciegos: guía de desarrollo de 0 a 3 años*. Madrid: Dirección de Educación de la ONCE.

Félix Villar Gómez, licenciado en Pedagogía por la Universidad Pontificia de Salamanca. Profesor titular de Pedagogía General y Educación Especial en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado (ESCUNI) entre 1975-1987. Ha ostentado diversos cargos directivos en la ONCE relacionados con la educación y el empleo de personas con discapacidad, 1975-2003. Consejero General de la ONCE desde 2003.

Fecha de recepción: 01/03/2006

Fecha de aceptación: 10/05/2006

EL SISTEMA DE EJECUCIÓN DE MEDIDAS JUVENILES EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE EUSKADI - CAE

The system of enforcement of measures ordered by Youth Courts in the Autonomous Region of Euskadi (Basque Country).

Josu. J. Sagasti Aurrekoetxea

Viceconsejero de Justicia – Gobierno Vasco

Resumen

La Comunidad Autónoma de Euskadi ostenta la competencia exclusiva en materia de ejecución de las medidas dictadas por los Juzgados de Menores infractores, y más concretamente de los servicios destinados a su reinserción social. El artículo desarrolla en el contexto normativo internacional existente, la regulación legal de la responsabilidad penal de los menores de edad, y las funciones encomendadas a la entidad pública, deteniéndose en la descripción y análisis de las distintas medidas de ejecución establecidas en la Administración Pública Vasca: internamiento, tratamiento terapéutico, asistencia de día, permanencia domiciliaria, libertad vigilada, prestaciones sociales a la comunidad, y tareas socioeducativas. Finalmente define y determina las características del modelo de justicia juvenil adoptado en el Departamento de Justicia, Trabajo y Empleo del Gobierno Vasco.

Palabras Clave: *Protección Jurídica del menor. Contexto desfavorecido. Reinserción del menor.*

Abstract

The Autonomous Region of Euskadi has exclusive powers in the enforcement of the measures ordered by Youth Courts, and more specifically of the services for reinsertion of young offenders in society. The article describes the existing international legal context, the law regarding the criminal responsibility of minors, and the functions commended to this Body. It provides a detailed description and analysis of the different enforcement measures used by the Basque Authorities; internment, therapeutic treatment, day centres, home stay, monitored freedom, community service and socio-educational work. Finally, it defines and determines the characteristics of the youth justice system applied by the Department of Justice, Work and Employment of the Basque Government.

Key words: *Legal Protection of Children. Underprivileged Background. Reinsertion of young offenders.*

I. Planteamiento general

La Comunidad Autónoma de Euskadi –CAE- ostenta la competencia exclusiva en materia de ejecución de las medidas dictadas por los Juzgados de Menores de la Comunidad Autónoma –*artículo 10.14* de la Ley Orgánica 3/1979, de 18 de Diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco [LOEAPV]-. La Comunidad Autónoma de Euskadi, a través del Servicio de Justicia Juvenil, dependiente de la Dirección de Ejecución Penal de la Viceconsejería de Justicia –de acuerdo con la estructura determinada por el Decreto 315/2005, de 18 de Octubre, por el que se establece la Estructura Orgánica y Funcional del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social¹ resulta la competente para “la creación, dirección, organización y gestión de los servicios, instituciones y programas adecuados para garantizar la correcta ejecución de las medidas previstas en esta Ley” -*artículo 45* de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores [LORRPM]².

El 1 de enero de 1996 el Consejero de Justicia, Economía, Trabajo y Seguridad Social, responsable de las áreas de Servicios Sociales y Justicia, adoptó la decisión de que la ejecución de las medidas y la planificación del proceso de optimización de la respuesta a los adolescentes y jóvenes infractores correspondieren al Departamento de Justicia.

Esta decisión del año 1996 puso fin al conflicto negativo de competencias, entre el Gobierno Vasco y las Diputaciones Forales, al que dieron lugar los Decretos de Transferencias. En efecto, tal conflicto surgió a partir de la omisión, en la parte dispositiva de los Decretos de Transferencias, de las administraciones de los Territorios Históricos de cualquier referencia a los servicios destinados a la reinserción de menores.

De otra parte, más recientemente, en el año 2004, el Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social, con el fin de sistematizar y planificar su tarea de ejecución de las medidas juveniles, elaboró un Plan de Justicia Juvenil para el período 2004 a 2007, en el que se definen las características básicas del Sistema y los objetivos y medios acordados y fijados para el mismo. Dicho Plan fue, finalmente, aprobado por la Comisión de Instituciones e Interior del Parlamento Vasco, en sesión celebrada el día 9 de febrero de 2005.

Por lo que respecta a la terminología, en el presente trabajo se utilizará principalmente el término de “menor” o “adolescente/joven” para referirnos a la persona con la que se trabaja en la ejecución de la medida impuesta por el Juzgado de Menores. La legislación vigente – LORRPM- denomina “menor” a la persona mayor de 14 años y menor de 18, mientras que reserva la denominación de “joven” para el mayor de 18 y menor de 21. En la Convención de 20 de Noviembre de 1989 sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas³, por su parte, se utiliza el término “niño” para todo menor de 18 años, lo cual, sin embargo, en lengua castellana no resulta la acepción o denominación más adecuada.

En cuanto a la tipología de modelos, habitualmente –y a partir del estudio comparado de los sistemas existentes en el último siglo- se hace referencia a tres

modelos de reacción institucionalizada frente a los comportamientos delictivos de los niños y jóvenes: *tutelar o protector; educativo o asistencial y de justicia o responsabilidad*.

Así, el *modelo tutelar o protector* se caracteriza, sintéticamente, por su origen ideológico positivista, por la interpretación causal del comportamiento humano, el carácter terapéutico de la intervención pública, la intervención sobre un amplio elenco de conductas no estrictamente delictivas sino sintomáticas de un estado peligroso, la confusión de actividades de respuesta al delito y protección social, la competencia de órganos no judiciales o mixtos, y, en general, por un carácter paternalista de la intervención.

Por su parte, el *modelo de bienestar, educativo o asistencial*, se desarrolla en países con un alto grado de bienestar social durante la década de los años sesenta. Este modelo se caracteriza por centrar la intervención de los poderes públicos en la protección y asistencia de las personas que se encuentren en una situación de inferioridad social, por el carácter administrativo de la respuesta en los servicios de bienestar social, por el tratamiento conjunto de los problemas de desigualdad social y delictivos, y por la participación comunitaria en la intervención sobre los menores.

Finalmente, el *modelo de justicia o de responsabilidad* se caracteriza por la judicialización de la respuesta ante las infracciones penales, el respeto a las garantías formales y materiales que se reconocen en el enjuiciamiento de adultos, el deseo de potenciar las necesidades de protección de la sociedad que, aparentemente, habían sido relegadas en el modelo asistencial y por el reconocimiento de la responsabilidad del menor por sus actos. Este resulta ser, con muy importantes matices, el modelo asumido en la actualidad por la mayoría de los ordenamientos occidentales.

Por lo que respecta al régimen más próximo, cabría señalar que las características principales de la legislación vigente durante la mayor parte del siglo XX fueron la inexistencia de una edad mínima, la “confusión” de lo que se denominó protección y reforma y la no limitación a las infracciones penales de los hechos que dan lugar a la intervención.

Ahora bien, desde la década de los años setenta –y, principalmente, durante los años ochenta- se fue produciendo un cambio de percepción hacia la realidad de la infancia y la juventud y su protección jurídica y social. En este sentido, Las Reglas de Beijing -Resolución núm. 40/33 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 29 de noviembre de 1985-, la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa, de 17 de septiembre de 1987 y, especialmente, la Convención de Derechos del Niño de 1989, constituyen la expresión normativa, de ámbito mundial, de este cambio de concepción. En estos textos se parte del principio básico de que el menor de dieciocho años es un sujeto de derechos, no un objeto de tutela. Consecuentemente, se reconoce al niño un mayor ámbito de autonomía, una mayor posibilidad de autodeterminación.

Asimismo, en el ámbito del tratamiento de las infracciones penales de los niños y jóvenes, se fue produciendo la “desarticulación de los presupuestos ideológicos de los Tribunales para Menores” surgidos al inicio del siglo pasado, como consecuencia de esta nueva concepción plasmada en textos internacionales, del

desarrollo de perspectivas críticas respecto a los efectos reales del sistema penal en la sociedad y sobre los individuos, de la consolidación de la ideología del Estado del Bienestar y un efectivo nivel de protección social y de las tendencias a la descentralización y desinstitucionalización.

En la configuración de los modelos de Justicia Juvenil se van imponiendo dos tendencias político-criminales potencialmente contradictorias æuna visión garantista y educativa junto a una dirección punitiva y protectora de la sociedadæ. Estas líneas conducen a la legislación y la práctica de los diversos países hacia el *modelo de justicia o de responsabilidad*, o, al menos, a adoptar algunos de sus principios. Además, se dan cita en este ámbito las tendencias a no intervenir, a la diversificación, a la desjudicialización y a la sistematización de procedimientos informales como la mediación, conciliación y reparación.

A partir de 1978, los principios constitucionales de orden garantista aplicables en el enjuiciamiento cuasi-penal de los menores y las consiguientes modificaciones legislativas van afectando parcialmente al sistema de los Tribunales Tutelares de Menores. No obstante, hasta la entrada en vigor de la Convención de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 20 de Noviembre de 1989, sobre los Derechos del Niño –CAGNUD⁴, la situación y realidad de la Justicia Juvenil en el Estado no comienza a variar sustancialmente.

En el período 1978-1992 se promulgó la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de Julio, del Poder Judicial –LOPJ⁵, en la cual se preveía la creación de los Juzgados de Menores, introduciendo una variación sustancial tendente a la judicialización del sistema, frente a la falta de garantías anterior. En la *Disposición Adicional Primera* se concedía al Gobierno un plazo de un año para presentar un proyecto de reforma legislativa. Pues bien, han tenido que transcurrir diecisiete años para que entrase en vigor una auténtica y completa legislación en la materia. Asimismo, otro hito relevante en el citado período lo constituye la reforma del Código Civil mediante la Ley 21/1987, de 11 de noviembre⁶, que produjo la separación orgánica definitiva de las funciones de protección y sanción, lo cual se vio confirmado posteriormente con la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil –LOPJM⁷.

Ahora bien, en el ordenamiento jurídico del Estado español el definitivo punto de inflexión se produce con la Ley Orgánica Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, resultado de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de Junio –LORCPJM⁸, y la subsiguiente Instrucción nº 1/1993 de la Fiscalía General del Estado, sobre líneas generales de actuación del Ministerio Fiscal en el procedimiento de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, como corolario lógico de la ratificación de la Convención, de la Sentencia del Tribunal Constitucional –STC- Nº. 36/91, de 14 de febrero de 1991, y de la provisional Instrucción nº 2/1992 de la Fiscalía General del Estado, sobre Intervención de los Fiscales ante la Jurisdicción de Menores de 13 de febrero de 1992. Finalmente, en la más reciente Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor -LOPJM- se recogen, asimismo, los principios rectores establecidos por la Convención.

De acuerdo con lo manifestado, a partir de la citada Sentencia del Tribunal Constitucional y de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de Junio –LORCPJM- rigen en el ordenamiento jurídico español sobre menores infractores principios garantistas como el acusatorio, de legalidad, de tipicidad, de contradicción, de proporcionalidad, de mínima intervención, de inmodificabilidad a peor de las medidas, el derecho a la asistencia jurídica, la tendencia a la desjudicialización, etc.

Una de las consecuencias de estas ideas garantistas en el ámbito de la Justicia Juvenil resulta ser la de que, en cuanto persona, el menor no puede resultar de peor condición que el adulto en el momento de afrontar su responsabilidad por la infracción de normas penales -STC 36/1991, Fundamento Jurídico [FJ] 7º-. La loable pretensión de tutela de la infancia no puede transformarse en una negación a la persona menor de edad de los derechos y garantías reconocidos a cualquier infractor. La especial protección a la minoría de edad debe traducirse en un “plus” de derechos; esto es, los que ostenta en cuanto persona más los que merece en cuanto persona especialmente protegida; nunca una disminución de sus derechos.

Esta orientación, sobre la base del reconocimiento del menor como sujeto de derechos, se constata en la STC 36/1991 –FJ. 7º-, que declara que “junto con la necesaria flexibilidad de que ha de disponer el juez en la apreciación de los hechos y de su gravedad, también es preciso que se sujete a determinados principios que operan como límites a esa discrecionalidad, reconocidos en algunos casos en la propia LTTM (...), y en otros implícitos de la imposición de cualquier medida restrictiva de derechos fundamentales como son la proporcionalidad entre la gravedad del hecho y la medida impuesta o la imposibilidad de establecer medidas más graves, o de una duración superior a la que correspondería por los mismos hechos si de un adulto se tratase.”

Asimismo, ni la calificación de las medidas como medidas de corrección y no penas, ni el mayor peso que con respecto a ellas cabe atribuir a la finalidad de readaptación social -tampoco ausente de la pena en sentido estricto (artículo 25.2 Constitución Española, de 27 de Diciembre de 1978 –CE-¹⁰)- “permiten entender que el legislador resulte liberado en este caso del obligado respeto al principio de tipicidad...” -STC 36/1991, FJ. 7º-.

De igual modo, en esta fundamental Sentencia del Tribunal Constitucional se analiza la compatibilidad de la Legislación sobre Tribunales Tutelares de Menores –LTTM-¹¹ 1948 con las garantías materiales y procesales de la Carta Magna. En suma, dicha Sentencia declara inconstitucional el *artículo 15* LTTM —que establece la innecesariedad de procedimiento formal alguno—, obliga a una interpretación de los *artículos 16, 18 y 23* acorde con los principios constitucionales de legalidad e igualdad, y “todo ello sin perjuicio de reiterar la imperiosa necesidad de una pronta reforma legislativa en la materia”.

II. Contexto normativo internacional

Con carácter de brevedad, se exponen a continuación algunas de las normas internacionales que hacen referencia específica a la Justicia Juvenil y que determinan

- obviamente junto con otros textos internacionales de tipo genérico -, en mayor o menor medida, la legislación penal juvenil y la interpretación de la misma en el seno del Estado.

El texto fundamental, tal y como se ha citado, lo constituye la Convención de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 20 de Noviembre de 1989, sobre los Derechos del Niño –CAGNUDN-. Por lo tanto, el articulado de dicho texto pasó en esa fecha a formar parte del ordenamiento jurídico interno, no modificable salvo por el procedimiento previsto en el mismo -*artículo 96 CE*-¹². Sin embargo, no fue hasta la aprobación de la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de Junio –LORCPJM-, impuesta por la declaración de inconstitucionalidad del *artículo 15 LTTM* por la STC 36/1991, de 14 de febrero, cuando se adaptó la legislación a dicha norma.

Asimismo, junto con la citada Convención de la Asamblea General de las Naciones Unidas, existen otros textos internacionales de ámbito mundial, no directamente vinculantes, pero que informan, igualmente, la interpretación de los derechos fundamentales -*artículo 10.2 CE*-: Reglas de Beijing –Pekín- de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores¹³; Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de Libertad¹⁴ y las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil - Directrices de Ryad-¹⁵.

Por su parte, en el ámbito europeo cabe destacar la Recomendación 87 (20) del Comité de Ministros del Consejo de Europa, de 17 de septiembre de 1987 y diversas resoluciones del Parlamento Europeo, entre las que merece destacarse la Resolución sobre una Carta Europea de Derechos del Niño¹⁶, en la que el Parlamento pide a la Comisión que presente un proyecto de Carta comunitaria basada en los principios que detalla.

III. Regulación legal de la responsabilidad penal de los menores de edad.

El Estado, en el ejercicio de su competencia legislativa en materia penal, determina a grandes rasgos el modelo de Justicia Juvenil para todo el territorio. El modelo de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores –LORRPM-, al igual que en todo nuestro entorno cultural —aunque con importantes matices—, es el denominado de “Justicia o Responsabilidad”; esto es, el mismo modelo que se estableció en la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de Junio –LORCPJM- —obviando las engañosas “etiquetas” formales que le atribuían un carácter no penal—, si bien en la nueva norma con unas connotaciones preventivo-generales e, incluso, retributivas ausentes de la anterior.

Ahora bien, el legislador español no ha establecido con la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, un Código Penal específico, sino que ha regulado los aspectos diferenciales, tanto de orden sustantivo como adjetivo, de ejecución y relativos a la responsabilidad civil, remitiéndose directamente a los hechos tipificados como delito o falta en el Código Penal y en las leyes especiales para determinar qué hechos dan lugar a la intervención penal juvenil y estableciendo

como Derecho Supletorio -*Disposición Final Primera*- el Código Penal, las leyes penales especiales y la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

Así pues, la regulación de aspectos sustantivos en la Ley Orgánica 5/2000 resulta más bien escasa -menos de quince artículos [en el Título Preliminar y en los dos primeros Títulos], que corresponderían a la Parte General del Derecho Penal Juvenil. Por su parte, de los *artículos 16 al 42* se regulan materias procesales; de los *artículos 43 al 60*, cuestiones de Derecho de ejecución de las consecuencias jurídicas; de los *artículos 61 al 64*, la responsabilidad civil, y, finalmente, cuestiones variadas en las Disposiciones Adicionales, Transitoria y Finales.

Las mayores particularidades del “Derecho Penal Juvenil” se encuentran en las consecuencias jurídicas, dado que prácticamente no se encuentra ninguna en lo que se refiere a las conductas sancionables. En este punto ha de censurarse una falta de adaptación de la regulación del hecho delictivo, coherente con la especificidad de los fines y principios que se atribuyen a esta rama del Derecho sancionador del Estado y las características cognitivas, emocionales y sociales de los adolescentes. Así, a título de mero ejemplo, cabría citar la despenalización de las faltas, de muchos supuestos de tentativa o de muchos delitos imprudentes, como corolario necesario del principio de intervención mínima.

El *artículo 19* del Código Penal –CP-¹⁷ establece la inexigibilidad absoluta de responsabilidad criminal hasta los dieciocho años. La responsabilidad penal de los menores alcanza, por lo tanto, a las personas desde los catorce hasta los dieciocho años.

En virtud de los *artículos 1.1º y 3* Ley Orgánica 5/2000, a las personas que no hayan alcanzado la edad de los catorce años no se les exigirá responsabilidad penal alguna. En este orden de cosas, es preciso poner énfasis en dicha circunstancia, ya que se trata de una “irresponsabilidad penal absoluta”, lo cual debe reputarse acertado y coincidente con la mayoría de los ordenamientos jurídicos de nuestro ámbito europeo.

A partir de la consideración, en última instancia, del carácter evolutivo de la personalidad de quien resulta ser adolescente y joven, el legislador toma la opción política – “Política Criminal” – de excluir, de cualquier forma, de Derecho Penal a los menores de catorce años, teniendo en cuenta, no sólo las aportaciones de la Psicología, sino, sobre todo, la valoración de la mejor manera de dar respuesta a las conductas de dichas personas con base en el contenido y el sentido que se otorgue a las finalidades atribuidas a la intervención penal.

El *artículo 69* CP prevé la aplicabilidad de la ley de responsabilidad de los menores a partir de los dieciocho años y hasta los veintiuno años. No obstante, este artículo, así como el *artículo 4* Ley Orgánica 5/2000, seguirán sin entrar en vigor hasta el 1 de enero del 2007, tal como establece la *Disposición Transitoria* de la Ley Orgánica 9/2002, de 10 de Diciembre, de Modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre de 1995, del Código Penal y del Código Civil, sobre Sustracción de Menores –LOSM-¹⁸. De otra parte, habría que señalar que en la reforma que se está tramitando en el Parlamento, se contempla la derogación definitiva del citado *artículo 69* CP y de los correlativos de la Ley Orgánica 5/2000.

A este respecto, se ha de valorar positivamente la existencia de una etapa de transición a la responsabilidad penal de los adultos para aquellas personas jóvenes cuyas circunstancias personales y grado de madurez lo aconsejaren y hubieren cometido hechos calificables como falta o delito menos grave sin violencia o intimidación -*artículo 4 Ley Orgánica 5/2000*-. Así pues, no habiéndose planteado una mutación de esta finalidad político-criminal, no sería justificable que, causas ligadas a la imprevisión, frustraren lo que en el año 1995 se consideró deseable.

La Ley Orgánica 5/2000 no constituye una transformación sustancial respecto de los principios y la naturaleza de la Ley Orgánica 4/92. El cambio se produce al comprender en su seno la Justicia Juvenil a los mayores de dieciséis años, lo cual implica un mayor volumen de casos y una mayor gravedad de las conductas delictivas.

En este sentido, la *Exposición de Motivos* de la Ley Orgánica 5/2000 explicita los principios teóricos sobre los que se quiere asentar la legislación¹⁹. Asimismo, se reconoce “la naturaleza de disposición sancionadora, pues desarrolla la exigencia de una verdadera responsabilidad jurídica a los menores infractores, aunque referida específicamente a la comisión de hechos tipificados como delitos o faltas por el Código Penal y las restantes leyes penales especiales. Al pretender ser la reacción jurídica dirigida al menor infractor una intervención de naturaleza educativa, aunque desde luego de especial intensidad, rechazando expresamente otras finalidades esenciales del Derecho Penal de adultos, como la proporcionalidad entre el hecho y la sanción o la intimidación de los destinatarios de la norma, se pretende impedir todo aquello que pudiera tener un efecto contraproducente para el menor, como el ejercicio de la acción por la víctima o por otros particulares”.

De igual modo, se considera “que en el Derecho Penal de menores ha de primar, como elemento determinante del procedimiento y de las medidas que se adopten, el superior interés del menor. Interés que ha de ser valorado con criterios técnicos y no formalistas por equipos de profesionales especializados en el ámbito de las ciencias no jurídicas, sin perjuicio desde luego de adecuar la aplicación de las medidas a principios garantistas generales tan indiscutibles como el principio acusatorio, el principio de defensa o el principio de presunción de inocencia.”

Finalmente, “conforme a las orientaciones declaradas por el Tribunal Constitucional, anteriormente aludidas, se instaura un sistema de garantías adecuado a la pretensión procesal, asegurando que la imposición de la sanción se efectuará tras vencer la presunción de inocencia, pero sin obstaculizar los criterios educativos y de valoración del interés del menor que presiden este proceso, haciendo al mismo tiempo un uso flexible del principio de intervención mínima, en el sentido de dotar de relevancia a las posibilidades de no-apertura del procedimiento o renuncia al mismo, al resarcimiento anticipado o conciliación entre el infractor y la víctima, y a los supuestos de suspensión condicional de la medida impuesta o de sustitución de la misma durante su ejecución.”

De otra parte, se halla la Ley Orgánica 7/2000, de 22 de Diciembre, de Modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal

de los Menores, en relación con los Delitos de Terrorismo –LODT-²⁰, que constituye una de las dos leyes de reforma de la Ley Orgánica 5/2000, aprobadas antes de su entrada en vigor.

Aunque originalmente, como indica el título de la ley, la intención era únicamente abordar la delincuencia terrorista²¹, durante su tramitación se reformó también el tratamiento de los delitos de homicidio, asesinato, agresiones sexuales graves y cualquier otro delito sancionado con pena igual o superior a quince años en el Código Penal, endureciendo significativamente el régimen punitivo que se había aprobado menos de un año antes.

En el artículo segundo de la Ley Orgánica 7/2000 se añade una *letra n* al apartado 1 del artículo 7 Ley Orgánica 5/2000; se modifica el artículo 9.5º Ley Orgánica 5/2000 y se introducen en la Ley Orgánica 5/2000 dos *Disposiciones Adicionales, Cuarta y Quinta*, destacando las siguientes previsiones:

- a. Establecer la imposición obligatoria de una medida de internamiento en régimen cerrado de un mínimo de un año, y un máximo de ocho años para mayores de dieciséis años, y de cuatro para menores de esta edad, complementada con una medida de libertad vigilada de hasta cinco o tres años más, respectivamente.
- b. En caso de concurso de delitos, cuando uno de ellos fuere delito grave de terrorismo -*artículos. 571 a 579 CP-*, el internamiento puede llegar hasta los diez o cinco años, respectivamente.
- c. La imposición obligatoria de una medida de inhabilitación absoluta por un tiempo superior entre cuatro y quince años a la duración de la medida de internamiento para los delitos de terrorismo.
- d. Impedir la modificación, suspensión y sustitución de la medida de internamiento durante la mitad de la duración inicialmente impuesta para los mayores de dieciséis años.
- e. Atribuir la competencia a un Juzgado Central de Menores inserto en la Audiencia Nacional en los delitos de terrorismo.
- f. En los delitos de terrorismo, la ejecución de la detención preventiva, de las medidas cautelares de internamiento o de las medidas impuestas en la sentencia se llevará a cabo en los establecimientos y con el control del personal especializado que el Gobierno ponga a disposición de la Audiencia Nacional.
- g. Impedir la aplicación de la ley de responsabilidad penal del menor a jóvenes de dieciocho a veintiuno años en cualquiera de los supuestos de terrorismo.
- h. Impedir la acumulación de procedimientos instruidos ante el Juzgado Central con los de otros juzgados ordinarios de menores.
- i. Crear una sección de menores en la Fiscalía de la Audiencia Nacional.

- j. Modificar las reglas generales de la Ley Orgánica 5/2000 en materia de prescripción, sometiéndola para los hechos afectados por la *Disposición Adicional Cuarta* a las normas del Código Penal.

Ciertamente, con toda razón y agudeza se denominó a esta Ley Orgánica 7/2000 como “La Contrarreforma”. En efecto, se trata de una auténtica ley excepcional, subrepticamente introducida en la legislación ordinaria de menores, que contradice principios esenciales de la misma, tales como el interés del menor, el interés educativo, el principio de proporcionalidad, la renuncia a los fines propios del Derecho Penal de adultos o a la flexibilidad en la determinación de las medidas.

Así, el *Preámbulo* de la Ley Orgánica 7/2000 indica que la finalidad de la reforma, en relación con la delincuencia juvenil, es “reforzar la aplicación de los principios inspiradores de la citada ley [LO 5/2000]”, estableciendo “las mínimas especialidades necesarias para que el enjuiciamiento de las conductas de los menores responsables de delitos terroristas se realice en las condiciones más adecuadas a la naturaleza de los supuestos que se enjuician y a la trascendencia de los mismos para el conjunto de la sociedad”. A pesar de esta declaración, no puede ocultarse el carácter de legislación de excepción de esta *Disposición Adicional Cuarta*, en la cual se regula un régimen de competencia, jurisdiccional y de ejecución, excepcional y de una singular dureza punitiva para los delitos citados. La finalidad de esta intervención penal resulta evidentemente motivada por la necesidad de amparar “otros bienes constitucionalmente protegidos” [los bienes jurídicos agredidos por la violencia de origen político], mediante la intimidación de los posibles autores, y por la de calmar la alarma social que producen, dada “la trascendencia de los mismos para el conjunto de la sociedad”.

Además de por dichas finalidades, en sí mismas legítimas, trata de justificarse la reforma por una, supuestamente, mayor eficacia resocializadora, al atribuir a la reforma la finalidad de facilitar que la “aplicación de las medidas rehabilitadoras, especialmente valiosas y complejas respecto de las conductas que ponen radicalmente en cuestión los valores más elementales de la convivencia, pueda desarrollarse en condiciones ambientales favorables, con apoyos técnicos especializados, y por un tiempo suficiente para hacer eficaz el proceso rehabilitador”.

El legislador apoya la necesidad de la reforma de la Ley Orgánica 5/2000 en la “creciente participación de menores, no sólo en las acciones de terrorismo urbano, sino en el resto de actividades terroristas”; dato éste que no se facilita y que no parece corroborado por las estadísticas policiales y judiciales.

Consiguientemente, teniendo en cuenta que la percepción de la gravedad de la delincuencia terrorista de menores de dieciocho años no parece responder a la realidad y que las medidas previstas difícilmente van a mejorar la aplicación rehabilitadora de la Ley Orgánica 5/2000 —como se argumenta posteriormente—, la verdadera motivación parece descansar en la respuesta a la inquietud e indignación de la sociedad respecto del lacerante fenómeno terrorista.

Las mencionadas reformas son cuestionables y cuestionadas, entre otras razones por su difícil conciliación con los principios normativos de la Constitución, de la Convención sobre Derechos del Niño de 1989 y de otros textos internacionales

- Reglas de Pekín, Reglas para la Administración de la Justicia de Menores, Directrices de Ryad, Recomendaciones del Consejo de Europa -.

Así pues, desde el principio constitucional de proporcionalidad, parece insostenible que se puedan sancionar conductas contra la propiedad con la misma pena que el homicidio. Más aún desproporcionado ha de entenderse que, por estos mismos actos, a un menor de dieciocho años se le deba internar en un centro cerrado durante un período de uno a diez años, lo cual puede complementarse con una medida de libertad vigilada de otros cinco años. En suma, tomando en consideración la previsión de que, a partir de los veintitrés años de edad, las sanciones se cumplen en un centro penitenciario, en la práctica el Juzgado de Menores estaría imponiendo “penas de prisión”.

Igualmente, a cualquier conducta delictiva de un menor -independientemente de la gravedad del hecho- se le aplicará un régimen más punitivo que a los delitos considerados de extrema gravedad, abriendo la posibilidad a sanciones penales muy graves, por el solo hecho de tener alguna lejana relación con la ilegítima actividad delictiva de ETA. La Ley del Menor establece un criterio relativo a la gravedad del hecho para aplicar muchas de sus disposiciones: la existencia de violencia o intimidación en las personas o grave peligro para la vida o la integridad física. Con la nueva regulación se excepciona y contradice este criterio para los supuestos de terrorismo, convirtiendo en grave un delito que, en sí mismo considerado, puede no serlo.

La imposibilidad de modificar, suspender o sustituir la medida de internamiento durante la mitad de la condena impuesta a un menor de dieciséis años por cualquiera de los delitos de esta Disposición Adicional Cuarta parece colisionar claramente contra la orientación de las penas y medidas a la reeducación y reinserción social que establece el *artículo 25.2* de la Constitución. Pues bien, esta norma de cumplimiento mínimo efectivo, de entre seis meses y cinco años, merece la misma valoración que la regla análoga del *artículo 9.5º* Ley Orgánica 5/2000.

De otra parte, la atribución de competencia al Juzgado Central de Menores, dependiente de la Audiencia Nacional -constituido por el Real Decreto 3471/2000, de 29 de Diciembre²²-, para enjuiciar a menores de catorce a dieciocho años, se justifica por la necesidad de “que el enjuiciamiento de las conductas de los menores responsables de delitos terroristas se realice en las condiciones más adecuadas a la naturaleza de los supuestos que se enjuician” -*Apartado V del Preámbulo* de la Ley Orgánica 7/2000-. La finalidad pretendida es, según se deduce, garantizar la imparcialidad e independencia de la decisión judicial, a partir de la valoración de que los jueces de Euskadi no son capaces de mantenerlas frente a las presiones que sufren; valoración que no es compartida por el Gobierno Vasco, que entiende que los jueces y magistrados de Euskadi han demostrado sobradamente su fortaleza y profesionalidad para resistir a un contexto tan grave e inhumanamente amenazante.

La creación de centros especiales de internamiento dependientes de la Audiencia Nacional es justificada por la Ley Orgánica 7/2000 a partir de la necesidad de que “la aplicación de las medidas rehabilitadoras”...“pueda desarrollarse en condiciones ambientales favorables, con apoyos técnicos especializados y por un tiempo suficiente”.

En relación con esta última cuestión, no se puede olvidar que la Comunidad Autónoma de Euskadi es competente en materia de ejecución de las medidas impuestas a menores -artículo 10.14 LOEAPV, además de lo dispuesto en el artículo 45 Ley Orgánica 5/2000-. Así pues, resulta obvio que la Ley Orgánica 7/2000 está llevando a cabo una derogación implícita de la citada normativa.

El Gobierno Vasco ya manifestó su rotunda oposición a la reforma ahora comentada. En efecto, a través del Plan de Justicia Juvenil se reitera la valoración negativa de la misma y la reivindicación del respeto a los principios inspiradores de la Ley Orgánica 5/2000, conculcados en detrimento de las competencias que son propias de esta Comunidad Autónoma. Así, expresamente se manifiesta la voluntad de asumir en su integridad la ejecución de todas las medidas judiciales sin excepción de ningún tipo, acordando un Convenio con el Ministerio de Justicia, tal como se prevé en la vigente *Disposición Adicional Cuarta*. Esta voluntad, en concreto, fue trasladada el pasado día 15 de Marzo por el Consejero de Justicia, Empleo y Seguridad Social al Ministro de Justicia, quien manifestó su posición favorable respecto de la misma.

Por su parte, la Ley Orgánica. 15/2003, de 25 de Noviembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, del Código Penal -LOMCP-²³, reformó los artículos 8 y 25 de la Ley Orgánica 5/2000 e introdujo en ésta una nueva *Disposición Adicional Sexta*.

En particular, la modificación de los artículos 8 y 25 obedece a la introducción en la ley de la posibilidad de que las personas directamente ofendidas por el delito, sus padres, sus herederos o sus representantes legales, puedan personarse en el procedimiento como acusación particular, con las facultades y derechos que se establecen en el nuevo artículo 25.

A su vez, la nueva *Disposición Adicional Sexta* señala la dirección en la que se impulsarán nuevas medidas tras la evaluación de los efectos y consecuencias de la Disposición Adicional Cuarta: Aplicación a los delitos previstos en los artículos 138, 139, 179, 180, 571 a 580 y a aquellos otros sancionados en el Código Penal con pena de prisión igual o superior a quince años; evaluación en sede parlamentaria, prevista para antes del día 13 de enero del 2006 en la *Disposición Adicional Quinta* de la Ley Orgánica 5/2000.

De acuerdo con la nueva Disposición, oídos el Consejo General del Poder Judicial, el Ministerio Fiscal, las Comunidades Autónomas y los Grupos Parlamentarios, el Gobierno procederá a:

- a. Impulsar las medidas orientadas a sancionar con más firmeza y eficacia los hechos delictivos de especial gravedad cometidos por menores; esto es, homicidio, asesinato y agresiones sexuales graves -artículos 138, 139, 179 y 180 CP-.
- b. Con esta finalidad:
 - Se establecerá la posibilidad de prolongar el internamiento.
 - Su cumplimiento en centros en los que se refuercen las medidas de seguridad impuestas.
 - Posibilidad de su cumplimiento en centros penitenciarios a partir de los dieciocho años.

Esta *Disposición Adicional* se justificaba en la *Exposición de Motivos* por “la apertura de un proceso de reforma reflexionada, serena y dialogada, pero necesaria, que permita incluir en la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor aquellas medidas que se manifiesten como oportunas para una mayor eficacia en la aplicación de esta norma”.

Ciertamente, resulta indubitable que la orientación político-criminal de las reformas apuntadas en la nueva *Disposición Adicional* supone, como ya lo hiciera la Ley Orgánica 7/2000, un profundo cuestionamiento de los fines y principios que informan la Ley Orgánica 5/2000, y que su *Exposición de Motivos* declara, así como de los principios informadores de la normativa internacional y constitucional.

Esta dirección de reforma se ha visto, asimismo, confirmada por el Proyecto de Ley que se tramita actualmente en las Cortes Generales.

De acuerdo con lo manifestado, cabe señalar que la respuesta penal a los adolescentes en España, no sólo no es excesivamente benigna, sino que se ha ido endureciendo enormemente de un modo progresivo desde las primeras decisiones legislativas; todo ello en contra de los criterios que se habían establecido más pausadamente.

A nuestro juicio, esta línea de endurecimiento no es compatible, ni con los textos internacionales, ni con el Derecho Comparado, ni con las propuestas de política criminal mayoritarias entre los especialistas, ni con los principios que en un momento inspiraron la responsabilidad penal juvenil y que la *Exposición de Motivos* de la Ley declara.

En concreto, a este respecto, el último Informe del Comité de Derechos del Niño sobre España -CRC/C/15/Add. 185, de 13 de Junio del 2002, *puntos 53 y 54*- ya mostraba su preocupación por el incremento de la duración del tiempo de detención y las medidas de internamiento y por el hecho de que la privación de libertad no fuera utilizada como último recurso, recomendando a las autoridades españolas que revisasen los períodos de detención e internamiento para adecuarlos a las previsiones generales, al tiempo que alentaban el uso de alternativas a la privación de libertad.

Por su parte, de entre las reformas apuntadas en el Proyecto de Ley, especialmente importante y grave es la posibilidad de que las medidas de internamiento se cumplan en centros penitenciarios. Una previsión legal como ésta tendría como consecuencia, de hecho, una auténtica pena de prisión encubierta. A este respecto, cabe poner de manifiesto que el *artículo 37.c)* de la Convención de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 20 de Noviembre de 1989, sobre los Derechos del Niño -CAGNUDN- establece la separación entre niños y adultos; esto es, la imposibilidad de ser internados en los mismos centros. Aunque a partir de los dieciocho años no se le pudiese considerar niño según la esta Convención, la medida se impondría en aplicación de la Ley Orgánica 5/2000 por hechos realizados cuando era menor.

Por otro lado, el Informe del Consejo General del Poder Judicial -CGPJ- al Anteproyecto de Ley Orgánica de Modificación del Código Penal y de la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de los Menores -que, posteriormente, devino en

la Ley Orgánica 7/2000-, remitiéndose a la Recomendación N° R (87) del Comité de Ministros del Consejo de Europa, destacaba que todas las medidas deben tener un carácter educativo y que, hasta donde fuere posible, se suprimiese el encarcelamiento de los menores de edad. El propio CGPJ advertía de que, en la medida en que se tratase de reformar la Ley Orgánica 5/2000, habría de acometerse tal reforma manteniendo los principios sobre los que se apoya el Derecho Penal de Menores.

Así pues, el cumplimiento en centros penitenciarios resultaría excepcional y contradictorio con el resto de la ley. A título de ejemplo, cabe poner de manifiesto que el artículo 54 prevé que “las medidas privativas de libertad, la detención y las medidas cautelares de internamiento que se impongan de conformidad con esta Ley se ejecutarán en centros específicos para menores infractores, diferentes de los previstos en la legislación penitenciaria para la ejecución de las condenas penales y medidas cautelares privativas de libertad impuestas a los mayores de edad penal”. Por todo ello, una disposición legal en el citado sentido generaría, sin ningún género de dudas, un cúmulo de incoherencias e inseguridades jurídicas de difícil solución. Más aún, se estaría abandonando definitivamente el Derecho Penal Juvenil y, al mismo tiempo, se estarían obviando los principios internacionales más significativos, como los de separación de los menores, de evitación de la estigmatización, de preferencia por los centros pequeños y de preponderancia de la prevención especial positiva.

En suma, la reforma en tramitación deriva hacia la misma negación del Derecho Penal Juvenil. En este sentido, la misma Ley Orgánica 7/2000 hizo que fueran numerosísimos los autores que opinaran que se estaban quebrantando los principios recogidos en la ley. Pues bien, con una posible, aún mayor si cabe, prolongación de la duración de las medidas, el endurecimiento de las medidas de seguridad de los centros y, sobre todo, con el cumplimiento en centros penitenciarios a partir de los dieciocho años, se estaría, de facto, aplicando a los menores de edad un “Derecho Penal de Adultos”, aun cuando, nominalmente, se les incluyere en una Ley de Responsabilidad Penal del Menor.

IV. Las funciones encomendadas a la entidad pública

La Ley, en la extensión de su articulado, emplea diferentes acepciones para referirse a las entidades públicas competentes en materia de Justicia Juvenil: Entidades autónomas, entidades públicas de protección y/o reforma de menores, Comunidades Autónomas, administración competente, instituciones públicas encargadas, etc. Pues bien, con el fin de evitar el confusionismo que deriva de la citada terminología, nosotros procederemos a utilizar el término “entidad pública” como concepto que engloba a todas las acepciones previstas por la norma.

En concreto, en el articulado de la Ley se hace referencia a la función de la entidad pública en los siguientes artículos: 2.1, 7, 9, 13, 14, 20, 27.6, 28, 30.3, 35, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 60, Disposición Transitoria Unica y Disposición Final Séptima. Así, en esos artículos y disposiciones quedan definidas las competencias, obligaciones y atribuciones que la Ley atribuye a las entidades públicas o Comunidades Autónomas.

En particular, el artículo 45 fija la competencia administrativa:

- “1. La ejecución de las medidas adoptadas por los Jueces de Menores en sus sentencias firmes es competencia de las Comunidades Autónomas y de las Ciudades de Ceuta y Melilla, con arreglo a la disposición final vigésima segunda de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor. Dichas entidades públicas llevarán a cabo, de acuerdo con sus respectivas normas de organización, la creación, dirección, organización y gestión de los servicios, instituciones y programas adecuados para garantizar la correcta ejecución de las medidas previstas en esta Ley.*
- 2. La ejecución de las medidas corresponderá a las Comunidades Autónomas y Ciudades de Ceuta y Melilla, donde se ubique el Juzgado de Menores que haya dictado la sentencia, sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo siguiente.*
- 3. Las Comunidades Autónomas y las Ciudades de Ceuta y Melilla podrán establecer los convenios o acuerdos de colaboración necesarios con otras entidades, bien sean públicas, de la Administración del Estado, Local o de otras Comunidades Autónomas, o privadas sin ánimo de lucro, para la ejecución de las medidas de su competencia, bajo su directa supervisión, sin que ello suponga en ningún caso la cesión de la titularidad y responsabilidad derivada de dicha ejecución.”*

Así pues, como resumen de las obligaciones o facultades de la entidad pública, de acuerdo con la presente Ley, cabría destacar las siguientes:

1. Ejecución de las medidas firmes dictadas por los Juzgados de Menores.
2. Creación, dirección, organización, gestión e inspección de servicios y programas.
3. Ejecución de las medidas cautelares.
4. Asistencia a las comparecencias de medidas cautelares. Información sobre la naturaleza y conveniencia de la adopción de medidas de esta naturaleza. Servicio de Guardia.
5. Asistencia a las comparecencias y audiencias que los Juzgados y Tribunales determinen.
6. Elaborar los planes de ejecución de cada una de las medidas.
7. Proponer o informar en los supuestos de desistimiento, suspensión del fallo, modificación, dejación sin efecto, sustitución y reducción de cualquier medida.
8. Informar periódicamente a los Jueces y Fiscales de Menores sobre la evolución de la medida. Informar, en su caso, al abogado defensor, Ararteko y Defensor del Pueblo.
9. Estudiar y responder a las propuestas y recomendaciones que los Jueces de Menores realicen en relación con la organización y el régimen de ejecución de las medidas.
10. Apertura y llevanza de un expediente personal de cada menor.

11. Garantizar a los menores internados todos los derechos reconocidos en esta Ley y otras normas de aplicación.
12. Aprobar la normativa pertinente para el desarrollo de sus funciones.
13. Aplicación y control de los procedimientos sancionadores y de las medidas disciplinarias cautelares. Recepción de las demandas, quejas, reclamaciones de los menores atendidos y tramitación ante los órganos competentes.
14. Acordar Convenios para la ejecución.
15. Trabajar en red con el resto de sistemas de atención a adolescentes y jóvenes: educación, sanidad, formación, empleo, vivienda, servicios sociales, inmigración, etc.

V. Las medidas y su ejecución: naturaleza y definición legal de las medidas juveniles

En particular, las medidas previstas en el *artículo 7* Ley Orgánica 5/2000, cuya ejecución correspondería a la Administración Pública vasca, serían las siguientes:

1. El internamiento, en régimen cerrado, abierto o semiabierto; todos los cuales se cumplirán en dos fases, a determinar en la sentencia: en el centro y en libertad vigilada.
2. Internamiento terapéutico o tratamiento ambulatorio, para personas que sufrieren una anomalía o alteración psíquica grave, estado de intoxicación plena por el consumo de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas, estupefacientes, sustancias psicotrópicas u otras que produjeran efectos análogos y alteración grave de la conciencia de la realidad por sufrir alteraciones en la percepción desde la infancia.
3. Asistencia a un centro de día.
4. Permanencia domiciliaria o en un centro durante el fin de semana, susceptible de se complementada con tareas socioeducativas.
5. Libertad vigilada, como medida de control y en la cual se pudieren prever tareas socioeducativas y una serie de obligaciones.
6. Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo.
7. Prestaciones en beneficio de comunidad.
8. Tareas socioeducativas, independientes de otra medida.

Tal y como se señala, la descripción legal de las características de las medidas juveniles es muy sucinta; únicamente de forma muy breve en el *artículo 7* y en los *artículos. 54 a 60* para las medidas privativas de libertad. No obstante, en la *Exposición de Motivos* sí se proporcionan ulteriores concreciones que nos sirven de criterio para la interpretación, aun cuando, evidentemente, no formen parte de la norma, por lo que no son de cumplimiento obligatorio. Asimismo, los principios científicos y los criterios educativos a los que han de responder cada una de las medidas, habrán de regularse *-punto 24 de la Exposición de Motivos-* más extensamente en el Reglamento de desarrollo de la Ley Orgánica.

V.1. Internamiento

De acuerdo con el *punto 16 de la Exposición de Motivos*, su objetivo es disponer de un ambiente que provea las condiciones educativas adecuadas para que el menor pueda reorientar su comportamiento antisocial, cuando para ello resulte necesario un régimen físicamente restrictivo de su libertad.

Así pues, su fundamento, más allá de lo puramente educativo, es la neutralización de la peligrosidad del menor, mediante la reclusión física del mismo. No obstante, en la medida en que la ley renuncia a las finalidades de retribución y prevención general, la gravedad, conforme al Código Penal, del hecho no debe ser el criterio para su imposición, ni tampoco permite establecer una presunción de peligrosidad como parece desprenderse de la *Exposición de Motivos*.

Asimismo, la medida de internamiento, en cualquiera de sus regímenes, también puede ostentar naturaleza de medida cautelar -*artículo 28*-.

En cambio, no puede aplicarse el internamiento a las faltas. El internamiento en régimen cerrado queda reservado a los delitos dolosos con violencia o intimidación en las personas o grave riesgo para la vida o la integridad física de las mismas.

De otra parte, el *artículo 55* dispone que toda la actividad de los centros en los que se ejecutaren medidas de internamiento estará inspirada por el principio de que el menor internado es sujeto de derechos y continúa formando parte de la sociedad. En consecuencia, la vida del centro debe tomar como referencia la vida en libertad, reduciendo al máximo los efectos negativos que el internamiento pueda representar para el menor o para su familia, favoreciendo los vínculos sociales, el contacto con los familiares y allegados, y la colaboración y participación de las entidades públicas y privadas en el proceso de integración social, especialmente de las más próximas, geográfica y culturalmente.

Los regímenes de internamiento -cerrado, semiabierto o abierto- se distinguen entre sí por la menor o mayor posibilidad de realizar actividades formativas, educativas, laborales o de ocio fuera del centro -*artículo 7*-.

Por lo que respecta al lugar de ejecución, los *artículos 54 a 60* de la Ley Orgánica 5/2000 disponen que se ejecutarán en centros específicos para menores infractores o en centros socio-sanitarios, si la medida así lo requiriere. No obstante, a nuestro juicio, el *artículo 15* contradice esta disposición cuando, incongruentemente, determina que los mayores de veintitrés años deberán cumplir la medida de internamiento en un Centro Penitenciario.

A su vez, los *artículos 56 y 57* detallan los derechos y deberes, respectivamente, que corresponden a los menores privados de libertad.

V.2. Tratamiento ambulatorio

El *punto 20 de la Exposición de Motivos* determina que el tratamiento ambulatorio constituye una medida destinada a los menores que disponen de las condiciones adecuadas en su vida para beneficiarse de un programa terapéutico que les ayude a superar procesos adictivos o disfunciones significativas de su psiquismo.

Así, previsto para los menores que presenten una dependencia al alcohol o a las drogas y que, en su mejor interés, puedan ser tratados de la misma en la comunidad, en su realización pueden combinarse diferentes tipos de asistencia médica y psicológica. Igualmente, resulta muy apropiado para casos de desequilibrio psicológico o perturbaciones del psiquismo que puedan ser atendidos sin necesidad de internamiento. La diferencia más clara con la tarea socio-educativa es que ésta pretende lograr una capacitación, un logro de aprendizaje, empleando una metodología, no tanto clínica, sino de orientación psicoeducativa. Ello no obstante, el tratamiento ambulatorio también puede entenderse como una tarea socio-educativa muy específica para un problema bien definido.

Como se ha manifestado previamente, constituye una de las medidas previstas para los casos en los que se hubiere apreciado una causa de exclusión de la imputabilidad de los *números 1 a 3 del artículo 20 CP* y su aplicación es preferente respecto al internamiento terapéutico, cuya aplicación quedará reservada a los casos en que existieren situaciones que no pudieren ser tratadas sin una restricción física de la libertad.

Las personas sometidas a esta medida habrán de asistir al centro designado con la periodicidad requerida por los facultativos que las atiendan y seguir las pautas fijadas para el adecuado tratamiento de la anomalía o alteración psíquica, adicción al consumo de bebidas alcohólicas, drogas tóxicas o sustancias psicotrópicas, o alteraciones en la percepción que padecieren.

Al igual que en el internamiento terapéutico, el menor tiene derecho a rechazar un tratamiento de deshabituación, en cuyo caso el Juez habrá de aplicarle otra medida adecuada a sus circunstancias. Sin embargo, cabría plantearse la duda de si la posibilidad de rechazar un tratamiento de deshabituación resulta posible cuando se hubiere apreciado una de las circunstancias de los *números 1 a 3 del artículo 20 CP*, dado que el artículo 5 sólo permite en estos casos la aplicación del internamiento terapéutico o el tratamiento ambulatorio.

Finalmente, “cuando los Jueces de Menores apliquen alguna de las medidas terapéuticas a las que se refieren los artículos 5.2, 7.1 y 29 de la Ley, en caso de enfermedades transmisibles u otros riesgos para la salud de los menores o de quienes con ellos convivan, podrán encomendar a las autoridades o Servicios de Salud correspondientes su control y seguimiento, de conformidad con lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/1986, de 14 de abril, de Medidas Especiales en Materia de Salud Pública” *-Disposición Adicional Segunda-*.

V.3. Asistencia a un centro de día

Las personas sometidas a esta medida residirán en su domicilio habitual y acudirán a un centro, plenamente integrado en la comunidad, a realizar actividades de apoyo, educativas, formativas, laborales o de ocio *-artículo 7.f)-*.

Esta medida sirve al propósito de proporcionar a un menor un ambiente estructurado durante buena parte del día, en el que se lleven a cabo actividades socio-educativas que puedan compensar las carencias del ambiente familiar de aquél. Lo característico del centro de día es que en ese lugar es donde toma cuerpo lo esencial

del proyecto socio-educativo del menor, si bien éste puede asistir también a otros lugares para hacer uso de otros recursos de ocio o culturales. El sometido a esta medida puede, por lo tanto, continuar residiendo en su hogar, o en el de su familia, o en el establecimiento de acogida *-Exposición de Motivos, punto 17-*.

V.4. Permanencia domiciliaria o en un centro durante el fin de semana

Las personas sometidas a esta medida permanecerán en su domicilio o en un centro hasta un máximo de treinta y seis horas entre la tarde o noche del viernes y la noche del domingo, a excepción del tiempo que debieren dedicar a las tareas socio-educativas asignadas por el Juez *-artículo 7.g)-*.

A diferencia del arresto de fin de semana en los adultos *-artículo 37 CP y Real Decreto 690/1996, de 26 de Abril²⁴-*, esta medida no tiene un carácter meramente de custodia. Según el *punto 21 de la Exposición de Motivos*, en la práctica combina elementos del arresto de fin de semana y de la medida de tareas socio-educativas o prestaciones en beneficio de la comunidad y sería adecuada para menores que cometieren actos de vandalismo o agresiones leves en los fines de semana.

Cuando los hechos cometidos fueren calificados de falta, se podrá imponer esta medida hasta un máximo de cuatro fines de semana.

De otra parte, cuando la calificación de los hechos fuere de delito, podrá imponerse hasta un total de ocho fines de semana y si los hechos se hubieren cometido siendo mayor de dieciséis años y el delito hubiere sido cometido con violencia o intimidación en las personas o grave riesgo para la vida o la integridad física de las mismas y el equipo técnico en su informe aconsejare la prolongación de la medida, la duración podrá alcanzar los dieciséis fines de semana.

Finalmente, aplicando supletoriamente el *artículo 37 CP* y el Real Decreto 690/1996, la permanencia de fin de semana podría cumplirse en otros días de la semana. Sin embargo, resulta más dudoso que pudiese cumplirse ininterrumpidamente, lo cual está previsto en el *artículo 37.3 CP* únicamente para el supuesto de que el penado incurriere en dos ausencias injustificadas, dado que la Ley Orgánica 5/2000 contiene una regla específica para el incumplimiento de las medidas en el artículo 50.

V.5. Libertad vigilada

En la medida de libertad vigilada, el menor infractor está sometido, durante el tiempo establecido en la sentencia, a una vigilancia y supervisión a cargo de personal especializado con la finalidad de que adquiera las habilidades, capacidades y actitudes necesarias para un correcto desarrollo personal y social. Durante el tiempo que durare la libertad vigilada, el menor también deberá cumplir las obligaciones y prohibiciones que, de acuerdo con esta Ley, el Juez pudiese imponerle *-Exposición de Motivos, punto 18-*.

Asimismo, el *artículo 7.h)* establece que en esta medida se ha de hacer un seguimiento de la actividad de la persona sometida a la misma y de su asistencia a la escuela, al centro de formación profesional o al lugar de trabajo, según los casos,

procurando ayudar a aquélla a superar los factores que hubieren determinado la infracción cometida.

De igual modo, esta medida obliga, en su caso, a seguir las pautas socio-educativas que señalare la entidad pública o el profesional encargado de su seguimiento, de acuerdo con el programa de intervención elaborado al efecto y aprobado por el Juez de Menores. La persona sometida a la medida también queda obligada a mantener con dicho profesional las entrevistas establecidas en el programa y a cumplir, en su caso, las reglas de conducta impuestas por el Juez, las cuales podrán consistir en alguna o algunas de las siguientes:

1. Obligación de asistir con regularidad al centro docente correspondiente, si el interesado estuviere en el período de la enseñanza básica obligatoria, y acreditar ante el Juez dicha asistencia regular o justificar, en su caso, las ausencias, cuantas veces fuere requerido para ello.
2. Obligación de someterse a programas de tipo formativo, cultural, educativo, profesional, laboral, de educación sexual, de educación vial u otros similares.
3. Prohibición de acudir a determinados lugares, establecimientos o espectáculos.
4. Prohibición de ausentarse del lugar de residencia sin autorización judicial previa.
5. Obligación de residir en un lugar determinado.
6. Obligación de comparecer personalmente ante el Juzgado de Menores o profesional que se designare, para informar de las actividades realizadas y justificarlas.
7. Cualesquiera otras obligaciones que el Juez, de oficio o a instancia del Ministerio Fiscal, estimare convenientes para la reinserción social del sentenciado, siempre que no atentaren contra su dignidad como persona.

De otra parte, es preciso poner remanifiesto que la libertad vigilada puede ser una medida autónoma. En todo caso, forma parte de cualquier medida de internamiento que se imponga, como segunda fase del cumplimiento de ésta. La duración de las dos fases del internamiento -computándose, en todo caso, las dos en conjunto o en total- habrá de hallarse dentro de los límites de los 2 años, 5 años, 4 ó 5 años y 8 ó 10 años establecidos en las correspondientes disposiciones legales. Por último, esta medida también podrá tener naturaleza de medida procesal cautelar -*artículo 28*-.

V.6. Convivencia con otra persona, familia o grupo educativo

La convivencia con una persona, familia o grupo educativo es una medida que intenta proporcionar al menor un ambiente de socialización positivo, mediante su convivencia, durante un período determinado por el Juez, con una persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo que se ofreciere a cumplir la función de la familia en lo que respecta al desarrollo de pautas socio-afectivas pro-sociales en el menor -*Exposición de Motivos, punto 21*-.

La persona sometida a esta medida debe convivir, durante el período de

tiempo establecido por el Juez, con otra persona, con una familia distinta a la suya o con un grupo educativo, adecuadamente seleccionados para orientar a aquélla en su proceso de socialización -*artículo 7.i*)-.

Asimismo, esta medida también puede ostentar naturaleza de cautelar - *artículo 28*-.

V.7. Prestaciones en beneficio de comunidad

De acuerdo con el *punto 15 de la Exposición de Motivos*, el objetivo de esta medida radica en que el menor comprenda, durante su realización, que la colectividad o determinadas personas han sufrido de modo injustificado unas consecuencias negativas derivadas de su conducta. Se pretende que el sujeto comprenda que actuó de modo incorrecto, que merece el reproche formal de la sociedad y que la prestación de los trabajos que se le exigen es un acto de reparación justo.

Su regulación en el *artículo 7.j*) contempla que la medida de prestaciones en beneficio de la comunidad no pueda imponerse sin consentimiento del menor. El contenido de la misma consiste en realizar una actividad no retribuida, durante un número de sesiones previamente fijado, bien sea en beneficio de la colectividad en su conjunto, o de personas que se encuentren en una situación de precariedad por cualquier motivo. Asimismo, se buscará relacionar la naturaleza de la actividad en que consistiere esta medida con la de los bienes jurídicos afectados por los hechos cometidos por el menor -*principio de reciprocidad*-.

En relación con esta medida, resultan de aplicación supletoria el *artículo 49 CP* y el Real Decreto 690/1996.

Por su parte, cuando los hechos cometidos fueren calificados como falta, la duración máxima será de cincuenta horas. En cambio, cuando los hechos fueren calificados como delito, esta medida no podrá superar las cien horas.

Finalmente, si los hechos se hubieren cometido siendo mayor de dieciséis años y el delito hubiere sido cometido con violencia o intimidación en las personas o grave riesgo para la vida o la integridad física de las mismas y el equipo técnico en su informe aconsejare la prolongación de la medida, la duración podrá alcanzar las doscientas horas.

V.8. Tareas socio-educativas

Esta medida puede presentar un carácter autónomo o formar parte de otra más compleja. En el primero de los supuestos, pretende satisfacer necesidades concretas del menor, percibidas como limitadoras de su desarrollo integral. De otra parte, puede suponer la asistencia y participación del menor a un programa ya existente en la comunidad, o bien a uno creado *ad hoc* por los profesionales encargados de ejecutar la medida. Como ejemplos de tareas socio-educativas, el *punto 19 de la Exposición de Motivos* menciona las siguientes: Asistir a un taller ocupacional, a un aula de educación compensatoria o a un curso de preparación para el empleo; participar en actividades estructuradas de animación sociocultural; asistir a talleres de aprendizaje para la competencia social, etc.

En suma, la realización de tareas socio-educativas consiste en que el menor lleve a cabo actividades específicas de contenido educativo, sin internamiento ni libertad vigilada, que faciliten su competencia social *-artículo 7.k)-*.

VI. Modelo de justicia juvenil en la comunidad autónoma de Euskadi

VI.1.- Los principios rectores del modelo

El punto de partida del modelo es que la intervención se lleva a cabo con aquellos adolescentes y jóvenes que, en un momento determinado, hubieren cometido unos hechos, que, de acuerdo con el Código Penal, están tipificados como faltas o delitos y, por ello, han entrado en contacto con las fiscalías y juzgados de menores.

El común denominador de las actuaciones que se desarrollan viene marcado por la condición de adolescentes y jóvenes que tienen las personas a quienes se dirigen; personas que se encuentran en un momento evolutivo de tránsito a la vida adulta, en los que el conflicto, la confrontación y las dificultades de adaptación son consustanciales a su condición.

De acuerdo con estas premisas, la Justicia Juvenil, para que tenga valor y sentido, debe proveer de respuestas totalmente diferentes a las que ofrece la Justicia Penal de Adultos. El trabajo con estas personas debe estar impregnado de conceptos propios, dinámicos y diferentes, basados en los cambios físicos, cognitivos, conductuales, relaciones, de posición en el contexto familiar y social, etc., que les afectan en cuanto personas en proceso de crecimiento y búsqueda de identidad.

Esta resulta ser la perspectiva bajo la cual se desarrollan los principios rectores que van a dirigir y orientar los programas e intervenciones que, desde el ámbito de esta entidad pública, se promueven para llevarlos a la práctica.

Como no podría ser de otra forma, estos principios son producto de la experiencia, del trabajo y de las reflexiones realizadas a lo largo de los últimos años. Así, se presentan como un punto de partida dinámico, con vocación de globalidad y abiertos a las nuevas realidades que el futuro deparare. En tal sentido, cabría hacer mención de los siguientes principios:

1. Respeto escrupuloso a todos los derechos que asisten a los adolescentes y jóvenes. Prevalencia de su interés sobre cualquier otro concurrente. Este interés se convierte en el eje central de la actual legislación y de ahí deriva la obligación de las entidades públicas de velar por su efectiva salvaguarda.
2. Las intervenciones tienen como sujeto al adolescente/joven como persona en desarrollo, que vive en un contexto determinado y que ha sido reconocida como responsable de unos hechos penalmente tipificados.

El hacerse responsable, dueño de las propias acciones, se entiende como un elemento indispensable para la construcción personal y el crecimiento. Sin embargo, existe, al mismo tiempo, una responsabilidad social, colectiva,

comunitaria, que debe traducirse en acciones preventivas, de resolución pacífica de los conflictos, de asunción del conflicto como forma de cambio y derivado, en este contexto, de la condición juvenil. A este respecto, resulta indispensable la participación social en los procesos de integración de los jóvenes antes, durante y después de haberse producido cualquier conflicto y hubiere requerido o no la intervención de las instancias judiciales.

3. Los programas y actuaciones que se desarrollan serán de naturaleza educativa. Solamente la relación entre el adolescente y joven con otros adultos y jóvenes, dentro de un marco estructurado desde parámetros pedagógicos, plenamente insertado en la realidad, que parta de la situación personal, familiar, social, etc. del mismo y que busque el crecimiento y desarrollo de ese adolescente o joven como protagonista y responsable de su propia vida, permitirán hacer realidad la inserción propugnada y respetar su interés superior.
4. Intervención mínima. Desde el interés del adolescente y joven debe buscarse la respuesta más adecuada a su realidad y adecuarla sucesivamente. Este principio nos obliga a huir de trasnochados conceptos, provenientes de modelos “proteccionistas y asistencialistas”, según los cuales la comisión de un hecho delictivo legitima para intervenir en cualquier esfera de la vida de esa persona. En este sentido, ni la Ley Orgánica 5/2000, ni el respeto a las personas menores de edad, dan legitimidad para “proteger con la reforma”. Si es necesario actuar, debe hacerse desde los ámbitos y entidades responsables de la educación, la protección, la salud, etc.; mas, en ningún caso, desde el sistema penal. Este principio nos dirige hacia una actuación coordinada y complementaria a la de otros sistemas y orienta hacia un importante trabajo de derivación y puesta en contacto con el resto de operadores sociales.
5. Mediación, reparación y conciliación como caminos para la responsabilización y para devolver a la víctima su protagonismo. Al mismo tiempo, se suaviza la “carga judicial” del proceso y se llena de contenido el principio de intervención mínima judicial.
6. Integración y normalización. Las respuestas que pueden darse desde el propio entorno del joven, desde la red comunitaria, no deben darse desde instancias especializadas. La asunción de estos principios lleva a reconocer que las soluciones deben darse allí donde surgen las necesidades y que es en la propia comunidad donde se encuentran las claves que explican el problema y las líneas de solución.

Cuando la medida judicial imponga la separación del joven de su entorno debe procurarse que la vida en los centros se parezca lo más posible a la vida fuera de ellos y se utilicen todos los recursos de la comunidad. En cualquier caso, el centro no es sino un lugar de tránsito, preparación y facilitación de un retorno a la comunidad en condiciones de mayor éxito.

7. Inmediatez y reciprocidad de la respuesta. La contingencia temporal entre las conductas y sus consecuencias debe ser muy estrecha, puesto que, de no ser así, se pierde la mayor parte de la carga educativa de la respuesta. Asimismo, el contenido de la intervención debe estar relacionado con el hecho, de tal manera que la sanción tuviere una virtualidad educativa.
8. Trabajar en la comunidad y trabajar con la comunidad, son los ejes centrales que van a permitir el éxito de un modelo de Justicia Juvenil como el aquí descrito. Sin este trabajo, la mediación, los programas en medio abierto, los procesos de inserción, etc. están abocados a no lograr la finalidad pretendida.

Así, desarrollar la tolerancia, la participación y la implicación en acciones con y para jóvenes, se convierte en un vehículo básico de resolución de conflictos.

VI.2. Objetivos del Departamento de Justicia para el período 2004-2007

El Departamento de Justicia contempla los siguientes objetivos para el período 2004-2007:

1. Objetivo 1: Potenciar los programas de mediación.

Potenciar los programas de mediación: conciliación y reparación extrajudicial, como un instrumento válido para la responsabilización de los adolescentes que entraren en contacto con la Administración de Justicia, a fin de devolver, así, a la víctima su protagonismo en la resolución pacífica de los conflictos y llenar de contenido el principio de intervención mínima.

2. Objetivo 2: Modelo integral de medio abierto.

Construir un modelo integral de actuación en medio abierto, como opción preferente de intervención, desde una clara implicación y coordinación con el resto de los sistemas y entidades que trabajaren con adolescentes.

3. Objetivo 3: Red de centros educativos.

Dotar al sistema de Justicia Juvenil de una red de centros educativos que garantizare el óptimo cumplimiento de las medidas de internamiento desde un punto de vista educativo y socializador.

Ahora bien, habría de señalarse que la experiencia tenida en la ejecución de las medidas de internamiento desde la aprobación de la Ley Orgánica 4/1992 y, de manera muy especial, la adquirida desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal de los Menores, obligan a ser muy cautos en el momento de determinar el “tipo” de centros necesarios, no sólo para atender a la demanda actualmente existente, sino también a las nuevas demandas que van surgiendo o pudieren surgir.

Así, por tratarse de equipamientos dirigidos a adolescentes y jóvenes cuya realidad se encuentra en constante cambio e integrados en una sociedad que se encuentra también en el mismo proceso -tengamos en cuenta la nueva cultura del

ocio y del trabajo; la aparición de sustancias tóxicas cada vez más asequibles, cuyos consumos se adelantan en el tiempo; el mayor número de personas pertenecientes a otras culturas y países; los nuevos movimientos sociales, etc.-, debemos ser muy cuidadosos en el proceso de definición de estos servicios, ya que, tal y como demuestra la historia, la tendencia de las instituciones, por su propia idiosincrasia, se dirige hacia el mantenimiento de unos parámetros rígidos y la búsqueda de una especialización cerrada, dejando fuera lo diferente y con una tendencia a la autosuficiencia y no al trabajo en red.

Por ello, y siguiendo los principios rectores de este Plan, se define una tipología de centros, cuyas características serían, básicamente, las siguientes:

1. Integrados en red con el resto de servicios de atención a la adolescencia y juventud, de manera prioritaria con las redes sanitarias, educativas, formativas, de empleo, tiempo libre y servicios sociales.
2. De pequeño tamaño, de manera que los jóvenes se sientan parte y partícipes del funcionamiento del centro, pudiendo garantizarse una actuación personalizada y sin que se produzca una estigmatización.
3. Flexibles: Capaces de adaptarse a las nuevas demandas que pudieren presentarse, tales como la edad, régimen, situaciones personales, sexo, origen, etc.
4. Profesionalizados: Atendidos por personal cualificado, teórica y prácticamente, para desempeñar la función educativa que deben cumplir. Formación continua.
5. Dotados de proyectos educativos integrales y evaluables.
6. Polivalentes en cuanto a su capacidad de atender a personas e implementar programas diferentes.
7. Con capacidad, por sí mismos o en relación con otros, para responder a las demandas de las personas atendidas en todos los ámbitos: Formación, salud, hábitos de vida, empleo, tiempo libre, socio-familiar.

Partiendo de lo expuesto en las líneas anteriores, se define una Red de Centros, estructurada en diferentes niveles:

Nivel 1

Centro Educativo Ibaiondo

- Número de plazas disponibles 34 en el año 2006.
- Dependencia del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Gestión directa por personal propio de la Administración.
- Atenderá medidas cautelares, internamientos en régimen cerrado, semiabierto y terapéutico -mediante programas de atención integral que incluyen asistencia psico-terapéutica para drogodependientes y a cuyo efecto uno de los cinco grupos educativos del centro se destinará a este colectivo).

Nivel 2

Centro Educativo Andoiu

- Número de plazas disponibles: 7.
- Dependencia del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Gestión indirecta mediante concurso público de larga duración.
- Centro para chicas. Ocasionalmente y con baja demanda, mixto.
- Atenderá prioritariamente medidas en régimen abierto, semiabierto y de fin de semana para chicos. En cualquier régimen, para chicas.

Centro Educativo Mendixola

- Número de plazas disponibles: 12 plazas, 10 a partir del año 2006.
- Dependencia del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Gestión indirecta mediante concurso público de larga duración.
- Atenderá prioritariamente medidas en régimen abierto, semiabierto y de fin de semana para chicos. Podrá atender medidas en régimen cerrado de corta duración y medidas cautelares.

Centro Educativo Landa

- Número de plazas disponibles: 14 en el año 2006 -sustituirá provisionalmente a Mendixola-.
- Dependencia del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Gestión indirecta mediante concurso público de larga duración.
- Atenderá prioritariamente medidas en régimen abierto, semiabierto y de fin de semana. Podría atender medidas en régimen cerrado de corta duración y medidas cautelares.

Centro Educativo Miguel Ángel Remírez

- Número de plazas disponibles: 8.
- Dependencia del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Gestión indirecta mediante concurso público de larga duración.
- Atenderá prioritariamente medidas en régimen abierto, semiabierto y de fin de semana. Podrá atender medidas en régimen cerrado de corta duración y medidas cautelares.

Nivel 3

Centro de Autonomía en Bizkaia

- Número de plazas disponibles: 4.
- Dependencia del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Gestión indirecta mediante concurso público de larga duración.
- Atenderá medidas en régimen abierto y semiabierto en las fases finales.

Centro de Autonomía en Araba

- Número de plazas disponibles: 4.
- Dependencia del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Gestión indirecta mediante concurso público de larga duración.
- Atenderá medidas en régimen abierto y semiabierto en las fases finales.

Centro de Autonomía en Gipuzkoa

- Número de plazas disponibles: 4.
- Dependencia del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.
- Gestión indirecta mediante concurso público de larga duración.
- Atenderá medidas en régimen abierto y semiabierto en las fases finales.

4. Objetivo 4: Menores extranjeros no acompañados

Atención singular a un colectivo de especial vulnerabilidad por su desprotección, como es el de los menores extranjeros no acompañados penalmente sancionados. Ello plantea una realidad de especial complejidad por lo que respecta a la función educativa y resocializadora de la Justicia Juvenil.

5. Objetivo 5: Coordinación con otras instancias

Intensificar los mecanismos de coordinación con aquellas instancias de toda naturaleza que participaren en la realidad vital del menor antes, durante y después de su contacto con el sistema de Justicia Juvenil:

A. *En el ámbito de la prevención del delito.* Concibiendo la intervención del sistema judicial penal como un accidente en la vida de cualquier adolescente, se hace precisa la colaboración con otros sistemas de intervención pública y privada en las labores de prevención y evitación de los accidentes que constituyen la delincuencia juvenil.

B. *En el ámbito del proceso penal y de la ejecución de medidas.* Se trata de optimizar el funcionamiento del engranaje procesal y de la intervención de instancias que colaboran en el desarrollo y cumplimiento de las medidas judiciales.

C. *En el ámbito de la inserción social y laboral.* Cumplida la medida por el menor con el objetivo de su resocialización y adaptación al entorno en el que hubiere de desarrollar su vida, es preciso procurar dotarle aún de ayuda para su desenvolvimiento y para que la tarea educativa realizada tuviere expresión positiva.

6. Objetivo 6: Servicio de Justicia Juvenil

Dotar al Servicio de Justicia Juvenil de los medios humanos, técnicos y materiales necesarios para el desarrollo de las funciones que tiene encomendadas - creación de plazas y recursos humanos-.

En julio del año 2004 fueron creadas las siguientes nuevas plazas correspondientes a:

- Responsable de centros
- Centro Educativo Ibaiondo:
 - Responsable de centro.
 - Responsable educativo.
 - Responsable administrativo.
 - Coordinadores/as.
 - 50 educadores/as.
 - 2 trabajadores/as sociales.
 - 1 psicólogo/a.

VI.3. El Servicio de Justicia Juvenil

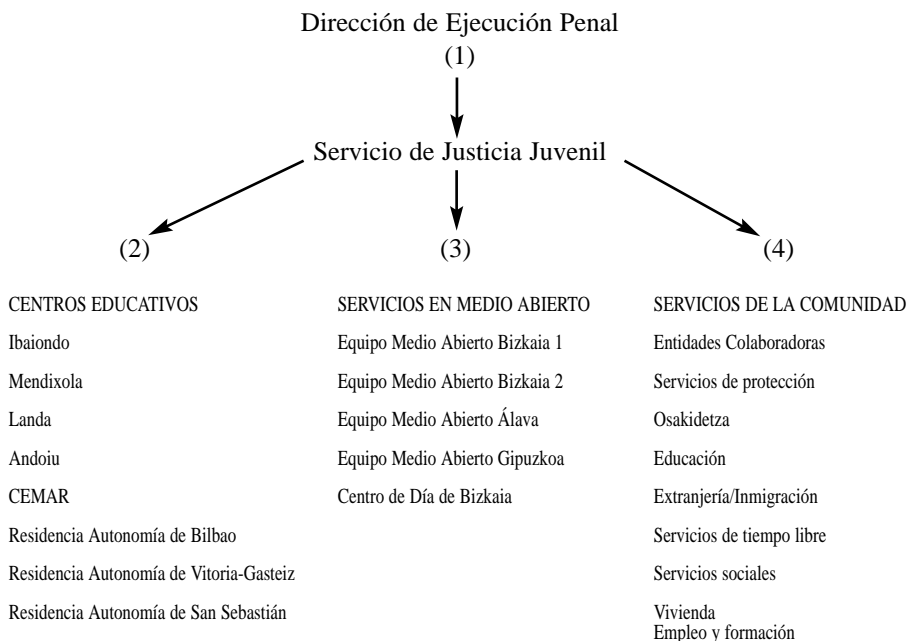
Con el fin de responder a las demandas en el ámbito de la Justicia Juvenil, en el año 1998 se creó en el seno de la Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia el llamado “Servicio de Justicia Juvenil”, dependiente en la actualidad de la Dirección de Ejecución Penal.

Dicho servicio esta formado en la actualidad por las siguientes plazas:

- 1 Responsable del Servicio de Justicia Juvenil.
- 1 Responsable de Centros.
- 1 Letrado de Justicia juvenil.
- 2 Técnicos Territoriales de Justicia Juvenil.
- 2 Técnicos de Justicia Juvenil.
- 1 Administrativo.
- 1 Educador (laboral).

A este respecto, cabe señalar que, debido al incesante crecimiento de las demandas de intervención que el Servicio ha tenido desde la entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2000, de Responsabilidad Penal de los Menores, y debido también a la asunción de nuevas tareas, en la actualidad resulta imposible poder atender y responder de manera adecuada y en plazo a las obligaciones que le corresponden. Así pues, con el fin de adecuarse a la nueva realidad, resulta imprescindible realizar modificaciones y ampliaciones de la citada estructura, de manera que se estableciere el siguiente organigrama:

ORGANIZACIÓN DEL SERVICIO DE JUSTICIA JUVENIL



Plantillas de los centros

	Director/a	T.Superiores/ Coordinadores	Educadores/as	Maestro	Cocina/ Limpieza
C.E. Ibaiondo	3	6	30	4	3
C.E. Mendixola	1	2	13	2	2
CEMAR	1	1	10	2	1
C.E. Landa	1	1	10	2	1
C.E. Andoiu	1	2	12		1
P. Autonomía 1	0	1	5		
P. Autonomía 2	0	1	5		
P. Autonomía 3	0	1	5		
C.A.P.V.	7	15	90	10	8

Plantilla de educadores/as en medio abierto

	Nº de Educadores/as
Araba	3
Bizkaia	16
Guipúzcoa	4

VI.4. Las cifras de la Justicia Juvenil

Medida	2001	2002	2003	2004	2005
Prestaciones en Beneficio de la Comunidad	123	185	321	430	506
Libertad Vigilada	135	176	191	259	201
Tratamiento Ambulatorio	26	31	18	25	33
Tareas Socio-Educativas	20	27	47	66	95
Internamiento	63	98	110	142	137
Permanencia de fin de semana	42	62	71	88	6
Acogimiento	2	3	3	5	4
Asistencia a Centro de Día	0	0	0	2	12
Total	411	582	761	1011	1054
Incremento		171	179	250	43
% Incremento	75	41,6	30,8	32,8	4,25%

A este respecto, y como colofón del presente trabajo, cabe poner de relieve que el análisis de los datos de los últimos cinco años nos permite extraer las siguientes conclusiones:

- Se ha producido, tras cuatro años de aumentos muy importantes, una cierta estabilidad en el crecimiento de las medidas, siendo el crecimiento previsto inferior al 5 %.

- Las medidas de medio abierto siguen siendo la referencia del sistema, manteniendo una progresión imparable las prestaciones en beneficio de la comunidad, cuyo crecimiento superará el 15 % y pueden suponer más de un 45 % del total de medidas a ejecutar en el año 2005.

- Las tareas socioeducativas aumentan más de un 40 %, aunque su imposición es irregular respecto al Juzgado de procedencia.

- Disminuyen las libertades vigiladas en un 20 % y las permanencias de fin de semana en un 25%.

- La asistencia a centro de día se ha impuesto en doce casos, aunque en otras tantas ocasiones ha sido incorporada como tarea dentro de una libertad vigilada.

- El número de internamientos se mantiene, aunque se ha observado un crecimiento en su duración, lo cual conduce a una mayor ocupación de plazas.

- Pendiente de una valoración más en profundidad, la tendencia se dirige hacia una mayor duración de las medidas en general.

- Junto a otras problemáticas, que ya aparecieron durante el pasado año, se han incrementado las medidas de libertad vigilada y los internamientos provenientes de chicos y chicas que cometen delitos de violencia contra sus progenitores y los jóvenes que presentan graves patologías psíquicas. Asimismo, se mantienen medidas de internamiento en un porcentaje elevado de menores extranjeros - aproximadamente un 35 %-, destacando como novedosa la aparición de varios jóvenes sudamericanos. Un porcentaje importante de los jóvenes internados proviene del sistema de protección.

- Por primera vez, a ocho jóvenes les han sido impuestas medidas -en siete de los casos de internamiento- por un supuesto de acoso escolar.

- La entrada en vigor de la Ley Orgánica 5/2000 en el año 2001 supuso un importante crecimiento del número de medidas impuestas por los Juzgados de Menores. Así, durante el primer año el crecimiento fue de un 75%.

- Las medidas de internamiento han seguido un patrón de crecimiento constante.

- El tiempo de duración de las medidas no guarda ninguna relación con los períodos de la antigua legislación. En la actualidad, la duración de medidas tales como la libertad vigilada y el internamiento supone el doble o el triple que en el caso de las prestaciones en beneficio de la comunidad.

- Mayor aumento de las medidas en medio abierto: Prestaciones en beneficio de la comunidad, libertad vigilada, realización de tareas socio-educativas y tratamientos ambulatorios.

- La Justicia Juvenil es una justicia para chicos. Durante el año 2005, el 90% de las medidas fueron impuestas a personas del sexo masculino.

- La mayoría de las personas que han sido juzgadas y han tenido una medida son nacidas en Euskadi. Los nacidos en otras comunidades autónomas son un colectivo muy reducido. Asimismo, destaca el porcentaje de los nacidos en el extranjero, principalmente en Marruecos.

- Aumento significativo de la edad de las personas atendidas desde el Servicio de Justicia Juvenil. Dos de cada tres faltas/delitos es cometido por personas que tienen entre 16 y 18 años; la edad media de las personas con las que se trabaja es superior a los 17 años.

- Los menores con múltiples delitos son el 5,5%. Éstos han tenido más de 5 medidas en el año y explican el 20% del total de las medidas. Durante los años 2003 y 2004, un 68,1% no tuvo más que una medida. Asimismo, quienes tuvieron una o dos medidas en los dos años constituyen el 83,5%.

- Incremento muy elevado del número de personas que, estando en guarda o tutela por los Servicios de Protección, entran en contacto con el Sistema de Justicia Juvenil.

- La distribución de las medidas por Territorio no es homogénea. Así, existen desequilibrios notables entre los diferentes Juzgados y Fiscalías: Número y tipo de medidas, su duración, el tiempo empleado para emitir las sentencias, la utilización de los programas de mediación, etc.

- Importante incremento de la utilización de los mecanismos de suspensión, sustitución, modificación y dejación sin efecto previstos en la Ley. Asimismo, se han abierto nuevos expedientes por incumplimiento de medidas y se han dado varias sustituciones de medidas en medio abierto por internamiento semiabierto.

- Aumento de profesionales, programas, servicios, etc. Creación y consolidación del Servicio de Justicia Juvenil.

- El trabajo coordinado con Juzgados y Fiscalías de Menores ha experimentado una profunda modificación: Participación en audiencias y comparencias, visitas y seguimiento de los centros y servicios, propuestas de modificación, etc. Al mismo tiempo, se han observado nuevas necesidades y ámbitos de colaboración: Criterios para la determinación de las medidas y su duración, la coordinación entre Juzgados, trabajo con los abogados, etc.

- Mayor presencia de nuevas problemáticas:

- . Menores extranjeros no acompañados.
- . Menores con delitos de agresión intrafamiliar.
- . Mayores de 18 años sin familia y sin posibilidades de emancipación.
- . Menores de ambos sistemas de “protección” y de “reforma”.
- . Menores con problemas de salud, toxicomanías, etc.

Abreviaturas utilizadas:

- BOCG: Boletín Oficial de las Cortes Generales.
- BOE: Boletín Oficial del Estado.
- BOPV: Boletín Oficial del País Vasco.
- CAE: Comunidad Autónoma de Euskadi.
- CAGNUDN: Convención de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 20 de Noviembre de 1989, sobre los Derechos del Niño.
- CC.EE.: Corrección de errores.
- CE: Constitución Española, de 27 de Diciembre de 1978.
- CGPJ: Consejo General del Poder Judicial.
- CP: Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, del Código Penal.
- DOUE: Diario Oficial de la Unión Europea.
- FJ: Fundamento Jurídico.
- LODT: Ley Orgánica 7/2000, de 22 de Diciembre, de Modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, en relación con los Delitos de Terrorismo.
- LOEAPV: Ley Orgánica 3/1979, de 18 de Diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco.
- LOMCP: Ley Orgánica. 15/2003, de 25 de Noviembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, del Código Penal.
- LOPJ: Ley Orgánica 6/1985, de 1 de Julio, del Poder Judicial.
- LOPJM: Ley Orgánica 1/1996, de 15 de Enero, de Protección Jurídica del Menor, de Modificación Parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- LORCPJM: Ley Orgánica Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.
- LORRPM: Ley Orgánica 5/2000, de 12 de Enero, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.
- LOSM: Ley Orgánica 9/2002, de 10 de Diciembre, de Modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre de 1995, del Código Penal y del Código Civil, sobre Sustracción de Menores.
- LTTM: Legislación sobre Tribunales Tutelares de Menores.
- STC: Sentencia del Tribunal Constitucional.

Notas

- ¹ Boletín Oficial del País Vasco –BOPV- Nº. 205, 27 Octubre 2005.
- ² Boletín Oficial del Estado –BOE. Nº.11, 13 Enero 2000.
- ³ Instrumento de Ratificación de 30 de Noviembre de 1990.
- ⁴ BOE Nº.313, 31 Diciembre 1990.
- ⁵ BOE Nº.157, 2 Julio 1985; CC.EE. BOE Nº.264, 4 Noviembre 1985.
- ⁶ BOE Nº.275, 19 Noviembre 1987.
- ⁷ BOE Nº.15, 17 Enero 1996.
- ⁸ BOE Nº.140, 11 Junio 1992.
- ⁸ Vide, en igual sentido, STC 61/1998, de 17 de Marzo.
- ¹⁰ BOE Nº.311, 29 Diciembre 1978.
- ¹¹ Decreto de 11 de Junio de 1948.
- ¹² Las disposiciones específicamente referentes a la Justicia de Menores son los artículos 37 y 40

Artículo 37: “Los Estados Partes velarán por que

- a) *Ningún niño sea sometido a torturas ni a otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. No se impondrá la pena capital ni la de prisión perpetua sin posibilidad de excarcelación por delitos cometidos por menores de dieciocho años de edad.*
- b) *Ningún niño sea privado de su libertad ilegal o arbitrariamente. La detención, el encarcelamiento o la prisión de un niño se llevarán a cabo de conformidad con la ley y se utilizará tan solo como medida de último recurso y durante el periodo más breve que proceda.*
- c) *Todo niño privado de libertad sea tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad. En particular, todo niño privado de libertad estará separado de los adultos, a menos que ello se considere contrario al interés superior del niño, y tendrá derecho a mantener contacto con su familia por medio de correspondencia y de visitas, salvo en circunstancias excepcionales.*
- d) *Todo niño privado de su libertad tendrá derecho a un pronto acceso a la asistencia jurídica y otra asistencia adecuada, así como derecho a impugnar la legalidad de la privación de su libertad ante un tribunal u otra autoridad competente, independiente e imparcial y a una pronta decisión sobre dicha acción.”*

Artículo 40:

- “1. Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño de quien se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse o declare culpable de haber infrin-*

gido esas leyes a ser tratado de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que fortalezca el respeto del niño por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

2. Con ese fin, y habida cuenta de las disposiciones pertinentes de los instrumentos internacionales, los Estados Partes garantizarán, en particular:

b) Que todo niño del que se alegue que ha infringido las leyes penales o a quien se acuse de haber infringido esas leyes se le garantice, por lo menos, lo siguiente:

i) Que se lo presumirá inocente mientras no se pruebe su culpabilidad conforme a la ley.

ii) (...) que dispondrá de asistencia jurídica u otra asistencia apropiada en la preparación y presentación de su defensa.

iii) Que la causa será dirimida sin demora...

iv) Que no será obligado a prestar testimonio o a declararse culpable, que podrá interrogar o hacer que se interroge a testigos de cargo y obtener la participación y el interrogatorio de testigos de descargo en condiciones de igualdad;

v) Si se considerase que ha infringido, en efecto, las leyes penales, que esta decisión y toda medida impuesta a consecuencia de ella, serán sometidas a una autoridad u órgano judicial competente, independiente e imparcial, conforme a la ley;

vi) Que el niño contará con la asistencia gratuita de un intérprete si no comprende o no habla el idioma utilizado;

vii) Que se respetará plenamente su vida privada en todas las fases del procedimiento.

3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para promover el establecimiento de leyes, procedimientos, autoridades e instituciones específicos para los niños de quienes se alegue que han infringido las Leyes penales o a quienes se acuse o declare culpables de haber infringido esas leyes, y en particular:

a) El establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presumirá que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales;

b) Siempre que sea apropiado y deseable, la adopción de medidas para tratar a esos niños sin recurrir a procedimientos judiciales, en el entendimiento de que se respetarán plenamente los derechos humanos y las garantías legales.

4. Se dispondrá de diversas medidas, tales como el cuidado, las ordenes de orientación y supervisión, el asesoramiento, la libertad vigilada, la colocación en hogares de guarda, los programas de enseñanza y formación profesional, así como otras posibilidades alternativas a la internación en instituciones, para asegurar que los niños sean tratados de manera apropiada para su bienestar y que guarde proporción tanto con sus circunstancias como con la infracción.”

¹³ Resolución núm. 40/33 de la Asamblea General de las Naciones Unidas, de 29 de Noviembre de 1985.

- ¹⁴ Resolución 45/113, de 14 de Diciembre de 1990, de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- ¹⁵ Resolución 45/112, de 14 de Diciembre de 1990, de la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- ¹⁶ Resolución A3-0172/92, de 8 de Julio de 1992.
Diario Oficial de la Unión Europea –DOUE- C-241/67, de 21 de Septiembre de 1992.
- ¹⁷ Ley Orgánica 10/1995, de 23 de Noviembre, del Código Penal.
BOE N°.281, 24 Noviembre 1995; CC.EE. BOE N°.54, 2 Marzo 1996.
- ¹⁸ BOE N°.296, 11 Diciembre 2002.
- ¹⁹ *Naturaleza formalmente penal pero materialmente sancionadora-educativa del procedimiento y de las medidas aplicables a los infractores menores de edad, reconocimiento expreso de todas las garantías que se derivan del respeto de los derechos constitucionales y de las especiales exigencias del interés del menor, diferenciación de diversos tramos a efectos procesales y sancionadores en la categoría de infractores menores de edad, flexibilidad en la adopción y ejecución de las medidas aconsejadas por las circunstancias del caso concreto, competencia de las entidades autonómicas relacionadas con la reforma y protección de menores para la ejecución de las medidas impuestas en la sentencia y control judicial de esta ejecución.*
- ²⁰ BOE N°.307, 23 Diciembre 2000.
- ²¹ Vide, en este sentido, el texto remitido al Congreso.
Boletín Oficial de las Cortes Generales –BOCG N°.18-1, 13 Octubre 2000-.
- ²² BOE N°.313, 30 Diciembre 2000.
- ²³ BOE N°.283, 26 Noviembre 2003; CC.EE. BOE N°.65, 16 Marzo 2004, y N°.80, 2 Abril 2004.
- ²⁴ Esta norma fue derogada en virtud de la Disposición Derogatoria Unica del Real Decreto 515/2005, de 6 de Mayo –BOE N°.109, 7 Mayo 2005-.

Josu. J. Sagasti Aurrekoetxea. Profesor Titular de Universidad del País Vasco. Profesor de la Cátedra “Jean Monnet” de la Comisión Europea. Actualmente es Viceconsejero de Justicia del Departamento de Justicia, Trabajo y Empleo del Gobierno Vasco.

Fecha de recepción: 14/03/2006

Fecha de aceptación: 30/05/2006

LA DESPROTECCIÓN INFANTIL EN EL TERRITORIO HISTÓRICO DE BIZKAIA

Lack of protection of children in the Historic Territory of Bizkaia

Teresa Sandoval Intxaurrendieta

Aiho Resano Abellán

Servicio de Infancia

Diputación Foral de Bizkaia

Resumen

En este artículo se pretende exponer el marco jurídico de actuación del Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia al mismo tiempo que se desarrollan los principios orientadores, la estructura organizativa, la determinación de las funciones y la definición de los objetivos que se establecen de cara a la intervención en el maltrato infantil a través de diferentes proyectos. A finales del 2005, la Diputación Foral de Bizkaia publica el Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil del Servicios Especializado del Territorio Histórico de Bizkaia, marco fundamental que estructura toda la actuación protectora. En la actualidad se está realizando un análisis exhaustivo del funcionamiento del mismo, con el objeto de realizar los cambios necesarios para diseñar un nuevo Plan o para modificar el vigente.

Palabras Clave: *Contextos desfavorecidos. Maltrato infantil. Intervención psicoeducativa.*

Abstract

This article describes the legal framework governing the action of the Children's Department of the Provincial Council of Bizkaia. It also explains the guiding principles, the organizational structure, the allocation of functions and the definition of objectives established for intervention in cases of child abuse through a number of different projects. At the end of 2005, the Provincial Council of Bizkaia published a Guide to Intervention in situations where children are at risk by Specialised Services of the Historic Territory of Bizkaia, a fundamental framework that provides a structure for all child protection work. An exhaustive analysis is being made of the way it works, in order to be able to make the necessary changes to design a new Plan or modify the current one.

Key words: *Underprivileged backgrounds. Child abuse. Psycho-educational intervention.*

Correspondencia: Ainhoa Resano Abellan. E-mail: ainhoa.resano@bizkaia.net.

Teresa Sandoval Intxaurrendieta. E-mail: teresa.de.jesus.sandoval@bizkaia.net. Servicio a la Infancia. Diputación Foral de Bizkaia. Ugasko, 3 – 48014 Bilbao.

“El amor es para el niño lo que el sol para las flores. No le basta pan: necesita caricias para ser bueno y para ser fuerte”. (Concepción Arenal)

Introducción y contextualización

La atención pública a la infancia desprotegida ha tenido un desigual tratamiento jurídico en nuestro país. A fin de contextualizar el marco jurídico del sistema de protección infantil, hay que destacar un momento fundamental antes y después del año 1987. Antes de 1987, la asignación de competencias estaba asignada a los juzgados de menores, en las medidas de protección adoptadas había un predominio casi exclusivo de acogimiento residencial, no había un desarrollo pleno de recursos de los servicios comunitarios y de atención primaria.

A partir del año 1987, con la introducción de la Ley 21/1987 de modificación parcial del Código Civil y la Ley Enjuiciamiento Civil. Desjudicialización del proceso, se produce importantes avances en materia de protección infantil; la implantación del programa de apoyo a familiar, el desarrollo del acogimiento familiar temporal, la modificación y especialización de los recursos de acogimiento residencial y la globalización del sistema de recursos de protección infantil.

Con relación al marco legislativo y competencial cabe destacar, que los principios rectores de actuación se basan en la ley 1/96 de Protección jurídica del menor, destacando:

- La supremacía del interés del menor.
- El mantenimiento del menor en el medio familiar de origen salvo que no sea conveniente para el mismo.
- La integración familiar y social.
- La prevención de todas aquellas situaciones que puedan perjudicar su desarrollo personal.
- La sensibilización a la población ante situaciones de indefensión.
- La promoción de la participación y solidaridad social.
- La objetividad, imparcialidad y seguridad jurídica en la actuación protectora garantizando el carácter colegiado e interdisciplinar en la adopción de medidas protectoras.

En la Comunidad Autónoma Vasca estos principios rectores se rigen de acuerdo con la Ley 3/2005, de 18 de febrero de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia. Esta ley establece por primera un marco global de referencia en materia de protección, diferenciando la actuación de las distintas Administraciones; por un lado, el Gobierno Vasco competente en el ejercicio de la iniciativa legislativa y potestad reglamentaria, así como la planificación, coordinación de actuaciones

administraciones, evaluación de actuaciones desarrolladas y la sensibilización de la opinión pública.

Las Diputaciones Forales tienen la competencia las actuaciones en materia de protección en situaciones de desprotección grave o desamparo. Así como la gestión directa de los centros que se estimen necesarios para dichas situaciones. Igualmente, se responsabilizará de la autorización, registro, homologación e inspección de dichos centros. También se harán cargo de la formación y seguimiento de las personas que soliciten acogimiento o adopción. Buscando continuamente la mejora de la eficacia y la calidad del propio servicio.

Por último y en materia de prevención cabe resaltar la actuación de los Ayuntamientos, quienes tienen competencia en materia de protección en las situaciones de riesgo.

Situaciones de desprotección infantil

Para poder enmarcar toda la actuación protectora que se desarrolla desde el Servicio Especializado, debemos comprender el objeto de nuestra intervención.

Se entiende por Maltrato Infantil, aquellas situaciones que se producen de hecho a causa del incumplimiento, del imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los menores, cuando estos quedan privados de la necesaria asistencia moral y material.

Los distintos tipos de maltrato pueden ser: maltrato físico, abandono físico, maltrato emocional, abandono emocional o abuso sexual.

La ley específica que toda persona que tenga conocimiento de situaciones de desprotección infantil está en la obligación de ponerlo en conocimiento de las autoridades competentes y de los Servicios que ostentan la labor en esta materia. Es aquí, dónde nace nuestra intervención.

Actuación en materia de protección infantil del servicio social especializado de la Diputación Foral de Bizkaia

En 1999 se aprueba el Plan de Infancia, con el objetivo de definir las actuaciones a llevar a cabo por la Diputación Foral de Bizkaia, a fin de mejorar el funcionamiento del sistema de protección infantil. Estableciendo siete programas básicos:

- **Programa 1**, análisis de las necesidades de los menores de edad atendidos en el Servicio de Infancia.
- **Programa 2**, reorganización y mejora de los recursos propios de la Diputación Foral de Bizkaia.
- **Programa 3**, mejora de la calidad de las tomas de decisión en los Servicios Sociales de Base y en el Servicio de Infancia.

- **Programa 4**, adecuación de los recursos de protección a las necesidades de los/las menores de edad.
- **Programa 5**, mejora de la coordinación entre Servicios especializados y otras Instituciones.
- **Programa 6**, promoción de los Derechos de la Infancia y Desarrollo Legislativo en materia de Protección de la Infancia.
- **Programa 7**, evaluación continuada.

En la actualidad la Diputación Foral de Bizkaia esta realizando un análisis exhaustivo del funcionamiento del mismo, con el objeto de realizar los cambios necesarios para diseñar un nuevo Plan o para modificar el vigente.

A finales del 2005, la Diputación Foral de Bizkaia publica el Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil del Servicios Especializado del Territorio Histórico de Bizkaia, marco fundamental que estructura toda la actuación protectora.

El Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia se estructura en tres Secciones claramente delimitadas:

1. Sección de Recepción, Valoración y Orientación

- Se encarga de recibir las notificaciones relativas a situaciones de menores desamparados, contactando con los diversos agentes sociales que de una u otra forma tuvieran relación con el caso, proponiendo los ingresos o acogimientos correspondientes y tramitando las oportunas acciones administrativas.
- Realizar la investigación y evaluación de los casos de posible desprotección o desamparo remitidos por otras comunidades autónomas.
- Formalización de guardas de hecho.
- Valorar alternativas familiares a fin de evitar ingresos en centros.
- Promover la atención a la infancia y la juventud en su propio entorno, por medio del trabajo de Equipos de Intervención Comunitaria.
- Apoyar y asesorar a los Servicios Sociales municipales.
- Prevención de situaciones de desamparo, abandono y maltrato, promoviendo distintos programas.
- Coordinar la actuación del Servicio de Infancia con los Servicios Sociales de Base y con todas las fuentes externas.
- Coordinación del expediente de protección.

2. Sección de Acogimiento Familiar y Adopciones

- Se encarga de la Coordinación de los expedientes en situación de Acogimiento familiar y de adopción.
- Apoya técnicamente a las otras Secciones del Servicio en los procesos y

tareas relacionadas con el Acogimiento cuando así lo soliciten.

- Promover la figura de las familias acogedoras.
- Orientar y apoyar tanto al menor de edad como a las familias en los procesos de acogimiento familiar o adopción.
- Dirigir el proceso de captación y selección de familias solicitantes de acogimientos y adopciones.
- Realizar la valoración de idoneidad o adecuación de familias ajenas o extensas.

3. Unidad de Acogimiento Residencial

- Coordinan los casos de los niños y las niñas con expediente de protección que se encuentran residencializados.
- Valorar si en el entorno del niño o de la niña, las posibilidades de reintegración familiar o de acogimiento familiar.
- Coordinación y supervisión de todos los aspectos de la intervención Técnica de los centros de acogimiento residencial tanto de la red propia como ajena.

El proceso de intervención

El proceso General de Intervención en situaciones de Desprotección Infantil se divide en 5 fases:

- 1. Detección**, consiste en identificar precozmente todos aquellos casos de niños/as que están situación de desprotección o se encuentran en riesgo de sufrirla.
- 2. Notificación**, atender de manera inmediata a toda persona, profesional u agente social que desee realizar una notificación o informe sobre la situación de un menor de edad.
- 3. Recepción**, recoger toda la información relevante sobre la situación de un menor de edad.
- 4. Investigación**, ampliar y contrastar la información obtenida con los distintos recursos sociales y comunitarios, a través de entrevistas, informes, visitas domiciliarias, ...
- 5. Evaluación y la Toma de Decisión.**

Durante el desarrollo de todo este proceso de intervención, se realiza una coordinación y supervisión constante de todas las informaciones recogidas.

En el Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia se establece la intervención con sólo cinco finalidades, que dan nombre a los diferentes Programas en que se puede incluir al menor de edad:

- **Preservación familiar**, es una situación de riesgo o desamparo en la que se trata de neutralizar o minimizar o factores que están provocando dicho

riesgo para evitar la separación del niño y niña de su entorno familiar

- **Separación Temporal y Reunificación familiar**, son situaciones en las que se asume la guarda de los niños y niñas para proteger su integridad y seguridad. Posteriormente se trata de establecer las condiciones necesarias en la familia de origen para posibilitar su retorno definitivo lo antes posible.
- **Separación Permanente e integración en nueva familia extensa o ajena**, son situaciones en las que se promueve la integración del niño/ a en un entorno familiar alternativo para favorecer su desarrollo.
- **Separación Permanente y preparación para la emancipación**, es un menor de edad que no puede incorporarse de manera estable a ningún núcleo familiar, por lo que se trata de dotarle de las habilidades necesarias para desarrollar una vida adulta e independiente.
- **Separación Permanente e integración en un entorno residencial especializado**, es el caso de menores de edad protegidos que no pueden incorporarse de manera estable a ningún núcleo familiar y que presentan patologías especiales que les incapacitan para una vida autónoma en el futuro (deficiencia mental, lesiones cerebrales...). Se trata de promover su integración en un entorno residencial estable adaptado a sus necesidades especiales.

El Servicio de Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia, tiene establecidos una serie de convenios y conciertos con distintos recursos para poder llevar a cabo los programas anteriormente citados. Algunos de los recursos utilizados son:

- Programa de Intervención Familiar Especializado, en dos vertientes educativa y terapéutica.
- Programa de Fomento del Acogimiento Familiar.
- Programa Especializado en Atención Psicológica, en casos de abuso sexual intrafamiliar.
- Convenio de Colaboración con la Asociación Iniciativa Gitana. (Mediación, educación familiar, ..).
- Servicio de Acogida, Información y Orientación. (Dirigido a la emancipación de mayores de 16 años.).

Todo ello garantizando la protección y de la cobertura de las necesidades individuales de los y las menores de edad.

Referencias Bibliográficas

Código Civil. (2002) Madrid: Tecnos.

De Paul Ochotorena J. y Arruabarrena Madariaga M.I.(2002). *Manual de Protección Infantil*. Barcelona: Masson.

Diputación Foral de Bizkaia. (2005). *Manual de Intervención en situaciones de desprotección infantil del Servicio Especializado del Territorio Histórico de Bizkaia*. Bilbao: Diputación Foral de Bizkaia.

Ainhoa Resano Abellan. Diplomada en Trabajo Social y Licenciada en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Deusto. Experto en Prevención e Intervención en Maltrato Infantil. Desde hace 6 años desempeña el puesto de Trabajadora Social de Protección a la Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia.

Teresa Sandoval Intxaurrendieta. Licenciada en Psicología (Universidad de Deusto) Experto en Psicodrama y Psicomotricista. Desde hace 8 años desempeña el puesto de Psicóloga de Protección a la Infancia de la Diputación Foral de Bizkaia.

Fecha de recepción: 12/03/2006

Fecha de aceptación: 24/04/2006

EL PODER EDUCATIVO DE LA TELEVISIÓN

Television and its educational power: a parallel discourse to school

Concepción Medrano Samaniego

Universidad del País Vasco

Resumen

En este trabajo se parte de la hipótesis de que los propios contenidos televisivos son fuente de aprendizaje a través de las narraciones televisivas. En concreto, defendemos la idea de que es posible enseñar y aprender valores a través de dichas narraciones. Se sistematizan algunas de las investigaciones que han abordado la relación entre televisión y valores desde una triple dimensión: los propios contenidos; el medio en sí mismo y el lenguaje. Esta revisión nos permite defender que las condenas reiteradas a la televisión, responsabilizándola de la mayoría de los males que sufre la juventud, no pueden apoyarse en los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas. Entendemos que el telespectador incorpora la información televisiva desde distintos contextos y que la enculturación no es unidireccional. Existe una interacción entre contextos de desarrollo y mensajes. Concretamente nos interesa analizar los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos. Para ello basándonos en el modelo elaborado por Schwartz y Bilsky hemos creado un cuestionario (Val-TV 01) con el fin de clasificar los valores e interpretar las conductas visualizadas en los textos televisivos y relacionarlos con los propios valores de los adolescentes.

Palabras clave: *El medio televisivo. Las narrativas televisivas. El aprendizaje y la enseñanza de valores. Cuestionario de percepción de valores*

Abstract

This study is based on the hypothesis that television contents themselves constitute a source of learning through television narratives. In specific terms, we defend the idea that it is possible to teach and learn values through said narratives. Some of the research dealing with the relationship between television and values is categorized from a three-fold standpoint: the contents themselves, the medium itself and the language. As a result of this review, we maintain that reiterated attacks on television, blaming it for the majority of problems suffered by young people today, are not supported by the studies carried out by psychologists over recent decades. We believe that viewers incorporate the information provided by television from different contexts and that the enculturation is not unidirectional. There is an interrelation between development contexts and messages. We are specifically interested in analyzing the implicit and explicit values underlying television contents. Thus, based on the model developed by Schwartz and Bilsky, we have compiled a questionnaire (Val-TV 0.1) with the aim of classifying values and interpreting the behaviors visualized in television texts, and relating them to adolescents own values.

Key words: *TV medium. TV narratives. Teaching, learning values. Value Perception questionnaire.*

Correspondencia: Concepción Medrano Samaniego. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Avda Tolosa, 70 - 2009 Donostia. E-mail: pepmesac@sc.ehu.es.

Introducción

El objetivo de este trabajo es plantear el hecho de ver la televisión como una oportunidad para trabajar los valores mediante las narraciones televisivas. Con el fin de poder responder dicho objetivo, se parte del siguiente interrogante: ¿Debemos continuar pensando que la televisión ejerce una influencia negativa a través de sus contenidos en nuestra infancia y juventud?.

En este tema es preciso considerar que el discurso o debate sobre la televisión ha sido normalmente fatalista y, en ocasiones, algo simplista y mecanicista. Es decir, un discurso defensivo (es contraproducente el visionado de la televisión) y por lo tanto, hay que protegerse de sus efectos nocivos. Ahora bien, si queremos abordar esta influencia con seriedad, es preciso considerar diversas variables tanto personales como contextuales. El visionado de la televisión es un proceso mediado, que va más allá de una relación unidireccional del medio sobre las personas e incide en la capacidad de procesamiento de la información, la afectividad, la personalidad, etc. Hoy en día la visión del contenido comunicativo como una variable aislada, capaz de imponer un efecto en la persona, no se corresponde con la idea de un ambiente mediático. En todo caso se puede hablar de efectos de los medios, en el sentido de haberse constituido como un ambiente o un contexto esencial para la existencia humana. (Pérez Tornero, 2003).

En la actualidad, hay que superar posicionamientos reduccionistas y entender que la televisión es posible abordarla como una fuente de aprendizaje (Medrano, 2005). Para ello se van a considerar tres dimensiones: 1. Los propios contenidos narrativos. 2. El medio en sí mismo y 3. El lenguaje televisivo.

La televisión y sus tres dimensiones: el contenido, el medio y el lenguaje

Al revisar la investigación disponible aparecen distintos datos referidos a alguna de estas tres dimensiones: los contenidos narrativos; el medio en sí mismo y el lenguaje televisivo.

1. Desde la perspectiva de los *contenidos televisivos* se demuestra la influencia de la televisión como modelo de aprendizaje en las percepciones y conductas de la infancia y adolescencia. Aunque hay que recordar que muchos de estos datos se refieren al visionado de conductas violentas (Bryant y Zillmann 2002; Ward, 2003) así como conductas que promueven valores materialistas y consumistas (Cheung y Chan, 1996). La mayoría de estos trabajos, como era de esperar, demuestran el aumento o tendencia hacia la conducta agresiva, materialista, o sexualidad incorrecta en aquellos sujetos que ven habitualmente escenas de violencia, consumismo o sexo soez en la televisión. Aunque en un análisis más matizado, también, se ha demostrado que cuando la violencia es injustificada decrecen las actitudes agresivas de los sujetos estudiados (Green y Stonner, 1973; Hoyt, 1970; Berkowitz y Powers, 1979; Palmer y Dorr, 1980). De cualquier forma, también, se comprueba que la edad de los telespectadores y el contexto donde se produce la acción son factores muy relevantes a la hora de investigar la influencia de los actos violentos en las actitudes y conductas de los niños y adolescentes. En

definitiva que la visualización de las conductas violentas hay que contextualizarla y estudiar todos los aspectos que interactúan en su visionado.

2. En segundo lugar, si nos referimos a la *televisión como medio*, también nos encontramos con algunos datos que nos pueden hacer reflexionar acerca de su poder educativo. En el trabajo longitudinal realizado por Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger y Wright (2001) se demuestra que los sujetos que habían dedicado más tiempo a ver la televisión en la infancia manifiestan puntuaciones más altas en las distintas materias curriculares, así como en determinadas actitudes. Aunque este tipo de investigaciones exigen un conocimiento de las variables intermedias, como por ejemplo, la selección por parte de los padres de ciertos programas educativos, el visionado de los contenidos junto a los padres, el no desplazamiento de otras actividades, etc., es importante tenerlas en cuenta por los datos que nos aportan respecto a la optimización de la televisión educativa. Concretamente, a finales de la década de los sesenta en Estados Unidos, los programas educativos *Sesame Street* y *Mister Rogers Neighborhood* son un buen ejemplo del poder educativo del medio televisivo. Ciertamente, esta experiencia hay que contextualizarla en muestras americanas y con una población muy específica, pero puede ser un ejemplo pionero de televisión educativa.

Respecto a esta segunda dimensión, la televisión como medio, son diversos los autores que han realizado una importante crítica a la misma por su escaso valor educativo, bien sea porque impide el desarrollo de otras actividades o bien, porque dadas sus características, dificulta el diálogo y la argumentación e impide la construcción activa de nuevos conocimientos. Me parece importante señalar que muchas de las críticas realizadas a la televisión se refieren a esta dimensión (como medio), sin tener en cuenta *los contenidos* que se transmiten mediante el mismo. Vila (1998) opina que esta posición no está en lo cierto y que el reconocimiento de la capacidad educativa de la televisión no debe limitarse a las capacidades desarrolladas en los aspectos tecnológicos, sino a las que se desarrollan a través de los contenidos.

Vilches (1996), un autor que ha estudiado en profundidad la televisión, señala que ésta es un *medio*, como antes lo han sido la música y la literatura, que representa el mito de la sociedad actual a través de lo narrativo, así como del ritual de la cotidianidad y de lo fantástico, sin tener que buscar una realidad objetiva tal y como se hace en la ciencia. En este sentido me parece importante diferenciar entre las condiciones de manipulación y alienación cultural de un medio comunicativo como la televisión y todos los aspectos de novedad cultural, estética y *transmisión de valores* que es posible trabajar desde el punto de vista educativo. Durante la infancia y adolescencia se aprende lo que se vive en términos de valores y la televisión puede ser una fuente de aprendizaje vicario. No olvidemos que determinadas películas que se exponen en nuestros cines saturadas de violencia, autoritarismo, poder, dominancia, etc tienen un gran atractivo para los mismos adolescentes que están trabajando en sus centros escolares programas de intervención para mejorar la convivencia, relaciones basadas en el respeto, la empatía, etc. Por esta razón, me parece relevante trabajar de manera explícita e intencional el “currículum oculto” que conllevan las narraciones televisivas planificando y sistematizando una intervención educativa.

En tercer lugar no sólo los contenidos y el propio medio sino también *el tipo de lenguaje* hay que abordarlo como favorecedor del desarrollo en diversos aspectos funcionales. Para ello, es necesario que se respeten ciertas condiciones en las propias emisiones, ya que la multimodalidad constituye una condición humana y este aspecto puede ser uno de los puntos a favor del lenguaje televisivo. La televisión aún en un mismo espacio sensorial la imagen visual, la palabra y la imagen musical (Beentjes, Koning y Huysmans, 2001).

Más concretamente nos referimos a que el estudio del lenguaje mediático debe incluir elementos (encuadre, composición, tipografía, etc.); reglas y convenciones de las emisiones; aspectos sintagmáticos (metáforas, paradojas, personificación, etc.); lecturas (fílmicas, situacionales, temáticas) y, análisis crítico y valorativo. La fuerza y poder de la televisión se explica, exactamente, por la posibilidad de ofrecer imágenes visuales en acción combinándolas con los mensajes auditivos. Este hecho favorece el *aprendizaje observacional*, a través del cual los telespectadores al observar el modelo, es posible que repitan complejos patrones de conducta. Aunque es preciso insistir en que no concebimos al espectador como un sujeto pasivo sometido a la influencia del medio (el impacto inevitable) que reproduce o imita conductas, sí pensamos que se pueden aprender conductas (adecuadas o inadecuadas) a través de la imagen visual, musical y la palabra.

Disponemos de muchos ejemplos cotidianos para explicar estas conductas. Fijémonos en la influencia de “Operación Triunfo” en nuestra juventud y la relación que puede tener con la rapidez en conseguir el éxito, sin considerar todo el esfuerzo que supone alcanzar algo que es importante para nosotros. Los logros importantes en nuestras relaciones personales y en nuestro desarrollo profesional nunca se alcanzan sin un gran esfuerzo y de forma rápida.

Si consideramos estos tres aspectos es posible trabajar en las instituciones educativas y con el profesorado los valores que se transmiten a través de las narraciones televisivas. Pensamos que responsabilizar a la televisión de la pasividad y falta de creatividad que se puede observar en la infancia y en la juventud no se puede defender en base a los estudios que la psicología ha realizado en las últimas décadas. Lo que ocurre es que hay poca conciencia acerca de la importancia de la educación televisiva en la escuela. A veces, existe una fisura muy grande entre la realidad cotidiana del alumno y su realidad escolar. Si es demostrable que los niños pasan la mayor parte de su tiempo libre viendo la televisión y desplazando a otras actividades, ¿por qué no intervenimos para aprovechar el potencial educativo que presenta el medio? ¿es posible y deseable enseñar a consumir de una manera inteligente los contenidos televisivos?.

El informe de Anderson y Collins (1988) acerca de la influencia de la televisión en el comportamiento cognitivo de los niños demuestra la imprecisión que supone afirmar que la televisión genera pasividad en los niños o que disminuye su capacidad lectora. El balance no es positivo ni negativo, sino que depende de múltiples factores.

En consecuencia resulta relevante trabajar los contenidos televisivos más allá del propio medio puesto que son una fuente de aprendizaje. Defender esta idea

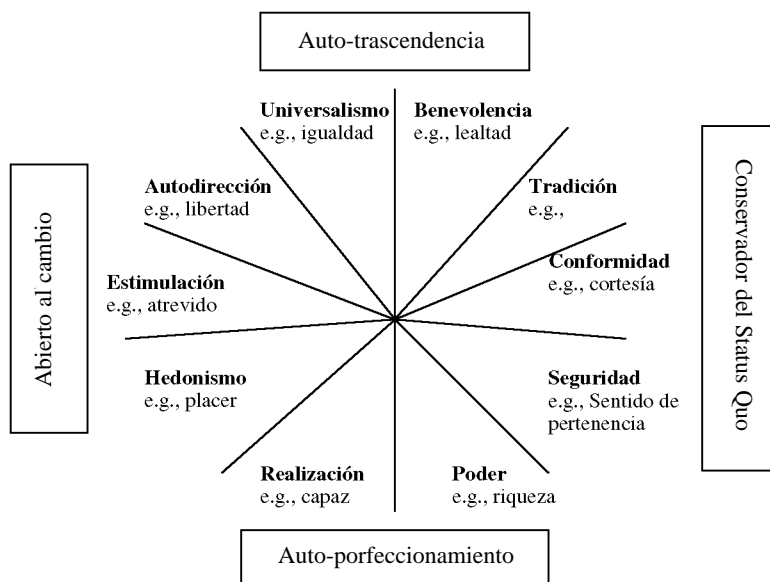
supone realizar una intervención educativa que favorezca una recontextualización de los valores que se transmiten a través de dicho medio. La decodificación de los mensajes es una de las estrategias que favorece la participación frente a la falta de implicación de los telespectadores. Es decir, la explicitación de los distintos valores que impregnan los contenidos televisivos, puede también evitar la profunda escisión que existe, en ocasiones, entre “el currículum escolar” y el adquirido mediante la televisión.

Los contenidos específicos que se transmiten, así como los aspectos relacionados con la cohesión familiar, los hábitos de ver la televisión con los hijos, etc. es preciso considerarlos si nos interesa conocer la influencia del medio en el desarrollo cognitivo, emocional y ético de la infancia y la juventud. Es decir, se defiende la hipótesis de que los propios contenidos son fuente de aprendizaje de valores. La estrategia que se propone es reconstruir los significados que transmiten dichos contenidos (Medrano, Cortes y Palacios, 2006).

Los valores en las narraciones televisivas desde el modelo de Schwartz

Con el propósito de analizar los valores implícitos y explícitos que subyacen a los contenidos televisivos un equipo de investigación formado por Ana Aierbe, Santiago Palacios y la persona que suscribe esta reflexión (profesores de la Universidad del País Vasco) junto con Alejandra Cortés (Universidad de Zaragoza) proponemos el modelo elaborado por Schwartz, Sagiv y Boehnke, (2000) y Schwartz y Boehnke, (2003) para poder interpretar los contenidos/conductas visualizados en términos de valores. Dichos autores conceptualizan los valores como representaciones cognitivas con origen en las necesidades biológicas básicas, en las de interacción social y en las demandas de las distintas institucionales sociales. Aunque también se interpretan como una construcción individual de una meta transituacional (valores finales/instrumentales) donde las metas expresan intereses (individuales/colectivos/ambos) que tienen que ver con un dominio motivacional (disfrute, seguridad, logro, autodirección, conformidad, prosocialidad, poder social y madurez) y que estos intereses son evaluados dentro de un rango de importancia/no importancia como principios de actuación del individuo. A partir de este planteamiento inicial, se proponen hacer una exploración intercultural de valores que pretende responder a tres cuestiones fundamentales: a) ¿cómo afectan las experiencias sociales a las prioridades de valor de los sujetos?; b) ¿cómo afectan la prioridad de valor en el comportamiento?; c) ¿qué diferencias transculturales existen y cuáles son sus causas y efectos? Para ello ha de atenderse a los aspectos como el contenido, la comprensividad, la equivalencia de significado y la estructura de valores. Se puede observar la estructura del sistema de valores propuesta por Schwartz (1994) en el cuadro 1.

El modelo de Schwartz puede considerarse como una integración del modelo de Rokeach y las perspectivas más culturalistas que se han centrado en categorizar los valores en dominios motivacionales y/o de contenido con el objetivo de conocer la estructura subyacente a los sistemas de valores. En opinión de estos autores hay



Cuadro 1. Modelo circunferencial de valores

aspectos universales de la psicología humana y de los sistemas de interacción que se encuentran en todas las culturas y, a la vez, se constituyen en ejes articuladores universales de los sistemas de valores humanos.

En nuestra opinión (Palacios, Medrano y Cortés, 2005; Medrano, Palacios y Aierbe, 2006) este modelo tiene la enorme ventaja de ofrecer una clasificación sólida no sólo desde el punto de vista teórico-conceptual sino que, también, posee un refrendo estadístico-experimental que nos puede facilitar enormemente el análisis de valores en las narraciones televisivas de manera cuantitativa a partir de la creación de un instrumento “ad hoc”. La estructura de valores propuesta por este autor, nos ofrece un esquema de interpretación de las conductas visualizadas en las narraciones televisivas, en términos de valores. Aunque, no se trata en sentido estricto de una teoría, sino más bien de un esquema categorial que nos facilita un trabajo empírico experimental. De acuerdo a lo expuesto anteriormente, el modelo de Schwartz nos ofrece, también, un marco de referencia para poder trabajar junto con el profesorado los valores que quieren desarrollar en sus alumnos y la discrepancia con los valores que se transmiten en las narraciones televisivas. La reflexión y valoración explícita sobre esta discrepancia puede favorecer la construcción de aquellos valores que consideramos deseables desde la perspectiva educativa.

Igualmente este modelo nos permite explicitar los valores. Por un lado, los que se perciben en los contenidos televisivos, y por otro, los propios valores de los sujetos estudiados. La explicitación de los valores nos parece un aspecto muy relevante en la enseñanza y aprendizaje de los mismos, dado que nos facilita la traducción de los mensajes implícitos y, a su vez, poder compartirlos con otras personas. Desde este marco de referencia, y en el contexto de una investigación más amplia, hemos elaborado un cuestionario (ver Anexo I) basado en las categorías

de Schwartz para al análisis de los valores transmitidos por aquellos programas más vistos por los adolescentes (elegidos por ellos mismos) y para relacionarlos con los valores que el propio sujeto manifiesta como relevantes en su vida. En una fase posterior, nos hemos planteado como objetivo elaborar unas guías y pautas generales de intervención, que permitan trabajar los textos televisivos a través de padres y profesores como mediadores en la reconstrucción de los valores.

La reconstrucción de significados en el contexto escolar

Si estamos convencidos de que las narraciones televisivas, además de entretenernos y presentarnos distintos estilos de vida y de personas, también, nos transmiten valores, resulta imprescindible que en el contexto escolar se establezcan pautas y guías para la reconstrucción de dicho valores. Y esto, porque los valores que se transmiten no son neutros, ni coinciden en muchas ocasiones con los valores que se promueven desde el contexto escolar. Es decir, las narraciones comunican un significado muy concreto que puede ser ideológico y moralizante. Al referirnos a las narraciones hay que señalar que éstas mantienen un equilibrio muy complejo entre dos funciones diferentes y complementarias. Por un lado, plantean significados cerrados y unívocos; pero por otro lado, también, transmiten significados abiertos y dialógicos que nos ofrecen la posibilidad de negociar y construir nuevos significados. Las narraciones televisivas buscan una respuesta en el telespectador y, es a partir de este hecho, desde dónde se puede empezar a reconstruir los significados.

La primera propuesta de trabajo se refiere a la necesidad de interpretar los contenidos televisivos en términos de valores. En este sentido, el instrumento que presentamos en esta reflexión puede facilitar al profesorado el conocimiento de los valores de sus alumnos, así como los valores que perciben en los programas visualizados. No obstante, la implicación de los profesores en la visualización de los distintos programas se hace completamente imprescindible, si no sería como si la escuela ofreciera los textos a los alumnos pero sin instrucción y sin maestro. Saber ver la televisión puede ser un hábito como otros muchos que se va aprendiendo con el tiempo y, al mismo tiempo, un buen recurso desde el punto de vista educativo. Como señala Aguaded (2005) la educación de la competencia televisiva es un recurso clave para superar el “divorcio” existente entre los universos mediáticos y el escolar de los alumnos. La adquisición de habilidades para aprender y enseñar a ver la televisión favorece la conexión de la escuela con el mundo cotidiano del niño o adolescente y, además, acerca otros medios de comunicación a la realidad de las aulas.

La mediateca de aula se convertirá en un espacio donde los niños visualicen determinados videos ya seleccionados o narraciones televisivas que posteriormente se trabajen con guiones estructurados por el profesorado incidiendo, en concreto, en tres tipos de estrategias: la primera, pondrá el acento en la descodificación de los mensajes; la segunda, en la comprensión de la información y, la tercera, en el debate y relación con los valores que la escuela quiera fomentar. El papel del facilitador consistirá en la reconstrucción de nuevos significados, siendo un mediador entre los alumnos y su contexto.

Ahora bien con el fin de comprender el proceso a través del cual se puede aprender a través de la televisión, es necesario considerar la forma y el contenido. La televisión presenta formatos diferentes a los libros de textos, materiales de instrucción u otras fuentes de aprendizaje. Los contenidos televisivos representan un complejo sistema simbólico que requieren una decodificación antes de poder ser comprendidos por los alumnos, e incluso, por muchos adultos. Por esta razón, es conveniente capacitarlos para que puedan decodificar determinados códigos simbólicos que faciliten la comprensión del contenido. Es cierto que la imagen, también, está presente en los textos que la escuela maneja y en este sentido no se puede decir que es algo nuevo. No obstante, no hay que olvidar que en la televisión tiene más prioridad el pensamiento asociativo y primario versus el pensamiento reflexivo, lógico o racional. En este sentido, se dice que genera un discurso diferente. De hecho, el esfuerzo intelectual que supone leer un libro o incluso un comic es bastante más grande que el de sentarse a ver la televisión.

En concreto, si analizamos las características de los programas y el contenido desde el punto de vista educativo, se ha demostrado que algunos relatos audiovisuales contribuyen a la construcción del pensamiento del niño y otros le perjudican. Los textos audiovisuales narrativizantes (como Heide, La abeja Maya o David el Gnomo) generan una estructura vertical de pensamiento necesaria para la vida escolar. Es decir, el pensamiento se organiza en sólidas jerarquías y es posible hacer inferencias y deducciones. Los relatos narrativos le aportan al telespectador valores y elementos concretos de identificación de identidad. Mientras que los textos desnarrativizantes (como Bola Dragón) crean estructuras de pensamiento pobres, horizontales y yuxtapuestas que interfieren con las formas de pensamiento que exige la educación escolar (Bermejo 2005). En los textos desnarrativizantes se da más importancia a los aspectos perceptivos y el pensamiento se nutre de lo inmediato y lo rápido. Por ejemplo, Bola Dragón introduce “clinchers” sonoros y visuales para mantener la atención y crea tensión dramática pero no comprensión de la intriga. La investigación también demuestra que los relatos audiovisuales sobre la realidad (informativos, documentales, etc) pueden tener mayor impacto que los relatos de ficción. Las noticias son también relatos y comparten con las historias de ficción las mismas características que los relatos narrativos. La diferencia entre el impacto sobre el pensamiento del niño de los relatos de ficción y los relatos informativos es más una cuestión de grado que de naturaleza.

Por otro lado, algunos autores (Aguaded, 2000) destacan que los adolescentes buscan una programación más específica, que realmente les sirva, y no como una actividad solamente divertida como suelen hacer los niños. Este aspecto es importante considerarlo a la hora e trabajar en las aulas.

Otro aspecto estudiado en la investigación es el referido a los efectos positivos de los relatos narrativos que son mucho más fuertes y persistentes cuando los adultos intervienen activamente en su visionado. Si en el contexto escolar se interviene para que los destinatarios de un determinado programa desarrollen una actitud de escucha activa y crítica acerca de lo visionado, existen más probabilidades de que cualquier programa pueda resultar educativo con independencia de que dicho programa lo sea en sí mismo

Reflexiones finales

Más allá de las condenas reiteradas a la televisión, es evidente que ésta no sólo entretiene, como destacan sus responsables, sino que también forma. Ahora bien, para que la televisión sea educativa debe reunir dos requisitos: a) estar disponible para las demandas de los niños, lo cual conlleva estar junto a ellos y b) saber “leer” la televisión. Los adultos no sólo deben hacer el esfuerzo de una visión compartida sino que deben mostrar confianza en su propia capacidad para influir en ellos. Desde el marco referencial de análisis que se ha expuesto, resulta necesario el conocimiento por parte del profesorado del modelo de Schwartz , así como de estrategias específicas de trabajo en el aula (aspectos instrumentales y técnicos) para comenzar una intervención educativa. Aunque por otro lado, uno de los aspectos más importantes para el profesorado es que tenga adquiridas las competencias y actitudes necesarias para la estimulación y el desarrollo valores.

El informe de Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger, y Wright (2001) sobre la influencia de la televisión en el comportamiento cognitivo de los niños demuestra la imprecisión que supone afirmar que la televisión genera pasividad en éstos o que disminuye su capacidad lectora. Incluso, algunos autores como Repossi (1989) defienden que la televisión constituye un estímulo importante en el desarrollo de la capacidad de comprensión lectora al favorecer la adquisición de destrezas cognitivas y lingüísticas. Igualmente Greenfield (1985), al comparar la influencia de la televisión con otros medios, como la radio o el libro, concluye que la televisión facilita el recuerdo de las imágenes concretas de los personajes, aunque con referencias a la narración vagas e imprecisas, mientras que cuando se oye o se lee una narración los niños relatan con más precisión y concreción la historia dado que no pueden apoyarse en las imágenes visuales. La mayor parte de las investigaciones que han comparado la comprensión de una narración visual y una verbal concluyen que los niños recuerdan más aspectos del relato visto que del únicamente “escuchado”.

En definitiva los datos que existen son contradictorios. En ocasiones, se demuestra que las criaturas familiarizadas con la televisión son más creativas (Corominas, 1999). Mientras que otros trabajos sostienen que el propio medio televisivo ritualiza procesos imaginativos, encauzándolos hacia situaciones sin misterio, héroes mecanizados y finales sin ninguna emoción. Por otro lado, también existen muchos datos que demuestran que la televisión presenta modelos edificantes a través de situaciones cotidianas donde la colaboración, las relaciones con personas diferentes, el respeto, etc. están presentes (Medrano, 2005). Incluso, se afirma que el libro de texto presenta una visión más uniforme de los valores que el medio televisivo.

De acuerdo a estos resultados y desde la perspectiva psicoeducativa, es urgente plantearnos la necesidad de contrarrestar los efectos negativos de este medio a través de los propios contenidos que presenta como fuente de aprendizaje. Desde la creación en la Universidad de Birmingham (1964) del *Center for Cultural Studies* con el propósito de avanzar en la reflexión teórica y la investigación empírica, respecto a la influencia de los mensajes de los mass-media en poblaciones concretas, se ha dado gran importancia a la decodificación que podemos realizar en educación de los discursos televisivos. Ahora bien, dichos discursos son la síntesis de los estilos

culturales y de las instituciones sociales a las que representan. Estamos firmemente convencidos de que existen argumentos suficientes para compartir con otros autores la idea de que la institución escolar se equivoca viendo un competidor en la televisión. Esta última ha pasado a ser junto con la escuela en las sociedades llamadas “avanzadas” los dos hechos culturales a los que la infancia dedica la mayor parte de su tiempo de vigilia.

La televisión ya no es únicamente un entretenimiento sino que se ha convertido en uno de los grandes enculturizadores de la infancia. La televisión debe ofrecernos la oportunidad de hacer un proceso enriquecedor para el telespectador y evitar las posturas proteccionistas o defensivas contra la influencia negativa de la misma.

En este sentido, la sociedad también se ha planteado la defensa del menor y lo ha abordado, de momento, como un tema de horarios de emisión. A pesar de que la situación es más compleja y tiene relación con el consumo y los hábitos familiares nos parece una decisión importante. Concretamente, en Diciembre de 2004 el Gobierno llegó a un acuerdo con TVE, Tele 5, Antena 3, y Canal plus para suscribir un código que proteja a los menores. Es un pacto voluntario de autoregulación que fija unos criterios generales y unos horarios de precaución, dónde no pueden emitirse determinados programas. Ciertamente es un éxito que las cadenas se pongan de acuerdo sin la intervención directa por parte del Estado. Ahora bien, si atendemos a las organizaciones de telespectadores, en las parrillas continúan los espacios más polémicos y los cambios en sus contenidos son poco apreciables. Es decir, en el futuro necesitamos intervenciones más allá de la emisión de horarios que incidan directamente en la dieta mediática que cada sociedad elige para sus ciudadanos. No olvidemos que la UNESCO considera a la televisión como un servicio de información, educación y entretenimiento. El informe sobre el impacto de la televisión en la infancia elaborado por Del Río y otros (2004) ofrece diferentes orientaciones y propuestas para una influencia positiva de la televisión de gran interés tanto para los productores como para la actuación educativa e investigadora. Igualmente, han propuesto la necesidad urgente de crear un Observatorio sobre el desarrollo infantil y la televisión que ayude a la sociedad a asumir propuestas culturales sobre sí misma y a elegir la dieta mediática.

Es preciso que a lo largo de la infancia y de la adolescencia del sujeto se le ofrezcan oportunidades de formarse en el medio televisivo con el fin de que el propio medio pueda constituirse en una fuente de aprendizaje. En definitiva, es un error plantear los efectos de la televisión en términos de impacto inevitable. Si así fuera nos encontraríamos con conductas meramente imitativas o reproductoras dónde no tendría cabida la influencia educativa a través de la mediación de los adultos en el contexto familiar o escolar. En concreto, pensamos que las narrativas televisivas pueden ser un mediador dialógico importante para reconstruir significados. Es decir, se puede “andamiar” a las generaciones más jóvenes para que negocien sus identidades y sus reglas sociomorales. Los textos televisivos deben invitar a un diálogo que proporcionen nuevos significados a través de la reflexión y de la reconstrucción de aquellos valores en los que deseamos educar. Sabemos que los textos con una estructura narrativa clásica crean estructuras verticales que favorecen

la construcción del pensamiento, la identidad y las interacciones sociales. Mientras que los textos desnarrativizantes favorecen una estructura horizontal que genera un pensamiento pobre. La producción y la programación de contenidos debe buscar entretenimiento, pero sobre todo, generar un pensamiento narrativo que contribuya a la formación del pensamiento.

En síntesis, la televisión no tiene una influencia directa (buena o mala) sobre el telespectador sino que la relación es compleja y es preciso conocer las variables que intervienen en cada caso para poder analizar dicha relación. La investigación ha puesto de manifiesto que intervienen variables ligadas al sujeto (inteligencia, edad, etc) al programa (adecuación a la edad, estructura, etc.) al contexto donde se ve la televisión y a la mediación de adultos en el propio visionado. El cuestionario que se presenta (Aierbe, Cortés, Medrano y Palacios 2006) puede promover la explicitación de los valores que se perciben en los contenidos televisivos y contrastarlos con los propios valores.

La influencia de la televisión en la socialización de los jóvenes ya ha sido demostrada. Así como la importancia que posee el hecho de que éstos reconozcan sus propios valores en los contenidos visualizados y, muy importante, que los perciban funcionales para sí mismos. No debemos olvidar que en un futuro muy próximo, la televisión interactiva y temática va a tener una gran aceptación, sobre todo, entre los jóvenes porque se elige de forma personalizada los contenidos más cercanos a las ideas y los valores.

Pensamos que a través de los medios de comunicación, si éstos se utilizan de manera intencional, es posible educar en valores y lograr alumnos más críticos. La televisión puede ser utilizada por el profesorado en cuatro áreas que impregnan el currículo escolar: 1.- Como instrumento o estrategia didáctica en cualquier área de aprendizaje (lenguas, social, matemáticas, expresión plástica, etc.). 2.- Como una variable mediadora que favorezca la interdisciplinariedad mediante programas sobre por ejemplo: el desarrollo de la mente, la vida en otros planetas, las costumbres no occidentales, la comunicación en el mundo animal, etc. 3.- Como una estrategia para transmitir información estructurada que proviene de fuera del aula. 4.- Finalmente, la televisión se utilizará como un medio para transmitir información elaborada por los propios alumnos, con sentido crítico y participativo.

No cabe duda que el protagonismo que están adquiriendo, hoy en día, los medios audiovisuales genera nuevos contextos que es preciso conocer para poder establecer las intervenciones necesarias. En este sentido algunos trabajos recientes desarrollados en nuestro contexto (Basterretxea, 2005) señalan que, a pesar de la gran presencia de aparatos tecnológicos en los hogares, no se puede hablar de una alfabetización de los medios.

Referencias Bibliográficas

- Aierbe, A.; Cortés, A.; Medrano, C. y Palacios, S. (2006) Cuestionario de Valores y televisión .Val-TV 0.1(Inédito).
- Aguaded, J. I. (2000). *Televisión y telespectadores*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Aguaded, J. I. (2005). Enseñar a ver la televisión: una apuesta necesaria y posible. *Comunicar*, 25, 51-55.
- Anderson, D. R. y Collins, P. (1988). *The impact of children´s education: television influence on cognitive development*. Washington DC: U.S. Departement of Education.
- Anderson, D. R., Huston, A. C. , Schmitt, K. L., Linebarger, D. L.y Wright, J. C. (2001). Early Childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study. *Momographs of The Society for Research in Child Development*, 264(66)1.
- Basterretxea,, J. I. (2005). *Gaztetxoak ete telebista*. Ikerketa soziologikoa. Hik Hasi Jardunaldiak. Telebista eta Hezkuntza.
- Beentjes, J. W. J., Koning, E.y Huysmans, F. (2001).Children´s comprehension of visual formal features in television programs. *Applied Developmental Psychology*, 22, 623-638.
- Bermejo Berros, J. (2005). *Narrativa audiovisual. Investigación y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Berkowitz, L. y Powers, P. C. (1979). Effects of timing and justification of witnessed aggression on the observers´ punitiveness. *Journal of Research in Personality*, 13, 71-80.
- Bryant, J y Zillmann, D. (2002). *Media effects. Advances in Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cheung, C. y Chan, C. (1996). Televisión viewing and mean world value in Hong Kong´s adolescents. *Social Behavior and Personality*, 24, 351-364.
- Corominas, A. (1999). *Modelos y medios de comunicación de masas*. Bilbao: Desclée y Brouwer.
- Del Río, P., Álvarez, A. y Del Río,M.(2004). *Pigmalión. Informe sobre el impacto de la televisión en la infancia*. Madrid: Fundación Infancia Aprendizaje.
- Green, R. G. y Stonner, D. (1973). Context effects in observed violence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 145-150.
- Greenfield, P. M. (1985). *El niño y los medios de comunicación*. Madrid: Morata.(Versión original 1984).
- Hoyt, J. L. (1970). Effect of media violence “justification” on aggression. *Journal of Broadcasting*, 14, 455-464.
- Medrano, C.(2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las

narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 245-270.

- Medrano, C.; Palacios, S. y Aierbe, A. (2006). Los hábitos televisivos y preferencias televisivas en jóvenes y adolescentes: un estudio realizado en el País Vasco. *Revista la Latina* (en prensa).
- Medrano, C.; Cortés, A. y Palacios, S. (2006). La televisión y el desarrollo de valores. *Revista de Educación* (en prensa).
- Palacios, S., Medrano, C. y Cortés, P. A. (2005) *Valores y preferencias televisivas una experiencia universitaria*. *Comunicar* 25, 290.
- Palmer, E. L. y Dorr, A. (1980). (Ed). *Children and the Faces of Television*. New York: Academic Press.
- Pérez Tornero, J.M. (2003). Libro Blanco de la Educación Audiovisual. *Quaderns del CAC*. Número extraordinario, Noviembre.
- Reposi, A. (1989). Nivel de comprensión lectora en escolares rurales de la comuna de Valdivia y algunos factores condicionantes. *Estudios Pedagógicos* 15, 43-56.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4)19-45.
- Schwartz, S. H., Sagiv, L. y Boehnke, K. (2000). Worries and values. *Journal of Personality*, 68, 309-346.
- Schwartz, S. H.; Boehnke, K. (2003). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Vila, I.(1988). *Familia, Escuela y Comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vilches, L. (1996). *La television. Los efectos del bien y del mal*. Barcelona: Paidós.
- Ward, M. (2003). Understanding the role of entertainment media in the sexual socialization of American youth: A review of empirical research. *Developmental Review* 23, 347-388.

Concepción Medrano Samaniego. Profesora titular de la Facultad de Filosofía y CC. de la Educación en la Universidad del País Vasco. Trabaja en la línea de educación y valores. En la actualidad desarrolla una investigación sobre valores y televisión. Entre sus publicaciones cabe destacar: Elexpuru, I. y Medrano, C. (2002). Desarrollo de los valores en las Instituciones Educativas. Diaz-Aguado, M.J y Medrano, C. (1995). Educación y razonamiento moral. De la Caba, M.A.y Medrano, C. (2005). Aprender a Vivir juntos. Currículo vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria.

Fecha de recepción: 06/03/2006

Fecha de aceptación: 22/05/2006

ANEXO I

Valores y televisión. Val-TV 0.1

Instrucciones 1ª parte

1. Indica, desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo, hasta qué punto consideras importante para ti lo que se dice en la frase.

Autodirección

Elegir las propias metas (objetivos de vida) con independencia y libertad; guiarse en la vida por la curiosidad y por la creatividad.

Estimulación

Tener audacia para (atreverse a) llevar una vida variada y excitante.

Hedonismo

Llevar (tener) una vida placentera.

Logro

Proponerse metas exigentes (ambiciosas) en la vida y tener inteligencia para conseguirlas (triunfar).

Poder

Ser una persona socialmente reconocida, tener autoridad, tener riqueza e influencia social.

Seguridad.

Sentirse miembro aceptado en la sociedad, que haya orden en la sociedad y seguridad tanto en el país como en la familia.

Conformidad

Respeto hacia los padres y personas mayores, relaciones cordiales entre las personas, que la gente respete las normas y sepa comportarse.

Tradicición

Respetar las tradiciones y que las personas sean prudentes y no engreídas (soberbias).

Benevolencia

Amistad y capacidad de perdonar, sinceridad y fidelidad a la palabra, responsabilidad.

Universalismo

Sabiduría y armonía interior, apertura a los demás, respeto hacia el medio ambiente, sentido de la igualdad y de la justicia.

Completamente en
desacuerdo

En desacuerdo

Indiferente

De acuerdo

Completamente de
acuerdo

2. Ordena las 10 frases (de 1 a 10), desde la más importante a la menos importante para ti

Instrucciones 2ª parte

1. Indica, desde completamente en desacuerdo a completamente de acuerdo, hasta qué punto te parece a ti que el PROGRAMA DE TELEVISION QUE MÁS TE GUSTA fomenta lo que se dice en cada frase.

Completamente en
desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Completamente de
acuerdo

2. Ordena las 10 frases (de 1 a 10), desde la que más fomenta a la que menos el programa

Autodirección

Elegir las propias metas (objetivos de vida) con independencia y libertad; guiarse en la vida por la curiosidad y por la creatividad.

Estimulación

Tener audacia para (atreverse a) llevar una vida variada y excitante.

Hedonismo

Llevar (tener) una vida placentera.

Logro

Proponerse metas exigentes (ambiciosas) en la vida y tener inteligencia para conseguirlas (triunfar).

Poder

Ser una persona socialmente reconocida, tener autoridad, tener riqueza e influencia social.

Seguridad.

Sentirse miembro aceptado en la sociedad, que haya orden en la sociedad y seguridad tanto en el país como en la familia.

Conformidad

Respeto hacia los padres y personas mayores, relaciones cordiales entre las personas, que la gente respete las normas y sepa comportarse.

Tradicción

Respetar las tradiciones y que las personas sean prudentes y no engreídas (soberbias).

Benevolencia

Amistad y capacidad de perdonar, sinceridad y fidelidad a la palabra, responsabilidad.

Universalismo

Sabiduría y armonía interior, apertura a los demás, respeto hacia el medio ambiente, sentido de la igualdad y de la justicia.

El programa de televisión que más te gusta

PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y PSICOLOGÍA EVOLUCIONISTA. CLAVES PARA LA DISCUSIÓN ¹

Evolutionary Psychology and Evolutionist Psychology. Key aspects of the debate

Fernando Bacáicoa Ganuza

Universidad del País Vasco

Resumen

La teoría creacionista, universalmente en vigor antes de Darwin (y aún hoy sostenida por más de uno) sostenía que había habido una mente (divina), encargada de diseñar al hombre; que le puso ojos para que viera, oídos, mente para que pensara...Desde Darwin, por el contrario, se opina que la necesidad de enfrentarse a problemas diversos hizo que la mente fuera diversificándose, a través de sucesivas selecciones de las mentes más adaptativas. Según esto:

1.-¿Existen maquinarias biológicas “especializadas” en nuestro cerebro?. Y si existieran,

2.-¿Se desarrollan de forma espontánea?; es decir, sin esfuerzo ni instrucción formal?

3.-¿Se despliegan de forma inconsciente, autónoma y similar en todos los seres humanos?

En definitiva: ¿Existe algo (facultad psicológica, órgano mental, sistema neurológico, módulo computacional...) que permita decir que las personas saben esto... o aquello... en el mismo sentido que las arañas saben tejer o los pájaros construir sus nidos?

Palabras Clave: *Dominios, Modularidad, Psicología Evolucionista, Inmatismo*

Abstract

The Creationist theory, universally accepted before Darwin (and still supported by more than one) held that there had been a (divine) mind responsible for designing man; which gave him eyes to see, ears, a mind so that he could think... Since Darwin however it has been thought that the need to face a variety of problems caused the mind to diversify through successive processes of selection of the most adaptive minds. According to this theory:

1.- Are there “specialized” biological machines in our brain? And if they do exist,

2.- Did they develop spontaneously?; i.e. without effort or formal instruction?

3.- Do they operate unconsciously, autonomously and in a similar way in all human beings?

In short: Is there something (psychological faculty, mental organ, neurological system, computational module...) which allows us to state that people know this ... or that ... in the same way as spiders know how to spin webs or birds know how to build nests?

Key words: *Domains, Modularity, Evolutionist Psychology, Innatism*

Correspondencia: Fernando Bacáicoa Ganuza. Escuela Universitaria de Magisterio. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ramón y Cajal, 72 - 48014 Bilbao. E-mail: fernando.bacaicoa@ehu.es.

Introducción

Desde hace unos cuantos años parece que puede hablarse de la aparición de una nueva “moda” en Psicología que ha venido a desbancar a la anterior centrada en la polémica conductismo versus cognitivismo. En nuestros días el problema ya no es ése y lo que interesa es discutir e investigar sobre si los procesos cognitivos son de carácter general o de dominio específico. De forma más clara: ¿es la mente un sistema de conocimiento monolítico y unitario o es, por el contrario, una colección de sistemas especializados en diferentes problemas?. ¿Es la mente una estructura monárquica que interviene como tal en todos los problemas con los que nos enfrentamos a diario o es un sistema de dominios específicos encargado cada uno de ellos de los problemas sobre los que entiende?.

El tema no es enteramente nuevo. Por ejemplo, la conocida tradición psicométrica propició la idea no sólo de una inteligencia general más o menos coincidente con el C.I. y con la idea de una única inteligencia, sino también la defensa de diversas como la verbal, la espacial, la numérica, etc..., coincidentes con los diversos factores intelectuales. La gente de la calle habla constantemente de lo “listo” que es un niño para tal cosa y lo “torpe” que muestra ser para tal otra. Todos estamos familiarizados con la idea de que a unas personas se les dan mejor las “letras” y a otras las “ciencias.

De cualquier forma, estas ideas latentes sobre generalidad-especificidad de la mente tuvieron escasa cabida en la reflexión científica debido a la influencia tanto del conductismo como de la teoría de Piaget que han sido los movimientos con mayor influencia en el pasado psicológico reciente. Ambas teorías asumen que existen unos mecanismos generales de aprendizaje o de adquisición de conocimientos, comunes a todos los ámbitos del conocer. Según estas opciones los niños utilizarían los mismos procesos para aprender sobre las personas que sobre los objetos, los números o el lenguaje. Así pues, lo que tienen en común las teorías que defienden la generalidad de los procesos cognitivos es asumir que el contenido de la información procesada no afecta al sistema de procesamiento. Todos los contenidos, con independencia de su naturaleza, se procesan igual. Estas teorías se caracterizan, por tanto, por la escasa o nula importancia concedida a los contenidos. Por la irrelevancia de los contenidos. En efecto, el Conductismo es una teoría de conocimiento general ya que las leyes del aprendizaje, mecanismo explicativo universal de la conducta y del desarrollo, son las mismas para todas las tareas, para todos los individuos y para todas las especies capaces de aprender. Por su parte el sistema de Piaget es el sistema de dominio general por excelencia y el que menos se ha detenido en la consideración de las diferencias entre los diversos contenidos. No deja de ser paradójico que la teoría de Piaget comparta un rasgo esencial con las teorías asociacionistas a las que se opone frontalmente en casi todos sus aspectos (Karmiloff-Smith, 1994). Este rasgo es la creencia de que los mecanismos del cambio cognitivo son universales (invariantes funcionales), para todos los sujetos, tareas y contenidos. No es este el momento de referirse a los problemas con los que la teoría ha tenido que enfrentarse y a las heridas que en este enfrentamiento ha recibido.

Como se decía al principio, en estos momentos se va imponiendo con mucha fuerza la idea de que la actividad cerebral se lleva a cabo mediante módulos o

procesadores encargados de tareas concretas. Este dato de naturaleza fisiológica ha llevado a muchos psicólogos a plantearse la pregunta de si la mente no será también modular. Desde luego parece evidente que el cerebro en su totalidad no está activo en todas y cada una de las actividades cerebrales. Mientras unas partes permanecen inactivas otras funcionan o trabajan a pleno rendimiento. ¿Podemos decir de la misma forma que poseemos múltiples mentes cuyo fundamento se corresponde con los diversos módulos cerebrales activados?. En definitiva, ¿es la mente única o está formada por un conjunto de mentes o módulos mentales?; ¿es la mente una estructura modular?.

Fue Fodor (1987) quien estableció el concepto de modularidad para explicar los procesos perceptivos y cognitivos, defendiendo que en estos campos la mente funcionaría como un conjunto de módulos o procesadores computacionales encargados de las diversas tareas. Estos conceptos de la Psicología cognitiva son recogidos en niveles neurofisiológicos por el modelo conexionista, que entiende que la información se almacena en redes de trabajo, conexiones o circuitos neuronales, siendo estos circuitos o estructuras funcionales cerebrales la base física de los módulos mentales. La plasticidad cerebral aporta el requisito indispensable de la modularidad cerebro-mental, ya que se admiten no sólo circuitos dados genéticamente sino también circuitos nuevos que se van creando en el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva el aprendizaje lleva consigo la modificación de la estructura del cerebro en el proceso de creación de nuevos circuitos funcionales.

La idea de una mente modular se opone frontalmente a la teoría clásica de la mente como algo único que interviene en todas y en cada una de las operaciones mentales.

Leda Cosmides y John Tooby (1994) presentan una magnífica metáfora que permite comprender este enfoque. Nos referimos a la metáfora de las “navajas suizas”. El enfoque de dominio general, considera a la mente como a una navaja común o como una herramienta de utilidad general capaz de realizar funciones muy diferentes. El enfoque modular la considera como una navaja suiza, esa navaja compuesta de multitud de herramientas especializadas en tareas muy diversas. La evolución de la mente humana, según el argumento de Cosmides y Tooby, tiene que haber dado lugar a una organización modular como esa: una colección de mecanismos mentales especializados en resolver de manera eficaz problemas concretos” (Gómez y Núñez, 1998, pág.17).

La teoría descrita se basa en una especie de Psicodarwinismo (o Biología Evolutiva) ya que entiende que la selección natural ha ido modelando mecanismos mentales específicos. De esta manera, la configuración y el funcionamiento de la mente es fruto de la evolución, que ha ido seleccionando aquellos circuitos cerebrales que han sido capaces de responder de forma más adecuada a los problemas con los que el hombre se ha ido enfrentando a lo largo de la filogénesis.

Las nuevas técnicas metodológicas que permiten aproximarse a la mente de los niños (Habitación, Deshabitación y Preferencias), han contribuido a apoyar las teorías modulares (Spelke, 1994; Baillargeon y Graber, 1987; Jonson y Morton, 1991) y a que se hable de “nacer sabiendo” (Mehler y Dupoux, 1992).

Karmiloff-Smith (1994) prefiere hablar de modularización, de dominios de conocimiento y de diferentes modos de conocer. No está de más recordar que afirmar que los diferentes modos de conocer son innatos, es algo distinto a sostener que el conocimiento es innato. Hablar de módulos o dominios innatos – afirma Pinker (2000)- no significa ignorar el aprendizaje sino explicarlo.

Las construcciones sobre la teoría de la mente, los estudios sobre la **socialización temprana** de los bebés, la moderna interpretación sobre el **autismo** (Baron-Cohen, 1985; Rivière, 1991...), han venido a apoyar desde distintos ángulos la idea de la modularidad

Todo comenzó con el lenguaje

El título de este apartado quiere llamar la atención, apoyándose en una obviedad (el lenguaje natural como punto de partida de casi todo en el progreso y en el cambio evolutivo de la especie humana) sobre las discusiones, planteamientos, replanteamientos y vuelta a empezar, en torno a si el ser humano es un ser libre de conductas o características heredadas o “instintivas” o si, por el contrario, lo del título “Nacer sabiendo” de Mehler y Dupoux (1992) puede defenderse sin, por ello, parecer científicamente sospechoso.

No quiero yo retrotraerme hasta Platón ni, mucho menos, hasta algunos presocráticos como Parménides...; quiero tratar con personas y científicos vivos (que no se han muerto) como Chomski, Pinker y otros que defienden cosas tales como que las personas sabemos hablar igual o, en el mismo sentido que a los pájaros le crecen las alas, o que la arañas saben tejer sus telas. Quiere esto decir que la “especie araña” hace lo que hace no por “educación” sino porque tejer es algo que forma parte del “cerebro araña”.

Se ha llegado a decir (Pinker 1994) que el lenguaje no es más invención cultural que la postura erecta. Que tampoco es una manifestación de la capacidad general de usar símbolos ya que un niño de tres años, por ejemplo, aunque, evidentemente es un genio lingüístico es, a la vez, muy torpe en la comprensión y utilización de signos más sencillos. El lenguaje, dice Pinker, es una adaptación biológica para comunicar información. El lenguaje es parte de nuestro patrimonio biológico; no es algo que los padres enseñen a sus hijos o que se imparta en las escuelas. Por eso, termina Pinker, el funcionamiento del lenguaje está tan apartado de nuestra conciencia como la lógica de la incubación de los huevos lo está de la conciencia de la mosca. Como indicaba O.Wilde (citado por Pinker), “la educación es cosa admirable pero...nada que merezca la pena saber se puede enseñar”.

Como puede apreciarse, aunque a lo largo de la historia occidental este escenario ha sido uno de los más visitados por los protagonistas de nuestra tradición filosófica y psicológica, en la actualidad la reflexión psiolingüística ha logrado fijar con suma claridad los términos del problema.

1. ¿Existen maquinarias biológicas “especializadas” en nuestro cerebro?. Y si existieran,

2. ¿Se desarrollan de forma espontánea?; es decir, sin esfuerzo ni instrucción formal?

3. ¿Se despliegan de forma inconsciente, autónoma y similar en todos los seres humanos?

En definitiva: ¿Existe algo (Facultad psicológica, órgano mental, sistema neurológico, módulo computacional...) que permita decir que las personas saben esto... o lo otro... en el mismo sentido que las arañas saben tejer, las abejas hacer celdas o los pájaros construir sus nidos?

La Psicología Evolucionista

La teoría creacionista, universalmente en vigor antes de Darwin (y aún hoy sostenida por más de uno..) sostenía que había habido una mente (divina), encargada de diseñar al hombre; que le puso ojos para que viera, oídos, pulmones... mente para que pensara o, incluso, diversas capacidades mentales para que resolviera problemas distintos. Desde Darwin, por el contrario, se opina que la necesidad de enfrentarse a problemas diversos hizo que la mente fuera diversificándose, a través de sucesivas selecciones de las mentes más adaptativas.

Lo que se ha dado en llamar Psicología Evolucionista se fundamenta en la Teoría Evolucionista formulada por Darwin la cual se basa en el hecho de que a lo largo del tiempo se producen mutaciones que dan lugar a generaciones de individuos mutados genotípicamente o en su estructura genética. Si estos individuos así mutados –con su correspondiente cambio fenotípico- se adaptan bien a su entorno, sobreviven favorablemente en él y, en consecuencia, se reproducen mejor, prevalecerán sobre los individuos no mutados. En definitiva las mutaciones que, por cierto se deben al azar, pueden generar individuos mejor adaptados que traspasan sus genes a la siguiente generación. Más o menos en 4000 generaciones el individuo mutado favorablemente habrá conseguido suprimir a sus “compañeros” no mutados. La teoría es simple pero muy potente. Para muchos es la mejor idea jamás concebida por encima de las “patentadas” por Newton, Einstein, etc... La idea, en esencia es que si las mutaciones producidas por azar se adaptan mejor al medio prevalecen y se perpetúan; si no son adaptativas, desaparecen.

La teoría darwiniana de carácter estrictamente biológico ha sido recogida y utilizada para explicar todo tipo de avances y desarrollos; existen, en la actualidad, múltiples darwinismos; desde el darwinismo físico hasta el psicológico, pasando por el social por el religioso y hasta por el matemático. Se está produciendo una expansión del darwinismo biológico al darwinismo ideológico. De forma muy sugerente Richard Dawkins (1989) llama “memes” a las nuevas ideas (de todo tipo: científicas, populares, deportivas...) que van surgiendo. Estas ideas son el material genético. Los objetos técnicos, tecnológicos, informáticos... a que dan lugar son los organismos en los que esas ideas se encarnan. Su mayor o menor utilidad representa su capacidad de adaptación. Si estos utensilios resultan útiles, permanecerán y se reproducirán; si, por el contrario, no funcionan, desaparecerán.

Por ejemplo, indica Fischer (1999) “la rueda fue un invento que ha perdurado

a través de las generaciones por su utilidad, simplicidad e importancia. Pero, a continuación, esa rueda ha sido la base para construir otros artefactos como coches, engranajes, molinos, etc., en un proceso permanente de pequeñas adaptaciones. También el control remoto de TV ha resultado ser un aporte que se ha perpetuado en el tiempo; las personas han mantenido la demanda de él porque les resulta útil y aporta algo adicional; de esa manera el control remoto se ha "reproducido" y ha desplazado a la generación anterior de televisores que no lo tenían. (Hoy el televisor con dial giratorio para cambiar de canal es un *meme* casi en extinción). Entre las expresiones artísticas, el cine apareció porque el proceso de evolución tecnológica condujo a su descubrimiento, y es hoy día, gracias a la "reproducción" que realizan las personas al querer verlo, una expresión artística importante y apreciada. La música capturó la imaginación de los seres humanos desde tiempos inmemoriales, y se ha reproducido, con modificaciones y adaptaciones, desde entonces, en la mente de compositores, artistas y público. El mundo cultural también evoluciona por selección natural.

El algoritmo de selección natural, aplicado en el contexto que corresponde, permite unificar nuestro entendimiento del mundo, constituyéndose en un concepto que permite integrar, como lo dijo Denté, el mundo de lo vivo con el espacio y el tiempo, la cultura y la tecnología con nuestro entorno, y de esta manera transformarse con propiedad en un nuevo paradigma para entender la realidad" (Fischer, 1999, p.123).

Así pues, lo que la Psicología Evolucionista pretende es fundamentar biológicamente algunos de los comportamientos humanos más relevantes tanto individuales como sociales. De ninguna manera la Psicología Evolucionista representa una vuelta a planteamientos innatistas de corte filosófico-racionalista. En efecto, "nacer sabiendo" no es lo mismo que nacer más o menos inteligente, con mayores o menores capacidades, o cosas similares.

Lo que sí representa la Psicología Evolucionista es una clara oposición a lo que Leda Cosmides y John Tooby (1992) denominan "Modelo Estándar de las Ciencias Sociales (MECS)". El MECS se fundamenta en dos ideas que Durkheim articuló de forma dogmática:

- La negación de la naturaleza humana, y
- La autonomía de la cultura respecto a las mentes individuales

Creo que la mejor manera de acercarse al núcleo de lo que constituye el MECS es reproducir unas citas que recogemos de Pinker (Pinker, 2003, pp.51 y ss.)

Los instintos no crean las costumbres; las costumbres crean los instintos pues los supuestos instintos... siempre son aprendidos y no innatos (Ellsworth Faris, 1927).

El hombre no tiene naturaleza; lo que tiene es historia (José Ortega y Gasset, 1935).

Con excepción de las reacciones instintivas de los niños más pequeños a repentinos rechazos de ayuda y a repentinos ruidos fuertes, el ser humano carece por completo de instinto... El hombre es hombre porque no tiene instintos, porque todo

lo que es y lo que ha llegado a ser lo ha aprendido, adquirido de su cultura, de la parte del entorno hecha por el hombre, de otros seres humanos (Ashley Montagu, 1973).

La mayoría de las personas están configuradas para la forma de su cultura debido a la maleabilidad de su dotación original (Ruth Benedict, 1934).

Gran parte de lo que comúnmente se llama naturaleza humana es, simplemente, cultura que se ha arrojado contra una pantalla de nervios, glándulas, órganos sensoriales, músculos, etc. (Leslie White, 1949).

La naturaleza humana es la materia más prima de todas las materias primas indiferenciadas (Margaret Mead, 1928).

Nuestras ideas, nuestros valores, nuestros actos, incluso nuestros sentimientos son, igual que nuestro propio sistema nervioso, productos culturales, productos manufacturados (Clifford Geertz, 1973).

De esta manera, todo lo que hacemos, pensamos y deseamos es producto de presiones externas que se instalan en nosotros gracias a procesos de aprendizaje igualmente “aprendidos” por influencias del entorno y programas externos.

Para la Psicología Evolucionista, todo el planteamiento del MECS está completamente errado. Fundamentalmente por su desvinculación con las “*ciencias afines. Una exigencia mínima que debe hacerse a las Ciencias Sociales es que su cuerpo de conocimiento se complemente de manera armónica con las ciencias más generales, la física y la biología, para que de esa forma la ciencia en general se constituya en un todo con coherencia interna. No podríamos concebir la biología describiendo reacciones bioquímicas que desafíen las leyes de la física, por lo que tampoco podemos tener ciencias sociales que se contradigan con la biología...*” (Fischer, 1999, pág.125).

Fischer denuncia el profundo fraude que el Psicoanálisis hace cuando intenta explicar todo acudiendo a deseos inconscientes y cosas similares. Cuando intenta explicar, por ejemplo las nauseas del embarazo a través de supuestos odios hacia el marido o por el deseo de abortar, cuando estos síntomas tienen una cabal explicación de carácter endocrinológico. Se refiere, también, al fraude científico de M. Mead que, sin conocer la lengua de los nativos y tras permanecer en Samoa no más de seis meses estableció los falsos pilares del relativismo cultural. Hoy se sabe que los indígenas de Samoa se comportan de acuerdo a patrones sexuales “universales”.

La Psicología Evolucionista considera ante estos hechos y otras pruebas que es necesario acudir a otro modelo explicativo de la conducta. Cosmides y Tooby lo denominan MCI: “Modelo de causas integradas”. El modelo MCI defiende que *nuestras conductas están determinadas por nuestra evolución biológica en interacción con nuestro entorno, lo cual ha seleccionado en nuestra mente módulos específicos preprogramados para resolver problemas planteados básicamente en nuestra época ancestral de cazadores-recolectores, lo que se traduce en la existencia de una naturaleza humana única, sobre la que se superponen las variaciones culturales observables que son únicamente manifestativos de particularidades rituales de costumbres o tradiciones (Fischer, 1999, pág.127).*

La Psicología Evolucionista y la modularidad de la mente

Una de las características más acusadas del MECS (Modelo Estandar de las Ciencias Sociales) es la de suponer que las distintas formas individuales de procesar la información reflejan de forma fotográfica los distintos marcos experienciales a los que los sujetos están expuestos. La mente representada por el MECS es una mente única, abstracta y general. Su posible especialización viene de fuera; es el contexto de los problemas con los que trata quien determina sus posibles especializaciones. El mismo Piaget fue defensor de esta postura cuando hizo sus conocidas matizaciones sobre la no universalidad del pensamiento formal. Desde estos planteamientos la mente es unitaria y no existen “agentes mentales especializados” en la resolución de problemas distintos o específicos.

Una de las características más conocidas del modelo propuesto por la Psicología Evolucionista es la que identifica Psicología Evolucionista y mente modular. La Psicología Evolucionista defiende que la mente no es única, con capacidades múltiples que se van formando en el contexto del desarrollo individual, sino que es múltiple independientemente de los contextos en los que le corresponde desarrollarse.

En este panorama resulta sumamente ilustrativa la metáfora propuesta por Leda Cosmides que hace una conexión entre la mente y las llamadas “navajas suizas”. La metáfora intenta hacer visible la mente humana como un paquete de circuitos neuronales especializados funcionalmente para tratar problemas cognitivos específicos. Estos circuitos o módulos cognitivos tratan con tipos específicos de problemas utilizando para ello procesos específicos de dominio. En lugar de procesos generales de conocimiento (inferencia, reglas lógicas, esquemas, modelos mentales...) se piensa, desde el enfoque modular en redes complejas de módulos conceptuales y similares a las propuestas por Gardner (1984) en su conocida teoría de las “inteligencias múltiples”.

En resumen, el enfoque de dominio general, defendido por el MECS, considera a la mente como una navaja común o como una herramienta de utilidad general capaz de realizar funciones muy diferentes. El nuevo enfoque de la Psicología Evolucionista, el MCI, la considera como una navaja suiza, esa navaja compuesta por una multitud de herramientas especializadas en tareas muy diversas. Es, a la vez, navaja, tijeras, sacacorchos, abrelatas, cuchillo, tenedor, etc... *La utilidad de una navaja suiza radica precisamente en la extrema especialización de cada uno de sus componentes, no en la versatilidad de una sola herramienta. La evolución de la mente humana, según el argumento de Cosmides y Tooby, tiene que haber dado lugar a una organización modular como esa: una colección de mecanismos mentales especializados en resolver de manera eficaz problemas concretos* (Gómez y Núñez, 1988, pág.17).

De cualquier forma, y por debajo de todas estas manifestaciones y afirmaciones, lo que la Psicología Evolucionista defiende como tesis fundamental es que esos módulos o circuitos mentales especializados en la resolución de problemas diversos, se han ido conformando en relación con situaciones vitales para la adaptación y la supervivencia humanas.

Durante la evolución, indica Fischer, *los humanos han debido, entre otras muchas tareas, reconocer regularmente objetos, evitar predadores, evitar el incesto, evitar ciertas toxinas en el embarazo, calcular distancias, identificar alimentos, cazar animales, adquirir una gramática, detectar cuándo los niños requieren ayuda, atender gritos de alarma, evitar enfermedades contagiosas, elegir pareja, inducir a la persona elegida a que los elijan, elegir a aquellas personas con alto valor reproductivo, balancearse al caminar, entender y fabricar herramientas... interpretar correctamente las situaciones sociales, ayudar a los parientes... evitar que su pareja tenga descendientes con terceros, mantener amistades, reconocer caras, reconocer nociones, cooperar, combinar adecuadamente estas tareas, etc...* **La solución de estos problemas condujo a la aparición de los módulos preprogramados que el modelo describe, y además al hecho de que esas soluciones son en un cierto modo similares, lo que permite afirmar que las conductas humanas tienen un carácter específico de su especie y que la naturaleza es, efectivamente única** (Fischer, 199, pág.128) (La negrita es nuestra).

Así pues, la configuración y el funcionamiento de la mente es fruto de la evolución que ha ido seleccionando aquellos circuitos cerebrales que han sido capaces de responder de forma más adecuada a los problemas vitales que el hombre tenía planteados. Tal vez sea conveniente aclarar todo esto poniendo un ejemplo recogido de una nota de prensa que, en mi opinión, interpreta, por su singularidad, bastante bien lo que intento explicar. La nota, firmada por Margarita Rivere, se titula “Neurología” y dice, textualmente, lo siguiente:

“Dos científicos norteamericanos, el neurólogo Andrew Newberg y el psiquiatra y antropólogo Eugene D’Aquili de la Universidad de Pensilvania, acaban de inventar una nueva ciencia: la neuroteología. Los dos profesores, cuyo libro “Por qué Dios no desaparecerá” sale el próximo abril en Estados Unidos, se han dedicado a buscar a Dios en el cerebro humano. ¡Y lo han encontrado!.

Querían contestar a la pregunta de por qué, pese a la modernidad nietcheana de la “muerte de Dios”, la gente sigue buscándole hasta en las más inverosímiles sectas. Se preguntaban si las neuronas podían estar genéticamente programadas para favorecer las creencias religiosas. Y estudiaron con un scanner y diversas mediciones, durante dos años, los cerebros de un puñado de monjes budistas que meditaban y de monjas que rezaban, detectando alteraciones neuronales en estos estados místicos. ¿Su conclusión?. Dios no desaparecerá porque el cerebro humano está genéticamente programado para desarrollar creencias religiosas. Tanto la revista Newsweek como el diario Le Monde se han hecho eco de esta investigación que deja en el aire importantes cuestiones: ¿es la alteración del cerebro la causa o el resultado de las experiencias místicas? ¿Quién ha programado el cerebro o es que se ha autoprogramado?

Las múltiples preguntas que se abren a partir de aquí son comparables a la perplejidad que nos puede producir una historia como ésta en la que dos científicos jóvenes se atreven a localizar a Dios en los genes y en las neuronas. Bien mirado, lo interesante es constatar que la existencia de Dios, una de las incógnitas más antiguas de los humanos, sigue preocupando y proporcionando materia para la exploración del conocimiento con el objetivo de explicar el misterio de nuestra existencia. Todo lo

cual no hace otra cosa que constatar lo poco que sabemos pese a que podemos creer lo contrario.”

En términos “psicodarwinistas” o de Biología Evolutiva, la evolución de la mente ha seleccionado aquellas (mentes) que tenían más capacidad de adaptación. En esta línea, aquellos individuos que desarrollaron sistemas y creencias teológicas o trascendentes fueron capaces de adaptarse y de resolver problemas vitales (como, por ejemplo, enfrentarse a procesos depresivos, traumas profundos, desgracias familiares, etc...), mucho mejor que aquellos otros que no crearon mecanismos parecidos. La teoría darwinista dirá que por evolución fueron seleccionados aquellos individuos que desarrollaron estos sistemas defensivos. De esta forma las creencias religiosas o de cualquier otro tipo no corren peligro de extinción porque no se instalan ni se transmiten por educación sino que contarían con una estructura modular protegida y asentada en su correspondiente base fisiológica y neuronal. En definitiva las diversas situaciones plantean problemas diferentes que requieren soluciones distintas unas más eficaces y otras menos, lo cual conduce a lo largo de la evolución a primar aquellos sistemas que mejor se adecúan y que mejor aseguran la adaptación y, en definitiva, la supervivencia de la especie.

La orientación inaugurada por la biología evolutiva o por el llamado enfoque psicodarwinista obliga a los psicólogos a adoptar la perspectiva de la ingeniería inversa. En la ingeniería “directa” o de Proyectos, se diseña una máquina para realizar una determinada función, para llevar a cabo algo. La ingeniería inversa trata de averiguar la función para la que una máquina ha sido diseñada. Puede fácilmente observarse que es esta, justamente, la orientación darwinista, actualizada por el antropólogo John Tooby y la psicóloga Leda Cosmides. Lejos de pensar que haya habido una mente (divina) creadora de los órganos previstos para cumplir determinadas funciones, órganos que, por tanto, existían desde el principio, la pretensión es descubrir qué órganos ha tenido que desarrollar el hombre en su evolución para cubrir las necesidades y solucionar los problemas que se le han ido presentando en el curso de su historia evolutiva. Como hemos indicado tales problemas concretos (resistir a la frustración, entender lo que los otros piensan, conocer sus intenciones y actuar de acuerdo con ellas, saber dónde está el peligro, etc...) han sido de suficiente importancia en la evolución como para haber llevado a predisposiciones concretas de forma que la cognición se produzca de formas concretas. (Bacáicoa, 2002).

En resumen: el MCI plantea que nuestro sistema mental proviene de nuestra historia evolutiva por selección natural; que la interacción con el medio físico y social y la necesidad de resolver los problemas provenientes de esa interacción, incorporó módulos a nuestra mente encargados de resolver de forma adaptativa esos problemas. Aquellas conductas que tuvieron éxito hace cientos de miles de años dieron lugar a los seres humanos que hoy habitan el planeta y aquellas que fracasaron desaparecieron junto con los genes responsables de esas conductas perdedoras.

Todo esto sucedió durante el período en el que se fue consolidando nuestra actual anatomía cerebral y neuronal, en el ambiente del ser humano cazador y recolector. Por eso mismo los problemas con los que el hombre actual se enfrenta pueden dividirse en dos grupos:

- aquéllos con los que se “entiende” perfectamente y resuelve de forma fácil y casi espontánea (que tienen que ver con situaciones que regulan la convivencia; de “contrato social”, que se pierden en el tiempo y han sido fundamentales en la historia de la humanidad).

- aquéllos otros con los que mantiene una relación incómoda, a los que sólo tras un largo proceso de esfuerzo y adaptación es capaz de encontrar solución, en el caso de que lo lograra (que tienen que ver con protocolos o convenios científicos de carácter “artificial” y fundamentalmente novedosos).

Un claro ejemplo de ambos planos podemos encontrarlo, de nuevo, en el mundo y contexto lingüístico. En este sentido, advierte Pinker (2003), *los niños adquieren el lenguaje hablado de forma instintiva, pero el escrito lo aprenden sólo con el sudor de su frente, porque el lenguaje hablado ha sido una característica de la vida humana durante decenas o cientos de milenios, mientras que el escrito fue invención reciente y que se extendió muy despacio* (pág.92).

Parece que el ser humano actual no tiene problemas para enfrentarse a problemas difícilísimos, desde un punto de vista de un “análisis de tareas” si, a lo largo del proceso filogenético, ha tenido que conformar su mente en contacto con esas situaciones problemáticas. Es más, hasta tal punto estas situaciones han marcado la configuración neuronal que, aunque en la actualidad no sólo no sirven sino que dificultan el adecuado desarrollo individual, social e, incluso el correcto desenvolvimiento de nuestro planeta, continúan vivas y son un motor importante de conductas que, aunque inscritas en la herencia genética son, claramente, perjudiciales en la actualidad. Bruner (1984) indica que los rasgos humanos fueron seleccionados por su valor de supervivencia a lo largo período de millones de años. Aunque al final de este largo período de formación hubo cambios que merecen otro tipo de consideración, la hominización consistió, fundamentalmente, en adaptaciones a las condiciones del medio durante el pleistoceno. Estas preadaptaciones, son parte de la herencia evolutiva del hombre. Siendo cierto que la civilización y la cultura son lo que son y tienen la importancia que tienen en la configuración del ser humano, sería erróneo asumir que la herencia no impone sus leyes a la hora de perseguir las adaptaciones necesarias.

Bruner se refiere a algunos hechos que pueden arrojar alguna luz sobre las consecuencias del largo proceso de configuración de las características estructurales y funcionales de la especie. Se puede observar, advierte, que algunas de estas preadaptaciones han dejado de ser adaptativas actualmente. La afición desmedida del hombre por los dulces y las grasas que, teniendo en cuenta las formas de vida actuales, apunta Delval (1996), no sólo no resulta conveniente, ya que no le sirve para su supervivencia individual, sino que es perjudicial ya que hoy, en occidente, esos alimentos son abundantes y, al mismo tiempo, la gente realiza mucho menos trabajo físico, por lo que no quema dichos alimentos, lo que conduce a la obesidad. Y la obsesión del hombre por la sexualidad ya no corresponde en absoluto a la necesidad de la supervivencia de la especie, aunque bien pudo haber servido para poblar el pleistoceno...

La facilidad para enfrentarse a problemas que han sido los que han guiado su

evolución mental o para reproducir conductas que han servido para configurar su situación como ser humano contrasta, según hemos indicado, con las dificultades que el hombre tiene para desenvolverse en situaciones que, aun siendo desde un punto de vista analítico, mucho más sencillas son, sin embargo, recientes y nuevas en el devenir histórico-social de la especie. Para decirlo de una forma sencilla, sólo nos entendemos de manera espontánea con aquellas situaciones cuya resolución resultó decisiva para la configuración y supervivencia de la especie. Si tenemos en cuenta que desde hace 90.000 años no ha habido cambios importantes ni en la configuración anatómica, ni en la capacidad cerebral, ni en los estilos, costumbres..., todo lo que el hombre ha descubierto y creado, no ha quedado fijado en su herencia sino que ha permanecido entre nosotros en forma de cultura, avances científicos... que es preciso aprender con esfuerzo y dedicación en un proceso de transmisión socio-cultural de carácter más o menos intencional.

Podemos finalizar este apartado indicando que deben existir módulos mentales diferentes encargados de enfrentarse a realidades también diferentes. Algunos de ellos se formaron en momentos filogenéticamente críticos y han permanecido, posibilitando una adecuada y fácil relación con los problemas o situaciones que pusieron a los seres humanos en situaciones críticas y decisivas para la supervivencia. *Los cazadores recolectores que vivían en las llanuras del norte de Europa con abundantes pasturas para que florecieran especies mayores como los mamuts, descubrieron que podían cazarlos y que ello los beneficiaba. Pero cazar un mamut imponía varios problemas. Significaba dejar a las mujeres y los hijos por algunos días, sin certeza de éxito en ese cometido. (Ello dio lugar a la primera división sexual del trabajo). Pero también implicaba obtener el apoyo de otros hombres, pues cazar un mamut era muy difícil hacerlo solo. A su vez, la ayuda de otros hombres permitía aprovechar mejor la carne cazada, pues sólo un grupo grande puede consumir esa cantidad de carne antes de que se pudra. La caza del mamut seleccionó la virtud de la cooperación y ayuda mutua. Aquellos que la practicaron tuvieron más descendencia que aquellos que no lo hicieron. Los seres humanos seleccionaron emociones que condujeron a la ayuda mutua, a la generosidad, a la reciprocidad y, en general, a desarrollar conductas altruistas, pues eso les permitía recibir conductas altruistas de otros en el futuro.* (Fischer, 1999, pág.132).

Hay, también, otro tipo de módulos mucho más “torpes” que entienden mal la realidad con la que se relacionan porque dicha realidad es nueva y no están aún preparados para asimilarla. La mente humana no dispone aún de módulos expertos para entender conductas, concepciones y conceptos sobre la realidad que han ido apareciendo en la historia reciente aunque esta historia reciente se refiera a los últimos 90.000 años al menos.

En resumen, los módulos “especializados” se encargan de entender lo que no es necesario enseñar. Piénsese en el lenguaje o en los esquemas operatorios concretos por ejemplo (“nada que merezca la pena saber se puede enseñar”...). Los aún no especializados se encargan de todo lo demás (Operaciones matemáticas complejas, lógica formal, etc...). Se puede establecer, a modo de predicción o de hipótesis que dirijan la investigación sobre estas cuestiones que cuando los niños (o los adultos)

resuelven problemas para los que disponen de módulos mentales, deberán actuar como auténticos genios ya que manejan datos que nadie les ha enseñado a manejar, mientras que a la hora de resolver problemas para los que sus mentes no están preparadas, deberán conducirse con torpeza.

El módulo mental especializado en “lo social”: la mente y el razonamiento maquiavélico

La Psicología Evolucionista defiende que las propiedades del mundo físico y del mundo social son tan distintas que la evolución ha producido sistemas cognitivos diferentes para tratar con cada uno de esos mundos. Esta idea encierra otra complementaria referida a que ambas mentes “nacen” separadas y se desarrollan de forma paralela.

El planteamiento empeñado en distinguir entre mente física y mente social comenzó en el terreno de la Etología y la Primatología hacia los años 1960. Dentro de esas orientaciones se abrió paso la idea de que si comparamos la dificultad que plantea el mundo físico (encontrar comida, orientarse, sortear un obstáculo...) con la que plantea el mundo social (aparearse, ser dominante, aliarse con otros...), es posible que los problemas sociales sean mucho más complejos que los físicos. De esta sospecha surgió la hipótesis de que la fuerza motriz de la evolución de la inteligencia humana es la necesidad de resolver problemas sociales, no físicos.

La cuestión del por qué los monos son más inteligentes que otros mamíferos no es porque tuvieran que enfrentarse a mayores problemas físicos que otras especies sino porque tuvieron que solucionar problemas derivados de su vida social del tipo de:

- a. cómo ser más dominante
- b. cómo lograr hembras con las que aparearse
- c. cómo superar a un individuo más dominante
- d. cómo juntarse con los machos adecuados
- e. cómo lograr emigrar a otro grupo... y cosas similares.

Algunos de estos problemas requieren cooperación (el c, por ejemplo); otros plantean conflictos cuya solución requiere manipular conductas de los demás (c, d...).

La hipótesis de Humphery (1976) es que la solución de esos problemas fue lo que hizo a los antropoides y a los humanos inteligentes. Sólo después se hizo una generalización de esa inteligencia hacia el mundo físico que fue la causa de la manipulación de instrumentos que es la capacidad sobre la que se construye la inteligencia física. Como puede apreciarse, aunque la hipótesis es “revolucionaria”, se mantiene aún en el terreno de la inteligencia única si bien el énfasis se sitúa no en lo físico sino en lo social. Lo que, a partir de aquí, dará lugar a la interpretación modular o por dominios específicos de la mente, es la afirmación de que los problemas de tipo social requieren una inteligencia muy distinta de la que usamos para resolver problemas de tipo físico. La distinción, ya apuntada, entre inteligencia maquiavélica, destinada a “manipular personas” e inteligencia física cuyo fin es la manipulación de objetos.

Los apoyos

Esta distinción se refuerza y encuentra apoyos en la teoría de la mente (conocimiento que todos tenemos de las creencias, propósitos, pensamientos, deseos, intenciones, sentimientos... de los demás) cuyos orígenes, curiosamente, también se encuentran en el terreno de la primatología. En efecto Sarah, la chimpancé entrenada y estudiada por Premack tenía capacidad para saber qué es lo que necesitaba hacer un hombre que intentaba coger un objeto. Sarah comprendía que alguien se estaba enfrentando a un problema².

Este comportamiento, demuestra que los chimpancés no sólo son capaces de resolver problemas físicos sino que son también capaces de comprender cuándo alguien está intentando resolver un problema. Y esta es la cuestión: la capacidad para comprender que alguien intenta resolver un problema es muy distinta de la que se necesita para resolverlo. A esta capacidad para leer en las acciones de los demás (saltos...) las intenciones subyacentes explicativas de esas acciones y predecir qué conductas debería realizar... se la denomina “teoría de la mente”.

Una buena manera para conocer si alguien tiene las capacidades a las que se refiere la teoría de la mente es ver si es capaz de mentir o engañar ya que mentir y engañar son la mejor muestra de la capacidad de manipular mentes. Esta capacidad se ha observado en primates que pueden disimular y ocultar información (no mirar hacia una comida en presencia de un individuo dominante) o, en otras ocasiones, falsificar la información que poseen (mirar atentamente hacia donde no hay nada). Veamos, por ejemplo, su competencia para engañar deliberadamente. Jane Goodall (1986) refiere el siguiente ejemplo registrado en situaciones naturales.

En una ocasión, y cuando un grupo había terminado su comida. Figan descubrió un plátano que los demás habían pasado por alto, pero desgraciadamente Goliat se encontraba descansando debajo de la rama en la que se hallaba (el plátano). Aquél, después de dirigir a su congénere una rápida ojeada, se instaló al otro lado de la tienda en un lugar donde no podía ver el plátano. Cuando, quince minutos después, Goliat se levantó para irse, Figan, sin dudarle un segundo, se dirigió al árbol y cogió la fruta. Evidentemente había comprendido la situación; si hubiera pretendido coger el plátano bajo la vigilancia de Goliat, éste se lo habría arrebatado, y si se hubiera quedado donde estaba, no hubiera podido evitar lanzar alguna ojeada a la codiciada fruta, lo cual, dada la facilidad de los chimpancés para interpretar las miradas de sus compañeros, habría puesto a Goliat sobre la pista. Por lo tanto, Figan no sólo había conseguido sus deseos, sino que se había apartado del lugar peligroso que podía delatarle. Hugo y yo quedamos, naturalmente, muy impresionados, pero Figan había de sorprendernos aún más en otras ocasiones (pág.83).

Y aún podemos considerar el siguiente extracto de la misma autora donde la teoría de la mente aparece de forma más clara:

Por lo general, cuando los chimpancés han estado descansando, si uno de ellos se pone en pie y emprende la marcha, los demás le siguen inmediatamente... Un día en que Figan, por acompañar a un grupo numeroso, no había podido conseguir más de un par de plátanos, se levantó súbitamente y empezó a caminar. Los otros le

imitaron. Diez minutos después regresaba al campamento él sólo y recogía, libre de competencia, su ración de plátanos. Pensamos que se trataba de una coincidencia... pero cuando repitió la misma maniobra una y otra vez, no tuvimos más remedio que aceptar que lo hacía deliberadamente (pág.84).

Los estudios sobre la sociabilidad temprana en los bebés prestaron un segundo apoyo a la dicotomía social y física de la mente. En efecto, las sorprendentes habilidades sociales mostradas por los bebés, orientaron la atención de los investigadores hacia las estructuras de conocimiento necesarias para explicar estas precoces y llamativas habilidades.

Es ya clásica la situación en la que un niño de un año intenta coger un objeto que se encuentra fuera de su alcance. Ante ese problema el niño puede

- usar un rastrillo (un instrumento).
- utilizar un gesto para pedir a otra persona que se lo dé.

En el segundo caso la acción inteligente del niño se basa en una comprensión sobre las personas y sobre los modos mediante los que se puede influir sobre su conducta. Es cierto que ambas acciones tienen en común la articulación medios-fines. Pero los conocimientos necesarios para usar un rastrillo o para utilizar un gesto, son muy distintos. En un caso es necesario conocer qué es un objeto, su solidez, su aplicabilidad...; en el otro son precisos conocimientos relativos a otras personas: su identidad, su capacidad para actuar por sí mismas, su disponibilidad, la capacidad para influir sobre ellas...

En un bien documentado capítulo sobre inteligencia y aprendizaje social en primates, Elena Gaviria (2004) apunta que, aunque la vida en grupo aporta grandes ventajas, lleva consigo no menores inconvenientes ya que en ella entran en juego intereses incompatibles tanto individuales como grupales. Las relaciones interpersonales y grupales exigen mucha dedicación para conocer los pensamientos e intenciones de los otros con el fin de establecer con ellos una convivencia a poder ser ventajosa. Este tipo de actividades y dedicaciones tienen consecuencias y claras implicaciones de cara a su éxito biológico o de selección natural ya que, como se ha indicado, la exigencia adaptativa en el mundo social sobrepasa ampliamente lo que exige la simple adaptación al mundo físico. Este, en efecto, es estático, siempre el mismo... y, en consecuencia, predecible. El mundo social, por el contrario, tiene características opuestas: es dinámico, cambiante, con capacidad de engañar, de disimular... de manipular y, por tanto, impredecible.

Para Harcourt (1992) cada vez que un animal utiliza estrategias competitivas, obliga a los demás a comportarse de forma semejante. De esta forma, *la mayor complejidad del ambiente social (sobre el físico)... ejerce una fuerte presión selectiva para que aumenten las capacidades cognitivas de los individuos, y así sucesivamente. Por tanto, una vez comenzado el proceso, parece ser el ambiente social más que el ambiente físico, el que proporciona las mayores presiones selectivas, porque el ambiente social se ve más modificado que el ambiente físico por la manipulación inteligente...* (Gaviria, E. 2004, págs. 409-410).

En el centro de estos planteamientos de la Psicología Evolucionista se sitúa la capacidad para representar las representaciones de los demás. Parece que semejante

“proeza cognitiva” no es ajena -y ahí está la fuerza del planteamiento de la Psicología Evolucionista- a los primates. En efecto, algunos de ellos son capaces de emitir mensajes verdaderos o engañosos a sus congéneres según la situación. La hipótesis de la Psicología Evolucionista asume que la solución de problemas sociales es el origen de la capacidad inteligente. Todo lo demás, capacidad para entender y manejar el mundo físico, lógico matemático... se deriva de la capacidad primigenia de resolver problemas sociales, de entenderse con los otros, de resolver conflictos sociales, de disimular, de engañar... de relacionarse socialmente en todos sus ámbitos.

Se ha demostrado - advierte Humphrey (1976)- que los primates poseen una inteligencia superior a la de las demás especies, y no sólo de carácter práctico, sino también inteligencia creativa. Ahora bien, la mayoría de los problemas prácticos con que se enfrentan los primates diariamente podrían solucionarse perfectamente sin necesidad de recurrir a esa inteligencia creativa o de nivel superior. Puesto que no es lógico que la selección natural favorezca capacidades inútiles que se van a malgastar por falta de uso, alguna explicación tiene que tener la existencia de esas capacidades tan sofisticadas en los primates fuera de la solución de problemas prácticos. La explicación que propone Humphrey es que su función es la solución de problemas sociales, en concreto, mantener el grupo unido. La razón es que dentro del grupo, los individuos pueden adquirir las técnicas necesarias para su subsistencia por aprendizaje social.

En una sociedad compleja como las que existen en los primates, hay beneficios para los individuos, tanto por preservar la estructura general del grupo como por explotar y manipular a los demás miembros. Por eso lo primates sociales tienen que ser animales calculadores por exigencia de la propia naturaleza del sistema que ellos crean y mantienen: tienen que ser capaces de calcular las consecuencias de sus propias acciones, la probable conducta de los otros, el balance de conductas y pérdidas, y todo eso en un contexto donde la evidencia en la que se basan esos cálculos es efímera, ambigua y susceptible de cambios, entre otras razones por la propia conducta del individuo (...). Todo eso requiere unas habilidades intelectuales de nivel superior. (Gaviria, 2004, págs. 422-423).

La conclusión del argumento es que si la capacidad intelectual se correlaciona con el éxito social y si el éxito social significa alta eficacia biológica, entonces cualquier rasgo heredable que aumente la capacidad de un individuo para ser más listo que sus compañeros se extenderá pronto en el acervo genético de la especie.

Las raíces innatistas de la inteligencia maquiavélica

De todo lo anterior parece poder concluirse el carácter innato de la capacidad “maquiavélica”. La inteligencia maquiavélica (Whiten,1991) puede considerarse como la capacidad para burlar o aprovecharse de los otros miembros del grupo prediciendo sus probables respuestas a nuestros propios cambios conductuales, relaciones o alianzas, e interpretando su conducta en forma de inferencias sobre deseos, intenciones y creencias (Gaviria, 2004, pág. 424).

La inteligencia maquiavélica puede, alejándose de las connotaciones negativas (manipulación, oportunismo...) referirse también a aspectos positivos de las relaciones sociales como la cooperación, la ayuda, el cumplimiento de contratos o el altruismo... En este sentido puede equipararse a la inteligencia social. Este tipo de inteligencia o capacidad para enfrentarse a problemas sociales está presente en los primates, como hemos advertido anteriormente, y presupone la existencia en ellos de algún tipo de teoría de la mente.

Existen numerosos estudios e infinidad de ejemplos sobre estas conductas. Whiten y Byrne (1986) enumeran hasta 115 primatólogos que comunican episodios de engaño y comunicación social y que muestran la capacidad de los primates para:

- representar estados emocionales de sus congéneres
- ocultar sus intereses sexuales
- comprender en qué consiste un secreto
- ocultar información al otro
- disimular y dar información falsa
- distraer la atención
- atribuir estados mentales a otros (Teoría de la mente)

Todo esto demuestra que los chimpancés son capaces de “ponerse en lugar del otro” y de comprender cuándo alguien intenta resolver un problema y las dificultades que tiene para conseguirlo. Y esta es la cuestión. En efecto, también los seres humanos, desde edades llamativamente tempranas parecen encontrarse cómodos cuando se trata de pensar sobre situaciones interpersonales y de enfrentarse a problemas sociales.

Hemos repetido en varias ocasiones que, según Cosmides, la evolución de la mente tiene que haber dado lugar a una organización modular, a una colección de mecanismos encargados de resolver problemas concretos. Se ha advertido cómo este enfoque, de marcado carácter innatista, entiende que la mente es el producto o resultado de presiones selectivas. Finalmente se ha insinuado que las mayores presiones, las que requerían mayores exigencias a los primeros homínidos procedían del mundo social, mucho más complejo que el físico y, en consecuencia, de la necesidad de cooperar. En cualquier sociedad, por primitiva que sea, la conducta de los individuos está fuertemente regulada por acuerdos más o menos explícitos que establecen las relaciones entre costes y beneficios en los posibles intercambios: “Si quieres beneficiarte de tal cosa, debes renunciar a tal otra...” (Si quiero una lanza grande he de entregar diez de mis flechas...).

Estos acuerdos o contratos sociales supondrían que el individuo está sometido continuamente a un análisis de relaciones de tipo condicional, primero en el establecimiento del acuerdo y, segundo, en la comprobación de que ese acuerdo se cumple. Desde esta perspectiva, entonces, cabría esperar que la mente humana tuviera una facilidad especial para enfrentarse a este tipo de relaciones. Curiosamente, sin embargo, lo que la psicología cognitiva ha demostrado durante casi 30 años es, precisamente, que los problemas de estructura condicional (como las reglas “si...entonces”) parecen ser las más difíciles para nuestro razonamiento. En los experimentos realizados por psicólogos cognitivos, es precisamente en estos

problemas en los que los sujetos suelen fallar de manera más espectacular como, por ejemplo, sucede en la famosa tarea de selección o de las cuatro tarjetas de Wason (Gómez y Núñez, 1998, pág.17).

Lejos de desanimarse Cosmides ante esta dificultad para su teoría, ve en ella una confirmación de la teoría modular o de especificidad de dominio. No tenemos una facilidad general –afirma– para el razonamiento condicional. Tenemos facilidad para comprender contratos sociales de naturaleza condicional y para detectar su incumplimiento. Sólo las reglas condicionales que se refieren a un acuerdo social serían fáciles para los sujetos ya que la mente humana está especialmente diseñada por las fuerzas de la evolución para resolver problemas interpersonales de intercambio social. Nuestro autor propone que, cuando los mecanismos que definen la arquitectura cognitiva del razonamiento se consideran desde una perspectiva evolucionista, la hipótesis de que tales mecanismos son generales e igualmente aplicables a todos los dominios resulta muy poco plausible.

Cosmides defiende que el “módulo de los contratos sociales” opera mediante cálculos rápidos y sumamente específicos que se desencadenan automáticamente cuando nos encontramos con este tipo de problemas. *Basándose en reconstrucciones de los factores evolutivos que presionaron la evolución durante más de dos millones de años, y en los resultados experimentales de sus investigaciones, Cosmides (1989) propone la existencia de algoritmos darwinistas de regulación del intercambio social que: (a) producirían y procesarían representaciones de los costes y beneficios en las interacciones, y (b) permitirían realizar inferencias complejas sobre las posibles trampas en las situaciones de intercambio (i.e. detectar a los individuos que reciben los beneficios sin pagar los costes...)* (Riviere, 1991, pág.157). Como puede observarse, esta “aritmética mental” tiene poco que ver con la matemática abstracta o con la inteligencia geométrica y mucho que ver con la inteligencia maquiavélica.

Las pruebas recogidas con adultos demuestran, sin lugar a dudas, esta teoría. Pero la teoría, por su carácter innatista, debería también probarse con niños. Es decir, la facilidad para controlar contratos sociales de naturaleza condicional debería aparecer en edades muy tempranas; tan pronto como los niños adquieren los primeros grados de socialización. ¿Existe esta capacidad temprana?. Parece que sí. Siempre que las tareas estén relacionadas con la regulación de conductas que los padres utilizan normalmente, la comprensión del argumento condicional se hace con normalidad. Así, no hay ningún problema en la correcta comprensión de los contenidos con forma condicional como: “si te tomas la medicina te dejo ver los dibujos de la TV,” etc... A veces, hasta los propios niños utilizan este tipo de argumentación: “si ordeno los juguetes, ¿me llevas al cine?”.

Estos ejemplos ponen de manifiesto que, a pesar de estar lejos de las operaciones formales, parece que los niños comprenden muy bien las relaciones condicionales. Comprenden que, una vez establecido el acuerdo, deben cumplir la condición si desean conseguir lo que quieren. Una ingeniosa tarea ideada por Harris y Núñez (1996) demuestra muy bien que los niños, aun muy pequeños, entienden muy bien las reglas condicionales cuando tienen un fuerte componente de acuerdo social. En la tarea se presentan al niño cuatro situaciones (reflejo de lo que se presenta en las cuatro tarjetas de Wason):

- niña andando con casco
- niña en bici con casco
- niña andando sin casco
- niña en bici sin casco

La regla que se enuncia a los niños es: *Si Sara monta en bici, debe ponerse casco*". Se presentan las cuatro tarjetas que corresponden a las cuatro combinaciones posibles de cumplimiento-incumplimiento (casco-no casco) de la condición con la representación de la acción propuesta (montar en bici o una alternativa (dar un paseo). La tarea que tienen que llevar a cabo los niños es identificar entre las cuatro aquélla en la que Sara está siendo desobediente. Este tipo de experimentos "nos reveló que los niños de tres y cuatro años (!) son enormemente competentes para detectar los incumplimientos de este tipo de reglas, dando, además, justificaciones pertinentes de su elección de la tarjeta correcta (en la que Sara monta en bici sin ponerse el casco). Los niños muestran esta habilidad independientemente de que la regla sea familiar o puramente arbitraria (por ejemplo, cuando lo que se le pide a Sara es que, si monta en bici, se ponga el mandil) e independientemente de que vaya acompañada de algún tipo de razón que la justifique... Sin embargo, no son capaces de justificar el incumplimiento de reglas, igualmente condicionales, pero que no implican un acuerdo, sino una simple regularidad (por ejemplo: "Si Sara monta en bici siempre se pone el casco) (Gómez y Núñez, 1998, pág. 19).

Todo esto parece apoyar con bastante fundamento la existencia de una inteligencia social especializada. Y no más, pero tampoco menos. No más porque los datos no son suficientes para defender una visión modularista extrema en la que la mente quedaría constituida exclusivamente por procesadores especializados desechándose, en consecuencia, un procesador central. En la metáfora cada mano, muchas manos, manejando cada una navajas distintas. Lo que se desprende, y no menos, es la visión modularista moderada, con un procesador central. En la metáfora, una sola mano, manejando navajas distintas.

En la visión modularista extrema, los módulos son instrumentos autónomos, capaces de activarse por sí mismos en presencia de estímulos adecuados. *Sin duda, uno de los problemas más importantes que las visiones modularistas de la mente tienen que resolver es cómo hacer compatibles la especificidad y la generalidad de dominio que, según desde dónde se mire, parecen caracterizar simultáneamente a la inteligencia humana.* (Gómez y Núñez, 1998, pág. 21).

Dominio social, autismo y teoría de la mente

Haremos alusión, antes de terminar, a otra línea de investigación que, juntamente con lo expuesto en el apartado anterior, ha influido decisivamente en la dicotomía mente física, mente social. Aunque pueda parecer extraño, el estudio del autismo ha sido uno de los elementos que más importancia ha desempeñado en el establecimiento de la idea de los dominios y de la modularidad.

Descartadas las interpretaciones psicodinámicas introducidas por Spitz, se consideró al principio, que los autistas debían sus problemas a deficiencias relacionadas con sistemas de dominio general como la percepción, la memoria a corto plazo, el lenguaje o, en general, a déficits para dar sentido o significado a las cosas.. Pero, para nuestros propósitos, la revolución sobre el autismo tuvo lugar en 1985 cuando Baron-Cohen y otros, plantean la siguiente hipótesis de especificidad de dominio sobre el autismo: Los autistas carecen de un sistema cognitivo específico o especializado en el procesamiento de un tipo de información muy especial: la información relativa a la mente de los demás.

Más arriba se indicó que el concepto de teoría de la mente se refiere al conocimiento que todos tenemos de las creencias, propósitos, pensamientos, deseos, intenciones, sentimientos... de los demás. Se sabe que, con seguridad, los niños a los cuatro años tienen adquirida esa capacidad. En efecto, es a los cuatro años cuando se enfrentan con éxito a la situación o prueba de la creencia falsa (ver si un niño es capaz de predecir la conducta de una persona que actúa guiada por una creencia errónea):

Esquema de la situación experimental

- gafas vistas por el niño en un cajón
- niño se ausenta
- cambio las gafas del cajón a un armario
- ¿dónde las buscará?

Pautas:

- a. Niños menores piensan que donde se han cambiado (armario)
- b. A partir de cuatro años donde “piensa que están” (en el cajón)

Baron-Cohen y otros (1985) descubren que los niños con autismo carecen de esta capacidad de “teoría de la mente”. Estos niños autistas, incapaces de penetrar en el pensamiento de los demás eran, sin embargo, muy expertos en solucionar problemas que no exigían tener en cuenta el pensamiento de los otros. La conclusión evidente fue admitir que, como es posible encontrar alteraciones en las que sólo la inteligencia social está alterada, mientras que la física está intacta y funciona perfectamente, existen de forma independiente una mente física y otra social, cada una con sus propios caminos, principios y mecanismos cognitivos.

Propuesta investigadora

A lo largo de estas páginas han surgido ejemplos de investigaciones que, desde diversos ángulos y perspectivas han ido configurando numerosas sospechas y algunas evidencias. Existe, según creo, una línea clara que podemos seguir con bastante seguridad y que nos puede conducir a investigaciones ben fundadas, apoyadas en teorías elegantes, con diseño bien definido y con resultados previsible de plena actualidad.

El punto de partida o presupuesto teórico general es que, si existen módulos mentales con componentes innatos, los niños deberían aprender rápidamente y sin

esfuerzo aquellos contenidos y tareas propias de los correspondientes microdominios. En apartados anteriores hemos hecho mención de algunos de estos dominios modulares.

Con cada uno de ellos deberíamos idear tareas o problemas idénticos desde un punto de vista formal con, al menos, dos presentaciones: una que mostrara el problema de forma abstracta o, simplemente, ajena al dominio que se pretende estudiar y otra repleta del contenido de dominio específico. Las respuestas ofrecidas por los sujetos estudiados deberían ofrecer diferencias muy significativas estadísticamente.

Este modelo se ha confirmado enormemente válido en los estudios e investigaciones relacionados con la teoría de la mente. Afirma Riviere (1991) que lo que resulta sorprendente de la capacidad infantil de diferenciar las propias creencias de las que tienen otras personas, es el hecho de que se desarrolla mucho antes de lo que sería predecible si pensamos que los niños emplean competencias cognitivas generales para resolver problemas de teoría de la mente. En suma, termina, *hay razones para pensar que, del mismo modo que la compleja tarea de las cuatro tarjetas se facilita enormemente cuando se convierte en problema de intercambio social y reconocimiento del engaño, también se facilitan tareas de carácter operatorio cuando se establecen en forma de teoría de la mente* (Rivière, 1991, pág.161).

En este empeño es imprescindible una gran dosis de imaginación y creatividad para lograr diseñar tareas atractivas y originales que consigan traducir de forma natural las distintas versiones de los problemas que se pretenden estudiar.

Notas

¹ Este Artículo presenta los apoyos teóricos correspondientes a una investigación subvencionada por la UPV/EHU en la Convocatoria de Proyectos de Investigación correspondiente al 2004 (Referencia: 1/UPV. 00087.354-H-15857/2004).

² Se le mostraba un video en el que aparecía un hombre que intentaba coger un objeto al que no llegaba. Se le presentaron a Sarah varias fotografías en una de las cuales aparecía un instrumento que permitía resolver el problema. La chimpancé elegía bien la fotografía.

Referencias bibliográficas

- Bacáicoa, F. (2002). *La mente modular. Revista de Psicodidáctica*. 13, Bilbao: Idazkide.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind?. *Cognition*, 21,37-46.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje. Compilación de de José Luis Linaza*. Madrid: Alianza Psicología.

- Cosmides, L. y Tooby, J. (1992). The Psychological Foundations of culture, en Barkow, H., Cosmides, L. y Tooby, J. (ed.), *The Adapted mind*. Nueva York: O.U.P.
- Dawkins, R. (1998). *The Selfish Gene*. Oxford: O.U.P.
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Fischer, A. (1999). Evolución biológica y mercado. Un nuevo paradigma para las ciencias sociales y la ética en el siglo XXI. *Estudios Públicos*, 73.
- Fodor, J. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata.
- Gaviria, E. (2004). Inteligencia y aprendizaje social en primates. En Pellón, R. y Huidobro, A. (Coords), *Inteligencia y aprendizaje*, (pp. 235-249). Barcelona: Ariel.
- Gardner, H. (1984). *Framers of minds: The theory of multiple intelligences*. Londres: Heinemann.
- Gardner, H. (1985). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, J.C. y Núñez, M. (1998). La mente social y la mente física: desarrollo y dominios de conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 84.
- Harcourt, A.H. (1992). Coalitions and alliances: are primates more complex than non-primates?. En A.H. Harcourt y F.B.M. de Waal (eds.), *Coalitions and alliances in humans and other animals*. Oxford: O.U.P.
- Humphrey, N.K. (1976). The social function of intellect. En P.P.G. Bateson y R.A. Hinde (eds.), *Growing points in ethology*. Cambridge: University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Mehler, J. y Dupoux, E. (1992). *Nacer sabiendo*. Madrid: Alianza.
- Pinker, S. (1994). *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.
- Pinker, S. (2000). *Cómo funciona la mente*. Madrid: Destino.
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Riviere, A. (1991). *Objetos con mente*. Madrid: Alianza.
- Whiten, A. (1991). The emergente of mindreading: Steps toward an interdisciplinary enterprise. En A. Whiten (ed.). *Natural theories of mind: Evolution development and simulation of everyday mindreading*. Oxford: Blackvell.
- Whiten, A. y Byrne, R.W. (1986). The St. Andrews catalogue of tactical deception in primates. *St. Andrews Psychological Reports*, 10.

Fernando Bacáicoa es catedrático de E.U. en la Universidad del País Vasco. Fue Director del ICE de esta Universidad y durante varios períodos Director del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Autor de numerosas publicaciones se ha interesado por la investigación psicolingüística, psicoeducativa y por la evolución y desarrollo de nociones sociales. Creador y actual responsable de los Programas de Doctorado “Psicodidáctica” y “Psicología y Educación” que se imparte en la Universidad Autónoma de Sto. Domingo (UASD) en su Centro de S.Francisco de Macorís (CURNE).

Fecha de recepción: 12/12/2005

Fecha de aceptación: 24/05/2006

IDENTIDAD PROFESIONAL, LA TENSION ENTRE EL DESEO Y LA CARENCIA: EL CASO DE LOS CIENTISTAS DE LA EDUCACIÓN

Professional identity, tension between desire and lack: education scientist's case

María Celia Ilvento

Universidad Nacional de Salta-Argentina

Resumen

Esta presentación aborda la problemática de la identidad profesional del científico de la educación –licenciados en ciencias de la educación y profesores de enseñanza secundaria - e intenta reflexionar acerca de cómo el graduado va configurando su compromiso y sentimiento de pertenencia al colectivo profesional a lo largo de la formación inicial, de su trayectoria académica y de su incipiente inserción laboral y profesional. La investigación que da base a este artículo fue desarrollada como un estudio de caso, en el contexto particular de una universidad pública argentina, razón por la cual ha de advertirse que los hallazgos y conclusiones del trabajo de investigación tienen ciertos resguardos en cuanto a su extensión y extrapolación a otros contextos y situaciones. Los resultados de la investigación inicial favorecieron otras líneas de reflexión e indagación que actualmente se están desarrollando: a) El efecto simbólico de las representaciones que los alumnos tienen sobre sus competencias, al momento de la elección de la carrera universitaria; b) Un estudio comparativo acerca de la incidencia de los dispositivos de la formación inicial en la identidad profesional (de los Cientistas de la Educación, los Contadores Públicos y los Ingenieros Civiles); c) Incidencia de las prácticas pre- profesionales en la inserción laboral de los graduados universitarios de la UNSa.

Palabras Clave: *Identidad Profesional. Campo profesional. Cientistas de la educación*

Abstract

This paper shows the problem of the new educational scientist's professional identity and tries to think about the ways graduates develop their commitment and belonging to the professional group along with their undergraduate studies, career and initial work. The article is founded on research which was developed with the case study strategy in an Argentinean public university context. It must be taken into account that the results and conclusions of the work have their own boundaries which are given by specific contexts and situations. Descriptions and configurations of the "professional field" are explored. The concepts are related to the professional identity, like one of its analysis dimensions. The initial results have given new directions for progressing research in different aspects: a) the symbolic effect of the alumni's representations about their competence when they finish their undergraduate studies; b) comparative studies of the influence of teaching methods in undergraduate studies as a professional identity (Accountants, Engineers and Educational Scientists); c) the influence of pre-professional practices entering into the work-market of the undergraduate students of the University of Salta.

Key words: *Professional identity/ professional field/ educational scientists*

Correspondencia: María Celia Ilvento. Facultad de Educación. Universidad de Salta. Avda. Bolivia 5150 - 4400 Salta (Argentina). E-mail: milvento@unsa.edu.ar.

Introducción

Una investigación desarrollada en Argentina, durante los años 2000 a 2002¹, permitió profundizar sobre aquellos procesos simbólicos y cognitivos que alumnos y graduados desarrollan a lo largo de su trayectoria en la formación inicial, en lo atinente a cómo van configurando su propio campo profesional, desde la perspectiva de las representaciones sociales.

El estudio de caso se focalizó en la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Salta- Argentina- constituyendo ésta la primera investigación en profundidad realizada en este ámbito institucional.

Quizá sea importante aclarar que, en Argentina, Ciencias de la Educación es una carrera que se cursa como propia del grado universitario, tanto para obtener el título de Licenciado como el de Profesor, sin requerir de una titulación previa en otra disciplina.

La aclaración se justifica porque esta situación lleva a plantear varias cuestiones como: el perfil de quienes aspiran a inscribirse en la carrera, sus motivaciones y trayectoria académica previa, las posibilidades y expectativas de inserción profesional y laboral a mediano y largo plazo, la percepción de un colectivo profesional de pertenencia, la apreciación de su proceso de construcción de la profesionalidad, la apropiación del objeto disciplinar, la percepción de un reconocimiento social hacia la profesión, entre otras de las dimensiones que integran y complejizan el campo profesional del cientista de la educación.

Otra aclaración importante es la de tener en cuenta que en Argentina, y particularmente en la Universidad pública en donde se focalizó el estudio, el ingreso es libre y no tiene restricciones de ningún tipo (notas, pruebas de aptitud, selectividad) al momento de elegir cualquier carrera y de inscribirse en ella. Este dato es importante a tener en cuenta ya que juega como una variable considerable al momento de describir las motivaciones, expectativas y trayectorias previas del grupo de alumnos ingresantes a cualquier carrera, y particularmente a la de Ciencias de la Educación, que en el caso de la Universidad Nacional de Salta es significativamente masivo en relación al resto de las carreras humanísticas y sociales.

La investigación inicial

Al inicio de la investigación que da base a este artículo, una de las preocupaciones más relevantes fue la reiteración de un discurso compartido tanto por estudiantes y profesores de la carrera como también por los graduados insertados laboralmente fuera del ámbito de la universidad, en relación con la dificultad de auto percibirse incluidos en un campo profesional descrito por ellos mismos como *diluido, poco reconocido socialmente, disperso en cuanto a las posibilidades de inserción laboral en ámbitos no formales de la educación, recortado según la actual demanda del sistema educativo formal, sin ningún tipo de regulación profesional más que la gremial, cuestionado por parte de otros campos profesionales afines, con solapamientos y superposiciones de competencias profesionales* y con un objeto disciplinar *inasible y fragmentado*, entre algunas de las aristas de esta mirada compartida hacia el campo profesional² en Ciencias de la Educación.

Así planteado, surge con claridad la necesidad de interpretar y explicar todos aquellos procesos intra e intersubjetivos que se ponen en juego durante la formación inicial y que contribuyen a configurar, desde las representaciones sociales de los actores, el campo profesional del científico de la educación.

1. Del proceso de la investigación

Para poder comprender los alcances del planteo se hace necesario aludir –sintéticamente- a los ejes teóricos que enmarcaron el estudio, para luego dar cuenta de las conclusiones en lo atinente a los procesos de conformación identitaria durante la formación inicial.

Para investigar el problema fue necesario profundizar en cada una de las dimensiones incluidas en el constructo *campo profesional*, esto es: *identidad profesional, contexto socio- laboral, formación inicial, conocimiento disciplinar, profesionalidad y cultura profesional*, en un estudio longitudinal y comparativo, de corte cualitativo.

El estudio de caso permitió indagar y relacionar cada una de estas dimensiones de análisis, llevando a dos niveles de resultados en la investigación inicial:

a. Por un lado, *la descripción del campo profesional* del científico de la educación desde las representaciones de tres colectivos: a) los alumnos próximos a graduarse (en tres momentos: antes, durante y después del practicum); b) los graduados noveles (o principiantes, con un ejercicio profesional de tres años); y c) los profesores (particularmente, integrantes del equipo de practicum del último año de la carrera), todo ello en base al juego y relación de sus distintas dimensiones.

b. Por otro lado, los resultados arrojaron una *interpretación* y explicación del modo en cómo se configura ese *campo profesional* durante la formación inicial o de grado, poniendo en superficie los mecanismos de apropiación y justificación de los modelos profesionales que confluyen en la configuración identitaria, percibiendo con claridad, como conclusión de la investigación, tres formas o modalidades de categorización:

- *Desde la perspectiva de lo imaginado* (fuertemente atravesado por una matriz subjetiva que privilegia ciertas propiedades del objeto a partir de preferencias afectivas, episódicas y valorativas que filtran y estereotipan el “ideal profesional”).
- *Desde la perspectiva de lo autorizado* (conformado por el aparato legitimador que otorga validez cognoscitiva a lo instituido y expectable, en el que la modalidad de categorización suele ser la internalización acrítica y simplificada de los guiones y clichés del conocimiento profesional).
- *Desde la perspectiva de lo presunto* (concebido a partir de la posibilidad de una formación deliberada del hábitus profesional, que permita tomar distancia de la novela personal no cuestionada, del adiestramiento disciplinario, de la reproducción acrítica de los eslóganes y de la percepción de orfandad y carencia múltiple).

La reconstrucción del campo profesional, desde las representaciones del cientista de la educación

Vamos a detenernos en el primer nivel de los resultados, es decir la *descripción del campo profesional del cientista de la educación*, dejando el tratamiento del segundo nivel para una próxima oportunidad. Para ello, intentaremos reconstruirlo a partir de responder sucintamente a las siguientes cuestiones:

a. ¿Cuál es el perfil de alumnos que ingresa a la carrera de Ciencias de la Educación en la UNSa?

Quien ingresa a la carrera, históricamente forma parte de un grupo mayoritariamente femenino. Nuestro caso está conformado en su totalidad por mujeres (33), cuyas edades oscilan entre los 21 y los 47 años, aún cuando la franja más sostenida es la que va entre los 22 y los 27 años. Una vez iniciada la carrera, las alumnas permanecen en la universidad por espacios de tiempo que oscilan entre los 5 y los 12 años, lo que significa una dispersión, por parte de este grupo, en la permanencia y duración de sus estudios. Más de la mitad de las alumnas provienen de estudios secundarios con titulaciones relacionadas con la docencia (bachillerato con orientación docente) o con estudios terciarios completos o incompletos pertenecientes a profesorado de EGB, Nivel Inicial o Educación Especial, lo que da cuenta de que la opción por la carrera en Ciencias de la Educación conlleva una continuidad en la línea y en la orientación de los estudios previos. Además, y como dato constante durante varias promociones, la inscripción en Ciencias de la Educación constituye una segunda opción que viene a posteriori de otras elecciones y experiencias de estudio. La mayoría de las alumnas que están trabajando actualmente, lo hacen en áreas afines a la docencia, constituyendo una experiencia laboral significativa que de alguna “marca” la elección y la continuidad de los estudios en CE, sobre todo en aquellas alumnas que presentan una antigüedad considerable en la docencia.

b. ¿Por qué eligen el Profesorado en Ciencias de la Educación?

Decidir acerca de los estudios universitarios implica no sólo elegir una carrera, sino también encontrar un sentido compatible con los ideales, valores y proyectos vitales personales. En esta afirmación no están excluidos los gustos o intereses que permiten decir a un sujeto que “tiene afinidad” con determinada área o campo, pero está claro que la concentración de los motivos de elección en los “gustos” constituye una simplificación de la situación en la toma de decisiones del proyecto profesional. En el caso de las alumnas de Ciencias de la Educación, llama la atención la argumentación a que se echa mano cuando se intenta justificar el por qué de la elección de la carrera en el momento de su inscripción. Emerge la siguiente categorización de motivos: *“gustos” o intereses*: por la docencia, por la educación, por las materias pedagógicas y psicológicas en general, por interés en el trabajo asistencial y comunitario; *motivos “funcionales”*, relacionados con el reconocimiento del valor formativo y humano de la carrera, con la posibilidad de profundizar la formación ya recibida, con la falta de medios para continuar estudiando en otras regiones del país, o decididamente por no poder cursar la carrera preferida; *razones familiares y “hereditarias”*: con alusiones al respecto que se

refieren a cuestiones familiares de gran influencia, mencionándose inclusive la “cuestión sanguínea”; causas circunstanciales, como el azar y la casualidad, el descarte, la desinformación de otras opciones, entre otras.

El análisis de los motivos de elección nos lleva a considerar que hay varias concepciones subyacentes:

- la carrera universitaria como “trampolín” (al ascenso social), o como “paracaídas” (de sostén para un descenso más lento) para el mantenimiento socio- laboral (Gallart, cit. Filmus: 1994), con una valoración significativa del título y la credencial universitaria.
- la asociación naturalizada entre “gustos- intereses y elección de carrera”, que permite considerar desde esta perspectiva que existe una relación directa de causa y efecto, pero que no permite vislumbrar la intervención de otros factores subjetivos, biográficos y relacionales que den cuenta de un modo menos “ajustado” de percibir la elección de una carrera (Bohoslavsky, 1974).
- la justificación de una toma de decisiones basadas en factores coyunturales o casuales que simplifican y reducen la elección de una profesión y de un proyecto profesional a causas fortuitas.

c. ¿Qué relación puede establecerse entre los motivos de elección de la carrera, el autoconcepto, las informaciones previas y las anticipaciones profesionales?

A lo largo del ciclo vital el *autoconcepto* se va integrando y complejizando como resultado de las interacciones que el sujeto hace de sus diferentes experiencias vitales en general, y escolares en particular. (Casullo, 1996). Cada nuevo dato o información que se aporta, cada atribución de significado frente a las distintas imágenes profesionales que se configura, va integrándose a la percepción que de sí mismo se tiene, y afectando no sólo al autoconcepto sino también a la visión de las posibilidades, las expectativas y las implicaciones subjetivas frente al futuro.

Al momento de inscribirse en Ciencias de la Educación, hay una representación recurrente de que ésta es una carrera vinculada a: “la docencia”, “la educación”, “la enseñanza”, “el magisterio”, a “lo psicológico y lo pedagógico”, en imágenes muy generalizadas y estereotipadas que anticipan la profesión sin ligarla a ningún tipo de funciones ni escenarios. Los motivos que se aducen tienen una correspondencia directa con las imágenes profesionales anticipatorias. Antes del ingreso a la carrera gran parte de los sujetos (alumnas, graduados y profesores) reconocen que la percepción y la intención de futuro profesional relacionadas con el ejercicio profesional y con las funciones asignadas al profesor en Ciencias de la Educación, fueron construidas histórica y subjetivamente a partir de las vivencias escolares, de los “juegos” de la infancia en la recreación y dramatización de los roles de maestro- alumno, en las que se mezcla el deseo personal de “ser maestro” o de seguir el magisterio, o cualquier carrera que se relacione con la educación, con la docencia y en general con todos aquellos papeles vinculados a “lo humano y formativo”.

Las futuras científicas no manifiestan ni explicitan, en la instancia de elección de la carrera, indicios de un proceso de “exploración” (Ginzberg, cit. Guichard, 1996) o de búsqueda activa de información que complemente o amplíe sus anticipaciones estereotipadas.

d. ¿“Ciencias de la Educación? ...hasta ahora no entiendo por qué lo de ciencias...”, o el planteamiento de la disciplina

El objeto de estudio de Ciencias de la Educación es percibido con mucha dificultad por parte de los sujetos del caso, evidenciándose una asociación confusa y preocupante entre disciplina/ carrera/ profesión. La dispersión del “objeto” posiblemente tenga relación con la dificultad de delimitar claramente lo que son las Ciencias de la Educación, en plural, frente a la Ciencia de la Educación y a la Pedagogía. Pareciera que hay un desplazamiento del objeto que indistintamente pasa de la *enseñanza* a la *educación*, del *sujeto* a la *formación*, promoviendo una indefinición y un desconcierto respecto de la delimitación del objeto.

Es curiosa la manera de plantear el objeto de estudio “sujeto” desde las Ciencias de la Educación, que tiene una de las alumnas:

“En las Ciencias de la Educación hay un sujeto que estudia a un sujeto en espacios educativos...lo mira de frente y detrás no se ve. Lo mira de un costado y el otro no se ve. No lo termina de conocer al objeto y al sujeto pero no por eso deja de ser menos científico” (E. Alumna 3)

Queda en claro que el objeto de las Ciencias de la Educación, para los actores del caso, es un objeto abierto, incierto y expansivo, en coincidencia con la perspectiva de Gimeno (1978) cuando afirma que la característica particular de las ciencias de la educación es la de ser racionalmente inconclusas, llevándonos a retomar su reflexión cuando dice: “la desregulación por pérdida, borrosidad y relativización del objeto, sirve, aprovecha y se acumula a otra desregulación: la del sustento epistémico de las formas pedagógicas” (Gimeno, 1995, pág. 19).

e. ¿El científico es un profesional?

Curiosamente, a la afirmativa rotunda acerca de la profesionalidad del científico de la educación se le agrega, contradictoriamente, una visión impregnada de representaciones asociadas con el simulacro y la “apariencia”, llevando a promover imágenes relacionadas con: , por las expectativas que institucionalmente hay sobre su “saber” casi omnicompreensivo, tanto disciplinar como metodológico que lo hacen semejarse a un profesional que “todo lo puede”... (“maestro de todo, sabio de nada”; Imbernón, 1994: 21), que lleva a reflexionar si esta alusión al simulacro está relacionada no sólo con la escenificación, sino también con la ficción y la “disimulación”.

f. ¿Cuáles son las representaciones construidas acerca de la perspectiva laboral del profesional en Ciencias de la Educación?

Una “profesión sin salida laboral” es una de las perspectivas que resuenan con mucha insistencia: *“a principios de este año nos dijeron directamente, no hay trabajo para los profesores en Ciencias de la Educación. Algunos docentes lo dicen así nomás, y uno se queda sentado y se pregunta ¿para qué estoy acá?”*

Esta imagen tan fuerte, legitimada por el mismo discurso de los docentes de la carrera, provoca sentimientos contrariados. Pero ¿cuál es el impacto de estas apreciaciones que se atribuyen a los profesores de la carrera, y a la vez cómo “tamizan” las valoraciones sociales, las demandas, el conocimiento del contexto socio-cultural e institucional de las intervenciones profesionales, integrándolos a una implicación personal de anticipación de futuro?

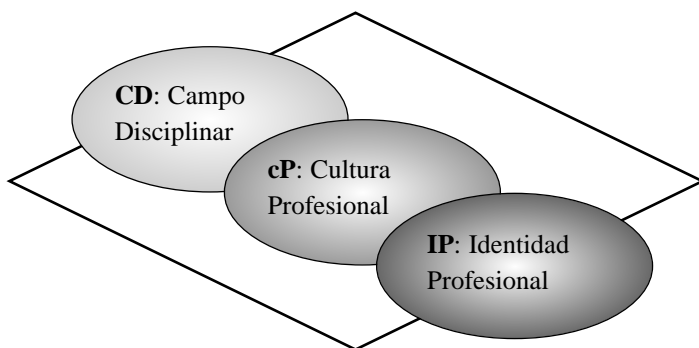
Las expectativas de inserción laboral que se expresan, son inciertas y manifiestan incertidumbres y dudas. Llama la atención la pobreza de funciones y roles, de escenarios y contextos anticipados como expectativas hacia la inserción profesional. Al hacer una implicación personal de “anticipación profesional”, más bien emergen una serie de sentimientos e impresiones subjetivas frente al futuro propio e inmediato. En ese sentido pareciera que al proyectarse en imágenes profesionales, en un compromiso de ver-se y representar-se en lo que le es posible esperar, y en donde el componente de implicación personal es un imperativo, hay una restricción de la perspectiva. En el caso de las alumnas, cuando se refieren a un futuro potencial, mediato y a largo plazo, sus anticipaciones son más ricas y dan cuenta de escenarios, tanto convencionales como “más creativos e innovadores”. Pero al momento de representarse trabajando profesionalmente en un plazo próximo a la graduación, ejerciendo un rol en un contexto laboral determinado, el temor está expresado en la dificultad de proyectarse en un lugar y en una función profesional, imagen esta que coincide con lo afirmado por los mismos graduados, en su visión retrospectiva y actual de la inserción.

Hay también una percepción de amenaza del campo profesional por la situación generada con la superposición de competencias profesionales, tanto al exterior como al interior del campo profesional. La esperanza de trabajo y de inserción profesional está puesta fundamentalmente en el ámbito no formal de la educación, el que es visto como el espacio propicio para desarrollar prácticas profesionales no convencionales e innovadoras. Esta perspectiva está en consonancia con lo afirmado por González Soto (1999) cuando le asigna al ámbito no formal un sentido más “ecológico” que al formal, con acciones de carácter compensatorio, complementario y de apoyo social o ayuda individual, y que para las alumnas resulta atrayente por ser un campo casi inexplorado, aunque de él se tenga poca información.

El campo profesional articulado entre lo estructural y lo singular

La descripción evidencia un *campo profesional* del científico de la educación caracterizado por la incertidumbre y la complejidad, configurado como una articulación entre lo estructural y lo singular, en el que la *identidad profesional* se inscribe como la subjetivación y la internalización de la *cultura profesional*, y ésta a su vez, queda inscrita en la legitimación epistemológica de la *disciplina*.

Si fuese posible graficar el solapamiento que evidencia el campo profesional del científico de la educación (desde las representaciones de los actores involucrados) en la instancia de los resultados descriptivos de la investigación, este sería el esquema:



Cuadro 1: El Campo profesional, entre lo estructural y lo singular

Con este gráfico se intenta mostrar que, en la delimitación de su campo profesional, el profesional en Ciencias de la Educación se enfrenta necesariamente con el imperativo de deconstruir, construir y reconstruir ese objeto disciplinar y su estatuto epistemológico (CD), que se le presenta diluido, fragmentado e inasible.

La resolución, o al menos el sinceramiento de sus preguntas, le permitiría admitir, reconocer y significar la cultura profesional (cP), reconfigurando su profesionalidad según la especificidad de su quehacer y de los ámbitos y modalidades de inserción laboral, para recién poder hablar de una apropiación, cuestionamiento o adhesión de esa cultura profesional subjetivada, a la cual le dará significado comprometiéndose identitariamente (IP).

Podría advertirse una linealidad causal si se hace una interpretación simplista. Pero nada más alejado de ello. Lo que se intenta mostrar es que, la dificultad que presentan los sujetos de la investigación a lo largo de todo el proceso de formación y de la inserción profesional temprana, de sentirse “identificados” con la profesión, se debe- y a su vez es subsidiaria - a la dificultad de definir y reconocer la especificidad de lo que constituye su quehacer profesional y su profesionalidad, reconocida tanto desde una perspectiva personal como desde la mirada social, lo que a su vez se vincula directamente con la imposibilidad de dar cuenta de los alcances del objeto disciplinar y de la legitimación epistémica que da lugar a la profesión y al campo profesional.

La identidad profesional: la tensión entre el deseo y la carencia

“...no me imagino. No me imagino porque no me puedo imaginar. No puedo. No me veo trabajando.... Tengo como miedo en ese sentido” (E- Alumna 4)

Un supuesto implícito de la identidad profesional es la de concebirla como “la vertiente subjetiva de la integración a un campo profesional” de modo tal que sería el resultado de la interiorización de los roles, de los marcos regulatorios de las acciones propias de “lo profesional” (Dubet, 1989), de las expectativas que le confieren un sentido de pertenencia, de cohesión y permanencia con aquello que se percibe como “la” profesión y la cultura que le es propia.

Tomada así la identidad profesional, como la internalización y apropiación de normas y símbolos, de lo que es “lo social objetivado” y que alude a una relativa permanencia y estabilidad, permite verla como un organizador, en el sentido de promover una adscripción o una apropiación de un orden social (o integración normativa).

Pero hemos de tomar recaudos de no simplificar los procesos identitarios asociándolos a una mera internalización de lo que suele ser lo “externo y colectivo” de una cultura profesional, pues corremos el riesgo de implicarnos en una concepción funcionalista de la profesión y de los campos profesionales en el sentido de considerar su existencia y su definición a priori, como espacios unívocos que están pre- determinados y definidos unívocamente.

La representación que se tiene acerca del campo profesional lleva a plantear, a cada uno de los actores, una amenaza significativa en la conformación de la identidad profesional, que no permite – en el último año de la carrera- poder percibir una “comunidad profesional” (Schulman, 1998, cit. en Fernández Cruz, 1999) e identificarse con ella, sumado a la percepción del no reconocimiento de ciertas responsabilidades públicas compartidas y cierta “garantía” colectiva en la cual inscribir las prácticas profesionales individuales.

Al deseo, motor indiscutible de la constitución identitaria y que alude a la necesidad de completud, integración, reconocimiento, pertenencia, implicación, resulta necesario agregar la noción de múltiple carencia³ que se infiere del caso:

- de *elección* (ya sea porque es constitutiva de una segunda opción de carrera, o porque surge de un descarte, o porque emerge de un vacío a llenar mediante compensaciones de diverso orden);
- de *informaciones previas a la toma de decisión del ingreso*, acerca de la carrera, de sus alcances y exigencias
- de *percepción de un objeto disciplinar específico*, al ingreso, a lo largo de la formación inicial, y a posteriori de la graduación inclusive, en los primeros años de inserción laboral.
- de *reconocimiento social*, percibido como una devaluación especular que se hace desde la comunidad
- de *anticipación y expectativas de inserción laboral*
- de la percepción de un *conocimiento sustantivo* y de *experticia profesional* que sean privativos del graduado en Ciencias de la Educación
- de *pertenencia y filiación profesional*, por no encontrar referentes de colegiación ni de asociación profesional en el medio, aunque se le atribuye a la *experiencia y al desempeño profesional* el valor de dispositivos reforzadores de identificación con la comunidad profesional.

Los futuros científicos de la educación aluden permanentemente a emociones y sentimientos (amor, pasión, encanto) para reafirmar la identificación con la carrera y la profesión, pero esta filiación profesional no se “ancla” en el objeto de elección desde los aspectos más cognitivos o racionales.

Hay sentimientos muy fuertes durante todo el cursado de la carrera y en la inserción profesional temprana que hacen de vínculo con el objeto elegido, como el *enamoramiento*, la *pasión*, el *amor*, la *atracción*, el *encanto* y el sentimiento de completud que les da la carrera. Estos sentimientos, tal como son expresados, *remiten a mecanismos sublimatorios y proyectivos mediante los cuales hacen una derivación en función de objetos con alto valor social* (Casullo, 1.996, pág. 96) que llevan a “mejorar la sociedad” y a otras intenciones revestidas de altruismo y filantropía (Gil, 1996).

Los profesores principiantes aluden a un fuerte sentimiento de implicación personal en la profesión, que resulta “declamativo” de la pertenencia a la cultura profesional advirtiéndose un anclaje identificatorio con la cultura profesional más relacionado con lo afectivo y lo emocional que con lo cognitivo y argumentativo.

Puede advertirse, durante la formación inicial, una recurrencia y una persistencia que sostiene el sistema de patrones o marcos, antes, durante y luego de haber cursado el practicum. Las prácticas pre- profesionales no modifican sustancialmente las valoraciones, presunciones y conocimientos previos acerca del campo profesional construidos antes del practicum, aún cuando se perfilen ciertos cambios o virajes de perspectiva respecto de las funciones profesionales o de la ampliación de escenarios profesionales.

Llama la atención incluso, que a tres años de haberse graduado, los profesores en Ciencias de la Educación persistan con el desconcierto que provoca situarse e implicarse en un campo profesional que sigue manifestándose como difuso, incierto, fragmentado y amenazado, en el que los límites borrosos de la disciplina se confunden con los que advierten sobre el ejercicio y la cultura profesional.

En ese sentido, emerge, aún en los profesores principiantes, una dificultad en el delicado equilibrio entre su transacción biográfica y la transacción relacional (Dubar, 1992, cit. en Fernández Cruz, 1999), íntimamente relacionada con la percepción compartida por el grupo profesional de pertenencia, de la legitimidad de las aspiraciones personales.

Si justamente uno de los problemas sustantivos de las Ciencias de la Educación - como disciplina - radica en su labilidad, en la borrosidad y relativización de su objeto, - y como profesión- en la dificultad de definir su especificidad y los alcances “legitimados” de su quehacer profesional, ¿cómo responder a la problemática de la constitución identitaria durante la formación inicial, al permanente cuestionamiento que se evidencia en el sentimiento de compromiso y de pertenencia con un colectivo considerado como difuminado?, ¿cómo abarcar la complejidad del constructo sin simplificar el proceso de configuración identitaria?, ¿cómo no tener en cuenta, en el abordaje de la identidad, los dos rasgos básicos de la experiencia mediada en condiciones de modernidad, como son el efecto collage y la intromisión de sucesos distantes en la conciencia cotidiana (Giddens, 1999)?

Notas

¹ Investigación que diera génesis a la Tesis Doctoral denominada: *Las representaciones sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación: la incidencia de las prácticas pre-profesionales, en la Universidad Rovira I Virgili*. España. 2003.

² Se toma el campo profesional desde la perspectiva del estructuralismo constructivista de Bourdieu (1995) para quien los sujetos se agrupan en ámbitos denominados “campos” a partir del hecho de compartir dos elementos fundamentales: la posesión de un bien o capital que es común (sea material o simbólico) y la necesidad de conservarlo y legitimarlo, lo que genera un espacio de relaciones, conflictos y de competencia por el capital que se juega en él. En ese sentido, los practicantes de las profesiones modernas conforman campos profesionales, adoptándose este término como posición teórica para esta investigación -y no el de profesión- por considerarlo más pertinente a la perspectiva del estudio. Así, el campo profesional privilegia un abordaje dinámico y no estático ni delimitado a priori, sino producto y proceso de transformaciones histórica- sociales, tanto desde lo estructural como de lo singular, en la doble dimensión inter e intra subjetiva.

³ El proceso identitario, desde los aportes psicoanalíticos, se construye, “en la tensión entre lo que quisiera ser, lo que otros creen que es y lo que él cree que es” (Edelstein, 1999), en base a anteponer y negar imágenes, en relación a la carencia, al vacío, a la falta, movilizándolo mediante la angustia el *no sé*, el *no puedo*.

El “vacío” es constitutivo de la identidad, tanto personal como profesional, y en ese sentido es interesante reflexionar sobre los aportes de K. Gergen (1992) acerca del “yo” relacional, saturado, indeterminado, fragmentado y multifrénico, propio de los escenarios socio-institucionales del postmodernismo, que colonizan y difuminan la identidad, sin ejes que la sostengan.

Referencias Bibliográficas

- Berger R. y Luckmann T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bohoslavsky R. (1974). *La orientación Vocacional: una estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bourdieu P. y Löic J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo: México.
- Casullo M. y Cassials A. (1996). *Proyecto de vida y decisión vocacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubar C. (2000). Construction identitaire. En *Cahiers Pedagogiques*, 380, 11-12.
- Dubet F. (1989). Estudios sociológicos. *El Colegio*. 7(21) 519- 547.
- Edelstein G. y Coria A. (1999). *Imágenes e imaginación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Filmus D. (1994). *¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires. Tesis Doctoral no publicada.
- Gergen K. (1992). *El Yo saturado*. Buenos Aires: Paidós.
- Giddens A. (1999). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

- Gil F. (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.
- Gimeno J. (1995). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En *Volver a pensar la educación (Volumen II) Congreso Internacional de Educación* (pp.13-44). Madrid: Morata.
- González Soto A. P. (1999). La formación en ámbitos no formales. En Ferreres V e Imbernón, F. *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp.225-246). Madrid: Síntesis.
- Guichard, J. (1996). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Ilvento, M. C. y González Soto A. P. (2003). Las representaciones sociales sobre el campo profesional en Ciencias de la Educación. *Revista Universitas Terraconensis*. 23, 9- 42.
- Ilvento, M.C. (2001). El sujeto de la orientación vocacional a fines de milenio. *Cuadernos de Humanidades*, 12, 155- 171.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Grao.
- Sanjurjo, L. (1997). El estatuto científico de la Pedagogía: entre la crítica y la posibilidad. En *Actas del I Congreso Internacional de Educación*. Córdoba. Aique.

María Celia Ilvento. Doctora por la Universidad Rovira i Virgili (España). Profesora en Ciencias de la Educación y Maestra Normal Nacional . Profesora de la Universidad Nacional de Salta, Argentina, en las cátedras de Orientación Vocacional y Educativa y Pedagogía Laboral para la carrera de Ciencias de la Educación. Investiga en temas relacionados con: Representaciones Sociales, Elección y proyecto profesional, Formación docente, Inserción laboral – profesional.

Fecha de recepción: 01/12/2005

Fecha de aceptación: 10/04/2006

EVALUACIÓN Y MEJORA DEL PRÁCTICUM EN LAS TITULACIONES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UPV/EHU

Assessment and Improvement of Education Degree's Practicum in The UPV/EHU

Natalia González Fernández

Universidad de Cantabria

Resumen

El presente trabajo constituye una investigación evaluativa sobre los programas de prácticas de las titulaciones de Pedagogía, Magisterio, Psicopedagogía y Educación Social de la UPV/EHU, en la que se pretende analizar la situación actual aplicando un cuestionario construido específicamente, y concretando las propuestas para un contexto determinado. Aproximándonos a la situación actual desde la visión de todos sus implicados: estudiantes profesores de universidad y profesores de instituciones externas a la misma. Para finalmente proponer unas líneas de mejora.

Palabras Clave: *Prácticum, Evaluación, Competencias, Mejora*

Abstract

The actual document represents an evaluative research into Practicum Syllabus of Pedagogy, Teaching, Psychopedagogy an Social Education degrees in the Basque Country University (UPV/EHU). Our intention is to analyze the current situation of Practicum in those degrees by applying a new and specifically designed question paper on the matter. Then, we are being specific about diferent proposal for every context by approaching to the current situation from the point of view of each and every part involved (i.e. university students, lecturers and teachers), and finally we will suggest a few lines of improvement.

Key words: *Practicum, Evaluation, Competencies, Improvement.*

Introducción

El presente trabajo constituye una investigación evaluativa sobre los programas de prácticas de las titulaciones de Pedagogía, Magisterio, Psicopedagogía y Educación Social de la UPV/EHU, en la que se pretende definir un procedimiento metodológico para su evaluación que nos permita tras su aplicación en un contexto determinado, aproximarnos a la situación actual de la formación práctica de alumnos universitarios.

Entre las razones que nos han llevado a centrar la atención sobre los programas de prácticas confluyen varias perspectivas. Inicialmente la idea surgió a partir del interés y preocupación sobre la importancia y trascendencia formativa del Prácticum, nacidos de la experiencia personal como antiguos alumnos. Por tanto con una visión cercana y personal. En segundo lugar, influye el hecho actual de ser profesores en Facultades de Educación, participando en el diseño y elaboración del Prácticum, tutorizando Prácticum, y perteneciendo a órganos colegiados como la Comisión de Prácticas o el Consejo de Departamento, en el que se toman decisiones relacionadas con el Prácticum. En consecuencia, se posee una visión interna y global del mismo y de la institución universitaria.

Por último, otra razón que motivó el interés en el Prácticum fue el estado de preocupación en primer lugar académico y en segundo lugar laboral sobre la calidad de la formación práctica de los titulados universitarios de estas carreras. Razón suficiente para el inicio de investigaciones y evaluaciones que persigan la búsqueda de la excelencia en este tipo de programas formativos, que han de constituir una unidad de análisis relevante a la hora de determinar la calidad de una titulación universitaria.

El proceso de revisión de la literatura muestra la existencia de estudios de síntesis sobre las tendencias y metodología de la investigación educativa y evaluativa española en general (Pérez Carbonell et. al., 1999; Fernández Cano, 1997; Fernández et. al., 2002, Escudero, T. (2003), sobre gestión y organización de la investigación pedagógica (Pineda, 1985; Colás et al., 1995) o análisis de ámbitos temáticos y metodológicos de la producción investigadora en algunas disciplinas educativas (Álvarez Rojo, 1993 y 1997; Expósito, J. et Al, 2004).

Por otro lado, estudios de síntesis cuantitativa de la producción realizada por centros o departamentos de educación (Colás, García y Rodríguez, 1995; Bartolomé y Sancho, 1997), por áreas de conocimiento (Galante y Sanchidrián, 1996; Benayas, 1997; Fernández Cano et. al., 2000; Fernández Cano y Expósito, 2001; Expósito y Fernández Cano, 2002), y evaluación de programas educativo (RIE, 2000, monográfico).

Sin embargo, se comprueba una escasez de realizaciones referida a la evaluación de programas de prácticas en educación que permite vislumbrar algunas de las consideraciones a tener en cuenta en la pertinencia de la realización de este trabajo. Residiendo ésta además de su pertinencia ocasional, en la situación del propio campo disciplinar que algunos autores califican de asentamiento y/o replanteamiento.

Parece por tanto justificada la indagación específica sobre la evaluación de

programas de prácticas en educación, dentro de un contexto bien acotado, como es el caso de la investigación evaluativa en el País Vasco.

Metodología

En este trabajo, de corte cuantitativo y cualitativo, se presentan los resultados del análisis estadístico de los cuestionarios planteados a las tres audiencias implicadas en el Prácticum de las titulaciones de educación de la UPV/EHU: estudiantes, coordinadores y tutores, junto con el análisis de contenido de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las mismas audiencias.

1. Objetivos

El propósito general del trabajo ha sido elaborar un modelo de evaluación para el Prácticum y aplicarlo en la Universidad del País Vasco, pero es necesario concretar los objetivos específicos que han guiado el desarrollo del presente estudio, que quedan establecidos en los siguientes términos:

- Diseñar unos cuestionarios orientados a la recogida de información para esta evaluación dirigidos a profesores, alumnos y coordinadores de los programas.
- Analizar la valoración que del Prácticum efectúan los coordinadores, profesores y alumnos, las diferencias en función de características personales y/o académicas de dichos participantes y la valoración que realizan acerca del planteamiento del Prácticum actual y sus sugerencias para mejorarlo.
- Analizar los problemas y dificultades que experimentan los alumnos en el desarrollo del Prácticum.
- Aportar unas propuestas de mejora.

2. Selección de fuentes y muestra

En el momento de identificar los aspectos y dimensiones a considerar para evaluar el programa de prácticas de las cuatro titulaciones seleccionadas se utilizan las siguientes fuentes informativas:

- El análisis pormenorizado de la estructura y organización de los programas de prácticas de otras universidades españolas
- La normativa legal que regula el desarrollo de esta asignatura
- Otros instrumentos de evaluación diseñados por otras universidades para evaluar programas educativos.
- Consulta a los servicios administrativos de la UPV/EHU y a las publicaciones informativas que esta institución edita.
- Consulta de publicaciones internas que edita cada Facultad y Escuela de Educación de la UPV/EHU relativas al Prácticum en el curso 1999-2000.

En principio la muestra fue seleccionada, eligiendo los centros y los

representantes de los mismos, que pudiesen proporcionarnos una visión del Prácticum desde el punto de vista del “sujeto implicado” en el mismo, por tanto, perteneciente a la comunidad universitaria: coordinadores -bien directores o subdirectores del Prácticum-, profesores -tutores- y alumnos -de primer o segundo año de Prácticum-. Debido por una parte a que son los departamentos universitarios los encargados del diseño, organización y desarrollo de un programa de estas características; y por otra, debido al convencimiento de que es dentro de esta y no en las instituciones externas donde tienen que nacer, germinar y ser potenciadas las nuevas propuestas de innovación, mejora o cambio del Prácticum.

Los sujetos objeto de investigación, fueron un total de 590 estudiantes de Prácticum (Tasa de respuesta = 468), 100 tutores de Prácticum (Tasa de respuesta = 24) y 13 coordinadores de Prácticum (Tasa de respuesta = 7). La recogida de datos se realizó entre mediados y finales del segundo cuatrimestre (abril-mayo-junio) con la finalidad de recoger la opinión y percepción más reciente y completa del desarrollo del Prácticum en cada titulación.

3. Instrumentos de evaluación

Hemos elaborado tres cuestionarios dirigidos a los grupos implicados: alumnos, profesores-tutores de la universidad y coordinadores del programa de prácticas. El cuestionario para alumnos y para los profesores-tutores de la universidad presentan un contenido y estructura similar, mientras que el dirigido a los coordinadores del programa presenta diferencias en los contenidos de las preguntas, aunque no en la estructura.

Los cuestionarios de profesores, alumnos y coordinadores están elaborados pensando en su utilidad para evaluar cualquier programa de prácticas de la universidad española, para ser contestados de forma anónima y preferentemente por correo. Lo cual permite a dichos implicados expresar sus opiniones con libertad empleando en ello el tiempo que estimen oportuno.

Las variables de partida para la elaboración de los ítems de los cuestionarios nacen de la estructura de los programas de prácticas de las titulaciones de educación analizadas: fundamentación, estructura, objetivos, contenidos, actividades, metodología, organización, ámbitos de intervención, selección de centros y evaluación.

Las técnicas de análisis cuantitativo utilizadas han sido: Análisis Descriptivo, Análisis Comparativo, Análisis de Varianza; para confirmar hipótesis sobre igualdad de medias, Análisis de Contingencia; para comparar variables nominales, Análisis Cluster; para obtener grupos significativos de elementos excluyentes y Análisis Factorial; para encontrar factores comunes.

Análisis de los resultados

Los análisis generales sobre las características del diseño y desarrollo del Prácticum, efectuados por los alumnos, profesores tutores y coordinadores, revelan las siguientes casuísticas:

Cuadro 1

ALUMNOS					
ANÁLISIS GENERALES		ANÁLISIS COMPARATIVOS		ANÁLISIS CLUSTER	
Valoraciones Positivas	Valoraciones Negativas	Menos críticos	Más críticos	Menos satisfechos	Más satisfechos
Asistencia al Centro de Prácticas	Duración	Pedagogía	Educación Social / Magisterio	Informados por compañeros	Informados por el profesor
Trascendencia y utilidad	Sistema de elección de centros	Euskera	Castellano	Educación social	Pedagogía / Psicopedagogía
Atención del tutor	Equilibrio y coherencia con teoría	Menores de 23 años	Mayores de 23 años	Valoraciones negativas de variables	Valoraciones positivas de las variables
Autoevaluación	Recursos	Hombres	Mujeres	Vizcaya	Álava
	Coordinación de tutores	Álava	Vizcaya	Prácticum I	Prácticum I y II
	Exigencia	Prácticum II	Prácticum I		
	Criterios de evaluación				

Alumnos

La mayoría está en desacuerdo con la duración de las prácticas en los centros (49%), ya que la asistencia a los mismos es considerada fundamental por el 90% de los encuestados. En este mismo sentido el 55% considera que el sistema de elección de dichos centros es inadecuado. Entre el 70 y 90% de los encuestados valora positivamente la trascendencia y utilidad de las prácticas en los centros de trabajo, tanto para la formación como para la confrontación de ideas y conocimientos.

El grado de acuerdo también es común aunque en menor grado (40-44%) en aspectos relacionados con el conocimiento, logro y desarrollo de objetivos, actividades. Los alumnos, muestran claramente su disconformidad con el equilibrio (72,7%) y la coherencia (45,4%) existente entre la teoría y la práctica.

Reconocen que la metodología empleada les ha llevado a aprender a reflexionar sobre su profesión (72,6%) y ha favorecido el conocimiento global de los centros de prácticas (69,3%), aunque no creen que desde la universidad se estimule a la crítica metodológica de los profesionales de su campo (38,8%).

En relación a los recursos que les ha proporcionado la universidad, el 56% cree que no son adecuados y un 37,2% que no son los necesarios. Para los alumnos en prácticas es fundamental que los tutores de los centros de prácticas sepan transmitir sus conocimientos (98,4%) y que estén motivados (96,5%). Valoran positivamente la atención recibida por el tutor de la universidad (62%), aunque echan en falta que se coordinen con los tutores de los centros de prácticas (61,7%).

Por último, el 92% valora positivamente autoevaluación, considera que se da más importancia a la calidad que a la cantidad en relación a la memoria (64,7%), que

la exigencia en la misma es adecuada (48,6%) y que los criterios de evaluación son coherentes con los objetivos (45%). Prefieren la evaluación continua (89,5%) y no están de acuerdo con el peso final de la ponderación del profesor tutor de la universidad (35,8%).

De las valoraciones obtenidas en el análisis comparativo de los alumnos sobre las características del Prácticum, se resumen a continuación los aspectos relevantes.

Las *valoraciones respecto a la titulación*, demuestran que los alumnos más críticos o más en desacuerdo con las dimensiones del Prácticum cuestionadas son los de Educación Social, seguidos por los alumnos de Psicopedagogía que junto con los de Magisterio se muestran críticos en aspectos puntuales como el bajo estímulo para la reflexión y la crítica que fomenta la metodología propuesta, la falta de interés en la labor de ambos tutores y la incoherencia entre los objetivos propuestos y la evaluación.

Las *valoraciones respecto al idioma*, muestran que los alumnos más críticos con la organización del Prácticum, labor tutorial, etc., son los de castellano. Los alumnos que cursan estas titulaciones en euskera se encuentran más satisfechos respecto a la calidad de su Prácticum y al trato recibido en los centros de prácticas; los de castellano respecto a la relevancia formativa tanto académica como personal.

Las *valoraciones respecto a la edad*, reflejan a la población mayor de 23 años como la más crítica respecto a aspectos como el sistema de selección de centros, al bajo grado de autonomía y desarrollo reflexivo y personal, la baja correlación entre objetivos, contenidos y actividades propuestas y la realidad educativa que se encuentran, etc., y en general acuden con más frecuencia a las tutorías del tutor universitario que sus compañeros más jóvenes.

Las *valoraciones respecto al sexo*, muestran a la mujer más crítica que al hombre en aspectos como la escasa información y formación recibida por parte de la universidad, el deficitario sistema de elección de centros, la escasez de recursos, la falta de motivación de los tutores, etc., los hombres se muestran críticos con la metodología de trabajo, por ejemplo no encuentran de interés la redacción de un diario. En general, son las mujeres las que más acuden a las tutorías de la universidad y las que menos satisfechas se muestran con el Prácticum en comparación con sus compañeros varones.

Las *valoraciones respecto al nivel de Prácticum*, muestran a los alumnos que ya han cursado los dos Prácticum de su titulación como los más satisfechos con las dimensiones que del mismo les cuestionábamos. Sin embargo, son los alumnos del Prácticum I quienes se encuentran más desinformados y perdidos ante la novedad, complejidad y trascendencia de la asignatura, no les da tiempo a conocer ni siquiera globalmente el funcionamiento del centro de prácticas, se encuentran con recursos insuficientes, no les gusta el sistema de evaluación, etc. Sin embargo, los del Prácticum I visitan menos al tutor de la universidad y solo cuando se acerca la fecha de entrega de trabajos.

De las valoraciones obtenidas en el análisis general de los tutores y coordinadores sobre las características del Prácticum, se resumen a continuación los aspectos relevantes.

Cuadro 2

ANÁLISIS GENERALES DE TUTORES Y COORDINADORES			
TUTORES		COORDINADORES	
VALORACIONES POSITIVAS	VALORACIONES NEGATIVAS	VALORACIONES POSITIVAS	VALORACIONES NEGATIVAS
Coordinación	Selección de centros de prácticas	Fundamentación teórica	Duración
Charlas y conferencias	Necesidad inicio de investigación	Organización	No especialización
Motivación y habilidades	Grado de especialización	Charlas y conferencias	
Fundamentación teórica	Equilibrio-coherencia teoría-práctica	Abre nuevas perspectivas	
Jornadas de reflexión	Labor del tutor	Diseño coherente	
Fechas, duración, alcance formativo	Coordinación tutores	Conocimiento del programa	
Contenidos, actividades	Motivación	Equilibrio-coherencia teoría-práctica	
Información		Fomento reflexión y crítica	
Metodología		Variedad centros de practicas	
Flexibilidad		Costes / recursos	
Alumno: atención y disposición		Necesidad de motivación	
Ponderación		Frecuencia consultas	
Frecuencia consultas		Alumno: atención y disposición	

Profesores Tutores

La mayoría (91,3%) considera que es necesario coordinarse con los tutores de los centros de prácticas, junto con la celebración de charlas, conferencias y seminarios de reflexión y evaluación del Prácticum (78,2%). Creen que la fundamentación teórica del Prácticum es adecuada (61,9%), junto con los objetivos del mismo (66,7%) y la secuenciación de las prácticas a lo largo de la carrera (61,9%). Consideran adecuadas las fechas, duración y alcance formativo del Prácticum entre el 56 y 52% de la muestra respectivamente. Es el proceso de selección de los centros de prácticas el aspecto peor valorado, un 49% de los profesores tutores lo considera inadecuado.

Asimismo los profesores tutores afirman que conocen mejor los objetivos del Prácticum (91,6%) que los alumnos (56,5%). EL 91,7% opina que tanto los contenidos como las actividades suponen una toma de conciencia para el alumno sobre la trascendencia y responsabilidad de la profesión. Es considerable también el número de profesores tutores que afirma que los alumnos tienen información suficiente para realizar la memoria y libertad para redactar y presentar su experiencia de forma original (82,6%).

El grado de acuerdo es menor (45-54%) respecto a la necesidad de proponer la experiencia de prácticas como una iniciación a la investigación, junto con el cumplimiento por parte de los alumnos de los objetivos y exigencias establecidos en el Prácticum.

Se muestran escépticos (50%) en relación al grado de especialización profesional que se puede lograr a través de los contenidos de los distintos itinerarios de Prácticum. Los profesores tutores, son críticos respecto al equilibrio existente entre la teoría y la práctica; el 52% cree que no existe tal equilibrio. Y otro 52% se posiciona en el intermedio sobre la coherencia entre la teoría y la práctica.

Resaltar el consenso logrado en relación a la necesidad de más jornadas de reflexión y evaluación del Prácticum, el 100% está de acuerdo. En cuanto a los recursos, el 57,9% cree que el alumnado cuenta con los necesarios, pero el 52,4% no se define sobre la adecuación de los mismos.

La totalidad (100%) de profesores tutores opina que la motivación junto con la habilidad para transmitir son los factores más importantes e influyentes en el buen desarrollo de sus funciones. El 95,7% cree que la atención que ha prestado al alumno que lo ha consultado ha sido adecuada, a su vez también valora positivamente la disposición del alumno hacia Prácticum (91,7%), su seriedad e implicación en el trabajo del centro (87,5%) y la relación con los profesionales del mismo (90%).

Consideran su labor de orientación y asesoramiento importante (82,6%), a pesar de que sólo el 50% reconoce que el alumno percibe tal labor. Creen (73,9%) que sólo debería tutorizar el Prácticum aquellos profesores realmente interesados en esa asignatura. Su motivación en un 39% es intermedia. Reconocen (54,2%) que no se coordinan con la labor del tutor del centro de prácticas, y que tampoco existe una buena coordinación entre el profesorado universitario implicado en el Prácticum (47,8%).

Coordinadores

Al igual que los profesores tutores, los coordinadores consideran (85,7%) adecuada la fundamentación teórica y la celebración de charlas, conferencias y seminarios sobre las prácticas. Su opinión sobre la organización es positiva (71,4%). En cuanto a la duración de la estancia en los centros, un 42,9% la considera adecuada y otro 42,9% se posiciona en el intermedio. El 66,7% considera que esta asignatura abre nuevas perspectivas metodológicas y profesionales al alumnado. El 100% de la muestra de coordinadores afirma que el diseño del programa de prácticas y los objetivos son coherentes, que los contenidos amplían conocimientos (85,7%) y, en suma, que para la realización de memorias e informes, los alumnos tienen información suficiente.

El 71,5% cree que tanto tutores como alumnos conocen bien los objetivos y considera (71,5%) que es necesario proponer la experiencia de prácticas como inicio a la investigación, a la vez que importante permitir una redacción personal y original de la experiencia.

La utilidad de las actividades realizadas por los alumnos en los centros de prácticas es considerada intermedia para el 66,7%. Al igual que la coherencia (71,4%) y el equilibrio (57%) entre la teoría y la práctica de la titulación. La metodología es adecuada para la totalidad (100%) de los coordinadores, además el 85,7% cree que favorece la implicación del alumnado en el centro de prácticas.

El fomento de la reflexión y la crítica existe para el 66,7% de los encuestados relacionado posiblemente con la opinión del 71,5% sobre las actividades propias de la especialidad que desarrolla el alumno en el centro de prácticas.

El 85,7% está de acuerdo en que existe variedad de centros de prácticas. Y el 100% cree que no se pueden obtener los resultados actuales en menos tiempo y con menos recursos. El 83,3% reconoce que los costes reales del desarrollo del programa no ha sido elevados para la universidad, y que los alumnos cuentan con los medios y recursos que necesitan (71,4%).

La motivación de los tutores de la universidad y del centro de prácticas es el aspecto más importante para desarrollar bien dicha labor, según el 85,7% de los coordinadores. Resaltan también la buena disposición, seriedad e implicación del alumno en el centro de prácticas (85,7%), junto con el cumplimiento de objetivos y exigencias en los trabajos (83%).

Otro aspecto relevante para el buen desarrollo del Prácticum, según los coordinadores, es la coordinación entre los tutores de la universidad y los del centro de prácticas. Y en relación a la coordinación entre los tutores de la universidad implicados en el Prácticum, el 42,9% cree que se da una buena comunicación entre ellos.

Conclusiones y propuestas de mejora

Una vez analizados estadísticamente los datos obtenidos hemos comprobado que se ha conseguido el objetivo de esta investigación, a saber, descubrir a partir de las valoraciones de las audiencias implicadas en el Prácticum, cuáles son las debilidades y las fortalezas del Prácticum. A partir de la investigación desarrollada podemos concluir de forma muy general, y atendiendo a los resultados obtenidos en el estudio, que:

1. La formación previa y específica para el Prácticum se revela necesaria e imprescindible, tanto para alumnos como para tutores.

2. Los alumnos deducen y valoran el diseño del Prácticum, durante y según la estancia, no por guías, tutores ni coordinadores, que por otro lado afirman tener un alto grado de conocimiento sobre el mismo.

3. El enriquecimiento por el Prácticum se produce, pero de forma más autónoma que pautada, debido a la escasa conjunción entre Teoría-Práctica y al factor "suerte" en la asignación de tutores.

4. El alumno adquiere competencias profesionales a través del Prácticum, pero específicas del ámbito laboral de su estancia y, si en él existen proyectos y profesionales afines a su formación.

5. La adecuación, coherencia y utilidad del diseño del Prácticum, es satisfactoria para todos los coordinadores y discutible para los tutores.

6. Los criterios de evaluación son conocidos por los alumnos, pero dudan de su eficacia aquellos que no han sido tutorizados y orientados coherentemente y los que no entienden por qué no se ha evaluado el Prácticum hasta ahora.

7. Existe desproporción entre las expectativas iniciales (altas) y la satisfacción final (media-baja) identificable entre los diferentes colectivos implicados.

Y en relación a los problemas y debilidades encontrados sugerimos las siguientes propuestas de mejora:

- Mejoras que pueden adoptar los departamentos junto con la Comisión de Prácticas y que los coordinadores de cada titulación pueden recomendar que se adopten con carácter general en la universidad.
- Reajustar la temporalización y duración del Prácticum. Con un diseño en el que establecer: Unas horas iniciales dedicadas a la información, preparación y reflexión sobre el Prácticum en la universidad. Unas horas de estancia en los centros o instituciones de prácticas suficientemente espaciadas en el tiempo (Prácticum extensivo). Dichas horas irán acompañadas de un seguimiento bien en seminarios bien en clases ordinarias. Unas horas finales dedicadas a unas jornadas de evaluación y reflexión de todo el proceso, en las que los diferentes implicados, tanto de la universidad como de los centros de prácticas, pueden expresar, debatir y tomar decisiones de cara a la consecución o modificación del diseño vigente.
- Reajustar los trabajos y actividades a desarrollar por los alumnos en el Prácticum. De tal manera que pueden iniciar y desarrollar pequeñas investigaciones, pautadas desde la universidad en colaboración con los profesionales de los centros.
- Establecer una mayor relación entre los profesores de la universidad y los profesionales de los centros de prácticas, mediante reuniones negociadas y plasmadas en un calendario escolar de Prácticum.
- Relacionar teoría y práctica. Es decir, no un Prácticum como una asignatura más, sino conectada coherentemente con el desarrollo de las demás asignaturas teóricas de la carrera. Así el alumno podrá recurrir a determinadas "herramientas" teóricas para afrontar la complejidad encontrada en las prácticas.
- Definir en base a unos criterios pedagógico-formativos los criterios de selección de los centros de prácticas. Por ejemplo, centros en los que se puedan desarrollar proyectos, investigaciones, innovaciones, etc., conjuntos con la universidad.
- Realizar un análisis y reflexión previo sobre si las actuales actitudes de los alumnos favorecen el desarrollo y consecución de los objetivos propuestos en el Prácticum. A pesar de la tradicional resistencia de las instituciones educativas, entre las que se encuentra la universidad, a las innovaciones

podemos romper ese círculo vicioso y aprender de las actitudes que los gestores empresariales, buscan y promueven en los profesionales que contratan. Es decir, fomentar en los alumnos universitarios competencias como: iniciativa, escucha, toma de decisiones de forma ponderada, creatividad, responsabilidad, innovación, etc.

- Diseñar minicursos formativos permanentes para los profesores tutores de Prácticum de la universidad, dejando que sean los profesores quienes planteen sus inquietudes formativas, facilitándoles la oportunidad en un ítem al final del informe-evaluación que han de cumplimentar sobre el estudiante tutorizado.
- Reconocer e incentivar las horas que los profesionales de los centros de prácticas dedican a tutorizar a los alumnos de prácticas de la universidad de un modo oficial y respaldado por la autoridad académica universitaria pertinente.
- Analizar si con los actuales recursos humanos, la titulación se puede permitir afrontar la formación práctica inicial de todos los alumnos matriculados con garantías de éxito. Si sería necesario considerar la posibilidad de un cambio en la tradicional distribución de la carga docente, y en concreto en la asignación de créditos de Prácticum a unos determinados profesores y no a otros.
- Potenciar la figura del tutor de Prácticum, asignándole tareas específicas y buscando un mecanismo que permita que la asignación del tutor de esta asignatura a un alumno no pueda ser, en ningún caso, aleatoria.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Rojo, V. y García Jiménez, E. (2002). *Diseño y evaluación de Programas*. Madrid: EOS.
- Carbonell, J; Carrillo, I; Soler, J. y Tort, A. (1997). El Prácticum: un nuevo modelo abierto a distintas realidades. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).
[<http://www.aufop.org/publica/reifp/normas.asp>] (Consultada: 01/01/06).
- Cifuentes, M.A. (1997). Una reflexión sobre las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 161-175.
- Colas Bravo, M^a.A. y Rebollo Catalán, M.A. (1993). *Evaluación de Programas*. Una Guía Práctica. Madrid: Kronos.
- Escudero, T. (2003). Desde los Test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (1)
[http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm] (Consultada: 01/03/06).

- Expósito, J. et Al (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *Revista Electrónica de Investigación y evaluación Educativa*. 10 (2).
[http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm] (Consultada: 01/04/06).
- Ibar, M. (2002). *Manual General de Evaluación*. Barcelona: Octaedro.
- Iglesias, A. y Espido, E. (1999). Problematizando el Prácticum: un espacio para la investigación- acción. En Actas del XIV *Seminario de Pedagogía Social* (pp.165-172). Burgos: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Burgos.
- Marcelo, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/Prácticum en la Universidad. En Lobato, C. (Ed.), *Desarrollo Profesional y prácticas/Prácticum en la Universidad* (pp.15-27). Leioa: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Molina, S. (1999). Los planes de estudio en la formación inicial del profesorado en los países de la Unión europea. En Molina, S. y García E. (Coords.), *La formación del profesorado: Bases para un modelo de formación en la Unión Europea* (pp. 9-58). Egido Editorial.
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 18 nº 2, (261-287).
- Reboloso, E. (2003). *Evaluación de Programas en el ámbito organizacional*. Granada: Grupo editorial universitario.
- RIE (2000). *Evaluación de programas educativos*. Monográfico, 43(2).
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesionales*. Barcelona: Paidós - MEC.
- Scriven, M. (1968). The methodology of evaluation. En TYLER, R.W, GAGNÉ, R.W. y Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: III. Rand McNally.
- Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Vizuet Carrizosa, M. (2000). Las prácticas didácticas en la formación del profesorado europeo. *Campo abierto* 18, 89-105.
- Zabalza, M.A. (1995). Aspectos cualitativos de la Evaluación del Prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes. En *Actas del III Symposium sobre prácticas escolares* (pp. 309-337).. Santiago: Tórculo.
- Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En Zabalza, M.A. (Ed.), *Los tutores en el Prácticum. Tomo I*. Santiago: ICE de la Universidad de Santiago.

Natalia González es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. Imparte docencia en la titulación de Psicopedagogía, en las asignaturas de Diagnóstico en Educación, Investigación Cualitativa en Educación y Medición y Evaluación Educativas. Sus líneas actuales de investigación se centran en: el Prácticum, el desarrollo de competencias socio-profesionales, el portafolio y la metodología de investigación cualitativa.

Fecha de recepción: 11/11/2005

Fecha de aceptación: 04/04/2006