

APORTACIONES PSICOPEDAGÓGICAS A LA ENSEÑANZA COMPENSATORIA

BEATRIZ MARTÍNEZ GÓMEZ-RODULFO*

La enseñanza compensatoria es para unos la cruz y para otros la corona del actual sistema educativo. Las peculiaridades de este tipo de enseñanza y de los grupos que se forman para impartirla son bien conocidas por todos los que trabajan en el complejo mundo educativo. Es un deber de la Administración y de todos los miembros de la comunidad educativa aportar cuanto consideren útil, para que los destinatarios de la enseñanza compensatoria puedan alcanzar, o al menos acercarse, a disfrutar del derecho a la educación en pie de igualdad con el resto de los ciudadanos, con lo que tiene esto de valor en sí mismo y de posibilidades para la formación personal y la promoción social.

Compensatory learning is considered by some the weakness and by others the strength of the current education system. The peculiarities of both this kind of learning and the groups created to provide it are well known by all those who work in the complex education field. The public Administration and every member of the education community must bring up whatever they consider useful to make the targeted population take advantage, as much as possible, of the right to education, on a equity basis with the rest of citizens, bearing in mind how important it is and how useful it will be for personal training and social inclusion.

1. Introducción

Nuestro intento en estos momentos no es hacer un estudio exhaustivo sobre un tema tan complejo como este, sino señalar algunos aspectos en los que conviene poner el acento en el proceso de aprendizaje de los alumnos que están comprendidos en esta situación. Muchos de ellos tienen un proceso normal, por lo que la aplicación de la normativa vigente, sin necesidad de cautelas especiales, es suficiente para asegurar su proceso de enseñanza. También es cierto, sin embargo, que por las especiales

* BEATRIZ MARTÍNEZ GÓMEZ-RODULFO es Licenciada en Psicología.

circunstancias que concurren en algunos, y esta es la razón específica de las ayudas compensatorias, están más proclives al absentismo, al fracaso escolar y a las conductas de riesgo. A estos últimos es a los que vamos a tener especialmente presente en esta aportación.

El sistema educativo español, a la vez que formula el derecho social a la igualdad de oportunidades en la enseñanza de todos los españoles, prevé una estructura legal y organizativa, para que este derecho no sea solamente formal. La enseñanza compensatoria es una pieza importante en el actual sistema educativo como expresión de los valores de solidaridad y de justicia socialⁱ.

Las actuaciones educativas compensatorias se enmarcan dentro de la atención a la diversidad que formula la LOGSE: En los contenidos (art. 6.1.), en la optatividad de algunas áreas (art. 20.3.), en atención a la pluralidad de necesidades e intereses (art. 21), en diversificación curricular (art. 23) y en programación con los elementos que la integran (art. 57).

Dentro del amplio abanico nosotros en estos momentos nos vamos a centrar en el análisis de ciertos aspectos a tener en cuenta con el alumno, los elementos fundamentales de la dinámica estructural del grupo, la función específica del profesor que imparte la enseñanza compensatoria y la necesidad de ayudar a los alumnos a construir un mestizaje cultural en un universo simbólico de encuentro con “los otros”.

El tipo de alumnos a los que van destinadas estas actuaciones educativas queda perfectamente definido en la más reciente legislación al respecto: “Las actuaciones de compensación educativa se desarrollarán en los centros que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal aquel que, por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre el nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente esté escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso del alumnado inmigrante y refugiado, del conocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza”ⁱⁱ. En todos los documentos que se refieren a esta forma de escolarización se habla constantemente *de grupo* y *de agrupaciones* sin entrar lógicamente en la dinámica de ellos, pues no es esto propio de una normativa legal. Tales términos han de ser tratados con cautela y especial detenimiento, para que puedan conseguir el fin que con ellos se pretende, máxime si lo que se busca en algunos de estos alumnos es conseguir la *integración* respetando la peculiaridad. El simple agrupamiento académico, aunque sea en grupos pequeños no asegura por sí mismo un

éxito, mayor o menor, si a la vez no se tienen muy en cuenta algunos aspectos del dinamismo psicosocial del grupo. En esta aportación vamos a fijarnos en algunos elementos que pueden ayudar a encauzar el proceso educativo en la enseñanza compensatoria.

2. Necesidad de contar con el entorno social

El nuevo sistema educativo ha insistido mucho en adecuar los procesos a la realidad concreta de cada alumno, centro escolar, situación geográfica, etc., pero de todos estos aspectos es justamente el *medio social* el que adquiere mayor relieve, como punto de partida del aprendizaje y termino al que el alumno debe incorporarse, tras los diversos niveles de aprendizaje que haya adquirido.

El punto de partida del alumno, su situación inicial, su pertenencia grupal y los conceptos previos de los que dispone son siempre importantes y mucho más en grupos de enseñanza compensatoria, en los que la integración individual o del grupo minoritario en muchos casos suele ser un objetivo prioritario a conseguir.

De los tres elementos básicos del mensaje escolar, conceptos, procedimientos y *actitudes*, son estas las primeras que se deben atender en la compensación educativa, pues el talante y el modo de ser percibido y de situarse ante los otros determinan las posturas iniciales. Esto no quiere decir que debamos olvidarnos de las otras dos. Desde esta perspectiva la preceptiva evaluación inicial del alumno y de su medio social adquieren todo su sentido... “y se realizará por el profesor tutor, con la colaboración del profesorado de educación compensatoria y con la participación, en Educación Infantil y Primaria, del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y en Educación Secundaria, del Departamento de Orientación”ⁱⁱⁱ. El nivel académico y su desfase curricular son, sin duda, importantes para ajustarle en su lugar adecuado y recibir así las precisas adaptaciones curriculares, pero vital y pedagógicamente es más importante el conocimiento de sus actitudes básicas y su disposición respecto al centro social al que se incorpora.

El hombre en general, y el alumno en particular, se *sitúan ante el mundo* en virtud de un estado perceptivo, que ha sido definido por Allport como *un sesgo, predisposición o disponibilidad de la percepción a percibir ciertas características de un estímulo*. Los prejuicios, las tonalidades afectivas y la procedencia social del alumno adquieren ya una dimensión de primer orden desde el momento que entra en contacto con la estructura escolar. El *nido social de procedencia* lo forma sobre todo la familia, pero

en algunos alumnos de compensatoria, sobre todo cuando sufren desintegración, es el contexto social del barrio, la pandilla o la etnia, que tienen muchas capas, como si de una cebolla se tratara, lo que debe tenerse prioritariamente en cuenta. Las *actuaciones de acogida*, que pueden en otros casos ser interesantes, para la integración de alumnos a quienes hay que *compensar* resultan del todo necesarias.

Estos elementos sociales son factores determinantes para estructurar de un modo determinado los estímulos que se reciben, tanto en el aspecto cognitivo como afectivo y valorativo, que actúan como cliché de atención, eje de configuración de la realidad y fuerza atrayente-impelente para la motivación. Si esto es importante desde el punto de vista individual adquiere aún más importancia desde el plano social, pues hoy es compartido por todas las escuelas psicosociales que la realidad se construye socialmente y accedemos a los objetos de nuestro entorno previamente estructurados. “La socialización exitosa, escribe P. Berger, es el establecimiento de un alto grado de simetría, entre la realidad objetiva –institución– y la subjetiva –modelación–”^{iv}. El individuo y el medio social se hacen mutuamente, en un complejo proceso de retroalimentación. El individuo hace la sociedad y esta revierte su acción sobre él.

La mirada al medio social es también de suma importancia porque los conflictos y desajustes del mundo escolar no son sino reflejos de la vida social en la que el alumno concreto vive. Es verdad que se debe de intentar cambiar la sociedad desde la escuela, pero no es menos cierto que los intentos de los centros escolares por educar convenientemente a los alumnos se encuentran muy determinados por los procesos sociales que los diversos miembros de la comunidad educativa están soportando. En palabras de Martin Luther King: *Nosotros... no somos los creadores de las tensiones, simplemente traemos a la superficie la tensión oculta que ya está viva. La traemos al descubierto donde puede ser vista y enfrentada*. Si esto es válido para todos los alumnos, lo es mucho más para las agrupaciones de compensatoria.

3. El deseo de felicidad y las experiencias negativas

Ya tenemos al o a los alumnos de enseñanza compensatoria en el aula, pero los pasos primeros del ajuste no han hecho más que empezar. El objetivo global de la vida de cada hombre es la felicidad y a él ha estado siempre unida toda educación en valores morales. Es posible que tales

alumnos y, a lo mejor, el mismo profesor no se haya planteado explícita y formalmente la felicidad como meta de su vida, pero sin duda operativamente es este deseo, aunque encubierto y difuminado, lo que *mueve fundamentalmente la conducta*. Al educador le toca concretar esta atmósfera difusa en objetivos concretos y cercanos a la vida de cada alumno. La felicidad es *el bosque* y lo que puede atraer al alumno en cada caso es *el árbol concreto*, pero este adquiere su fuerza atractiva del núcleo fundamental que es el deseo de felicidad. Abrir la mente y el deseo al plano amplio de la felicidad es una aportación muy importante para formar el criterio de conducta, porque no debe olvidarse que el gran motor de la ética, no es tanto el cumplimiento del deber por sí mismo, salvo en las éticas formales, sino el sentimiento, hasta el punto de haberse reducido muchas veces los valores morales a la pura afectividad. Si la inteligencia define y la voluntad elige, es la afectividad la que mueve principalmente la conducta o al menos buena parte de ella.

A lo largo de toda la historia las formulaciones de las diversas éticas están unidas a la felicidad, aún de forma tan aparentemente contrarias como sucede en la ética kantiana, mediante el postulado de razón práctica.

Las éticas griegas, las de las grandes religiones monoteístas de occidente o las orientales, las de la Ilustración o las del pragmatismo del último siglo se interrelacionan con este objetivo fundamental de la vida del hombre. Los niños de compensatoria, como todos los demás, lo que buscan fundamentalmente es la felicidad, mediante concreciones que la hacen mucho más cercana a la vida. Va a resultar muy difícil una educación que de algún modo no tenga este principio, no por abstracto inoperante, de la búsqueda de la felicidad, cuando de lo que tratamos es de educar personas. Téngase en cuenta que lo mejor y lo peor de la convivencia puede ser la convivencia misma.

La afectividad y el deseo influyen profundamente en la motivación, como actitud global, y a ambas cosas los niños que sufren desintegración, marginación o asilamiento grupal van a ser mucho más sensibles, precisamente porque con frecuencia les falta. Este es un punto clave para practicar la *compensación*. Según Adela Cortina, uno de los grandes errores que derivan en el fracaso escolar reside en transmitir conocimientos y evaluar la inteligencia, sin tener en cuenta la educación de los deseos. La oferta de *planteamientos alternativos a las conductas de riesgo* es camino de avance para educar en la convivencia escolar. Este es un punto importante para hacer eficaz la compensación.

Es posible que, ante las manifestaciones de afecto, algunos de estos niños puedan tener una reacción de rechazo, generalmente por las experiencias negativas que pueden haber sufrido en situaciones anteriores, pero en definitiva se trata de un mecanismo de defensa ante engaños o situaciones pasadas de sufrimiento propio de su entorno cercano.

No se debe unir la desintegración necesariamente con las psicopatías, pero pueden tener en algunos importantes concomitancias, que se manifiestan en las conductas indeseables, mal adaptadas y organizadas de la conducta anormal, "...las que en diversos grados experimentan las personas para enfrentar eficazmente los problemas de la vida ordinaria... que infelices y cuyas reacciones son, a menudo, una fuente de preocupación o angustia para sus familias y sus relaciones"^v. El informe y la psicoevaluación previstos en la legislación vigente deben intentar conocer el talante inicial del alumno respecto a la relación social en general, si tiene en su recuerdo experiencias positivas de afectividad, que pueden servir de punto de partida para potenciar su motivación, si ha sufrido falta de afecto o si tiene en su recuerdo, más o menos consciente, algún tipo de experiencia o de abuso. En tales casos el alumno debe ser debidamente atendido, máxime si se producen conductas desajustadas a la convivencia, porque entre los derechos del alumnado figura "que se tendrán en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector. A estos efectos, se podrán solicitar los informes que se estimen necesarios sobre las aludidas circunstancias y recomendar, en su caso, a los padres o a los representantes legales del alumno o a las instancias públicas competentes la adopción de las medidas necesarias"^{vi}.

Otros factores culturales, como las costumbres, valores o creencias del grupo social de procedencia también influyen en la percepción que el alumno adquiere, al enfrentarse con la integración en la vida escolar, por lo que la concreción de los objetivos a proponerse para tales alumnos debe ser cuidada y entra dentro de la flexibilidad que para la compensación educativa señala la normativa vigente, no reduciéndose esta solamente a los contenidos.

En muchos de estos casos, si han padecido desintegración individual o grupal o carencias importantes de cualquier índole, el aprendizaje teórico, desvinculado de la necesidad vital no ha existido, lo que les lleva a considerarlo extraño e inútil. Suscitar su interés, conectando la enseñanza con los intereses reales de su vida, con su forma de vivir y de sentir, es una tarea, ardua, difícil y lenta, pero de gran eficacia para arrancar

su proceso normal de aprendizaje. Partir de una ética pragmática posibilita mucho el aprendizaje de las conductas más *rentables*.

La fuerza persuasiva de un clima de ajuste y afectividad ha sido especialmente estudiada por Brunner y Goodman, pudiendo señalarse tres factores fundamentales de motivación: el grupo, las experiencias individuales y los factores concretos de motivación del medio social de procedencia.

Al buscarse primeramente, en los casos de desintegración o desfase social, conseguir un ajuste armónico de unos individuos entre sí y de cada uno con el grupo, las actividades de tal alumno estarán determinadas en buena parte por los niveles de exigencia que el grupo les plantea, por las carencias que el individuo sufre para conseguir ciertos niveles de satisfacción y por el talante con el que sea acogido en el grupo escolar en el que debe integrarse. Según Prout nuestra personalidad social es la concreción del pensamiento de los demás. La mirada de los otros nos ayuda en la construcción de la propia personalidad.

4. Las raíces de algunos conflictos escolares

Los grupos de compensación e integración son escenarios de ciertos conflictos escolares, no necesariamente porque los alumnos sean más conflictivos, sino porque estamos ante un proceso y una tarea más difícil de la habitual. Tan irracional y simplista es decir que quitando esta enseñanza se evitarían buena parte de conflictos en los centros escolares, como decir que quitándose la vida también estos desaparecen en la conducta de un hombre normal. *La vida lleva ineludiblemente unido el conflicto.*

Una de las causas de ciertos conflictos escolares es el *complejo de indefensión*. A la sensación de debilidad ante el medio, que suele acompañar a la infancia como tal, en algunos casos se añade la falta de protección y que habitualmente presta la familia. Según la tabla de necesidades de A.M. Maslow la seguridad es una necesidad de primer orden, tanto a nivel animal como humano. Esta lleva consigo la puesta en marcha del instinto de autoprotección, que pasa por ser una de las reacciones innatas de todo ser vivo.

Al incorporarse ciertos alumnos a un entorno social nuevo, como puede ser el escolar, la reacción instintiva de *estar a la defensiva* estará muy activada y es posible que esta actitud tienda a producir intentos de huida, absentismo, fracaso escolar, conductas de riesgo, enfrentamientos o peleas

que, en un primer momento, no son más que manifestaciones de autodefensa y de deseo de tomarse la justicia por su mano, recurriendo tal vez a la práctica y al código vigente en su ambiente de procedencia, a las que habitualmente se ha visto obligado a recurrir.

El transferir el propio sistema de defensa a otro y confiarle la propia protección es, tal vez, el paso más decisivo en la integración del sujeto a un grupo o institución; cuando esto ocurre se ha logrado una de las bases más firmes para la convivencia, al asumir las normas de conducta del grupo como algo propio. Para propiciar ese paso deben ponerse a su servicio los márgenes de autonomía de los centros que en tantos aspectos viene permitido, reglado y estimulado por la Lopege y otras normativas afines, como el Real Decreto sobre la convivencia de los centros que determinan que “es necesario que el alumno perciba que las normas de convivencia no son ajenas al centro, sino que han sido elaboradas y adoptadas por el conjunto de la comunidad educativa. Por eso en la definición y aplicación del ejercicio de los derechos y deberes de los alumnos, es importante que se potencie la autonomía del centro”^{vii}. La flexibilidad de los agrupamiento debe afectar también a la dinámica peculiar de estos grupos.

Situación muy importante en algunos alumnos es el *sufrimiento de angustia* que puede llegarle por situaciones diversas. Lo propio de la angustia es un temor a algo impreciso, como atmósfera envolvente, sin poder concretarse en un objeto o situación, como ocurre con el miedo. Se tiene miedo a algo, pero se sufre angustia sin saber por qué ni ante qué. Este es el caldo de cultivo propio para las conductas agresivas y las reacciones histéricas que suelen ser manifestaciones de inseguridad. A las conductas de riesgo cabe aplicarlas algo similar, salvadas las diferencias, a la delincuencia “que puede acarrear beneficios psicológicos al autor (¡aunque traiga muchos males a la sociedad!), y puede ser un medio de buscar una respuesta a la angustia y un camino corto para la libertad y la emoción, como confirmará Miller desde su teoría de la subcultura”^{viii}. Todo complejo subconsciente es una bomba de relojería para que se produzcan conflictos y desajustes sociales.

El mejor antídoto para esta situación está en la formación de *conciencia de pertenencia*, que conlleva ser aceptado y aprobado por los demás miembros del grupo. Toda persona humana es tal en su grupo, y para el alumno su entorno social inmediato durante muchas horas es el centro escolar. Dentro de este marco se relaciona, realiza sus tareas, vive el éxito y el fracaso, surgen los conflictos y recibe las pautas sociales de

comportamiento. El grupo es por tanto, su *ethos*, su nido, su envoltura y su útero social.

La *pertenencia del alumno* no es ni de propiedad ni de ocupación, sino de relación personal en la que él recibe las disposiciones de otros hacia él, los valores y las actitudes, lo que constituye la llamada *percepción interpersonal*, en la que uno es a la vez sujeto y objeto. El sentirse percibido es más que una simple visión de un objeto, porque integra elementos de relación social, de actitudes y de afectos. Nos sentimos aceptados si la interrelación entre, al menos dos, crea el “nosotros”, lo que ayuda a establecer *elementos comunes* de conducta, esto es *participan* en algo que es *compartido* y que nos *conforma* y educa.

En ciertos estudios experimentales, llevados a cabo con niños, la *limpieza* aparece en las respuestas como la primera condición de aceptación y la suciedad la principal causa de rechazo inicial, lo que plantea una clara exigencia al alumno para la aceptación y a sus familias y profesores una tarea a cuidar y una exigencia a tener muy en cuenta.

Hay dos formas fundamentales de realizar la conformidad del individuo al grupo. La primera es la *sumisión* que es la aceptación, sin estar de acuerdo, que suele ser la postura inicial del alumno ante el grupo, a la espera de conocerlo mejor. Es también la actitud más seguida por sujetos inseguros, indefensos o “retorcidos” por experiencias negativas anteriores. La otra forma es la de la *aceptación* con la que el sujeto se decide a *compartir un mismo proyecto personal*. A participar se aprende, como cualquier otro tipo de aprendizaje, y en este proceso los contenidos cognitivos pueden favorecer o bloquear la interrelación personal. “Hay evidencia de que existe relación entre deficiencias para solucionar problemas cognitivos interpersonales y la delincuencia juvenil. En algunas instituciones penitenciarias, en concreto en instituciones femeninas, se ha encontrado que el 73% de las reclusas tenían estas deficiencias”^{ix}. La unidad que estructura la personalidad humana hace que cada uno de sus factores actúen en conjunción con todos los demás, de modo que cualquier deficiencia en el funcionamiento de algunos de estos influye en el funcionamiento del todo, por la condición molar de toda personalidad.

Tan importante se considera la participación activa en el grupo de enseñanza que la tercera Ley Orgánica del sistema educativo, la Lopegece, tiene como tema principal la participación, tal como queda reflejado en su título y así lo formula explícitamente: “Debe asegurarse que la participación, que ya es componente de la actividad escolar, se realice en los centros en óptima condición...” y en el Título Preliminar, art. 1.a,

continúa: “Fomentará la participación de la comunidad educativa en la organización y el gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición del proyecto educativo”^x. ¿Qué factores influyen en la incorporación psíquica de un alumno a un grupo, y a su conformación y participación social? Según Asch, son básicamente tres los elementos determinantes de estas actitudes.

El primero lo constituyen las características individuales, la nacional y el sexo. Estos elementos deben ser muy tenidos en cuenta para caminar hacia una integración grupal, que es previa y condición para lograr el ajuste en el grupo y el posible éxito escolar.

En segundo lugar es también importante el tamaño del grupo, que tiene una relación inversa con la posibilidad de realizar encuentros personales. Esto ha sido muy tenido en cuenta por la legislación vigente e incluso en su aplicación a la realidad suelen existir criterios de laxa aplicación. Sin embargo, no debe olvidarse que la sola agrupación administrativa en grupos pequeños no asegura el éxito, si no va acompañada de otras medidas, pues incluso lo reducido del grupo se puede convertir a veces en un factor empobrecedor, surtiendo los efectos contrarios a los que se pretende conseguir con la compensación educativa. La posibilidad de cambiar de relaciones en el grupo, haciéndolas complejas y abiertas, posibilita una convivencia más flexible y rica y con menos riesgos de que se produzcan en la convivencia ordinaria conflictos encontrados.

Por último, es fundamental el nivel de atracción que la incorporación al grupo pueda suscitar en el sujeto. Cuando la procedencia del alumno sea de grupos marginados se suele producir una actitud bifronte. Por una parte se mira al resto del grupo con reserva y en ciertos casos patológicos con agresividad, a la vez que se siente la necesidad de oxigenar la propia vida en la relación con otros, con sus formas de comportarse, participación en los juegos, relaciones de amistad y pequeñas aventuras compartidas.

5. La desobediencia como fruto de la desintegración

Ante la posible cadena de absentismo, fracaso, desobediencia y conductas de riesgos, que se producen en algunos casos entre los alumnos de compensación educativa, el profesor debe estar muy atento y debidamente formado. En jornadas sobre ese tema se ponía de manifiesto que “había profesores que no estaban preparados para educar a cierto tipo

de alumnos siendo esta una de las causas de que aparecieran algunas situaciones difíciles en esta enseñanza”^{xi}. Combinar los derechos laborales de los docentes con su adecuada preparación para llevar a cabo una función muy específica, como es la educación compensatoria, es un reto que debe afrontar la Administración. Ya hace años que, entre las conclusiones sobre la enseñanza con alumnos similares a los de enseñanza compensatoria, se formulaba esta conclusión: “Es una perogrullada necesaria de recordar que la calidad del personal es el factor individual más importante en cualquier programa. Es indispensable que el personal, que sea último responsable del programa, tenga titulación académica, experiencia y preparación específica para ese programa concreto”^{xii}.

Los posibles conflictos entre alumnos o alguno de estos con los profesores debe evitarse que se produzcan en público y que cuando aparezcan posean el menor dramatismo posible. La resistencia *valiente* a la autoridad gratifica de tal modo a ciertos alumnos ante un medio grupal determinado que fija conductas que de otro modo serían inexplicables. Es la edad en la que el adolescente tiende a autoafirmarse y a potenciar su característica de *valiente e indomable frente a otros*. Los enfrentamientos en público refuerzan con frecuencia las conductas negativas de algunos alumnos que están necesitados de aceptación, estima o admiración por sus compañeros y, al no encontrar otro camino de conseguirlo, pretende de este modo constituirse en líderes del grupo con la admiración consiguiente de sus compañeros. Ante estas situaciones debe tenerse en cuenta la siguiente recomendación: “Esta probado experimentalmente la influencia del condicionamiento en la modificación de conducta y muchos programas de tratamiento están basados en este principio. Especialmente digno de mención es el dato de que, para que un condicionamiento socializante sea positivo es necesario que los premios y castigos sean más fuerte que los administrados por los agentes subculturales”^{xiii}. Ni que decir tiene que estando en un sistema educativo como el que existe en España cualquiera corrección debe tener un inequívoco carácter educativo y no punitivo, de modo que se busque en primer lugar que el alumno siga el proceso formativo en el que está instalado.

Si cualquier tipo de conflicto o enfrentamiento es presentado en público se transmite al resto del alumnado unos modelos de conducta que fácilmente incitan a la imitación, dentro de las reglas que rigen el aprendizaje social, tal como han estudiado y formulado A. Bandura y R. Walter: “La imitación, juega aquí un papel importante en la adquisición de conductas. Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus

respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de la jerarquía de las respuestas nuevas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta nueva ni recibir refuerzo alguno”. En el caso de conflicto manifiesto entre el alumno y el profesor es posible que aparezca menguada la autoridad de este, mientras que la conducta del alumno conflictivo salga reforzada y adquiera aureola de *valiente*. Los límites morales y legales que tiene el profesor hacen que pueda frecuentemente ser considerado como el débil, por los escasos recursos inmediatos de que dispone y por el carácter educativo que deben tener sus actuaciones, con las que siempre han de buscar una finalidad educativa y nunca se debe poner en el plano de enfrentamiento entre el fuerte y el débil, “porque en la definición y exigencia de los deberes (de los alumnos) es preciso tener en cuenta que el objetivo último que debe perseguirse es alcanzar, con todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia y autoresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En todo caso, cuando estas resulten inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno”^{xiv}. La fuerza que tenga en tal caso el prestigio de los personajes en conflicto, ante los que observan esos tipos de conductas, será determinante para su imitación. Esto exige al profesor cuidar lo más posible su imagen y prestigio ante el grupo de alumnos, para que su actitud suscite aceptación y prestigio moral entre ellos y aparezca como modelo a imitar.

6. La educación en valores de convivencia en enseñanza compensatoria

Pieza clave en la estructuración y funcionamiento del grupo es el profesor. Ni se trata ni tendría sentido hacer referencia al amplio elenco de cualidades que debe tener el profesor en general ni del de compensatoria en particular, solo queremos poner el acento en algunas cualidades que deben revestir a quienes tienen la misión de integrar en la convivencia, mediante la educación de actitudes y de valores.

La familia o en su caso el grupo primario son el útero social que lleva a cabo el cuidado del niño, tras salir del útero fisiológico del vientre materno. La escuela y el profesor se afianzan pronto como ejes de la educación formal, ocupando zonas que van abriendo las nuevas etapas evolutivas.

La primera actitud necesaria del profesor es tener *un amplio margen de optimismo* y confianza en la tarea que está realizando. La educación siempre es un proceso y sin confianza en conseguir los objetivos, total o parcialmente, es imposible afrontar situaciones difíciles, y la educación siempre lo es. Si esta debe ser una actitud personal del profesor, la perseverancia en seguir el plan educativo, previamente establecido, es la concreción de dicho optimismo.

La adaptación de los diversos elementos de la programación a las circunstancias concretas del alumno y del grupo no solo es posible sino una exigencia didáctica y administrativa, de modo que la *flexibilidad* es la clara manifestación del compromiso por educar a cada persona concreta y a cada grupo, partiendo de la realidad tal cual es. La variedad de actividades, la alternancia en las formas de trabajo y la pluralidad de tipos de relaciones pueden aumentar el interés del alumno y “renuevan” el contenido fundamental del proceso educativo en el que la transversalidad de los valores de convivencia debe tener una gran importancia.

Todo esto debe estar sometido a una evaluación continua en la que el análisis de la situación, las causas y las consecuencias sean los elementos básicos de una revisión eficaz y lo más concreta posible. “La evaluación será tanto más valiosa cuanto más exactamente pueda precisar qué resultados positivos se deben al programa y cuáles a remisión espontánea del programa conductual o a factores ajenos al programa”^{xv}.

El primer paso es intentar conseguir un clima de tranquilidad y sosiego en las clases, de modo que exista la posibilidad de que afloren los valores éticos fundamentales. La tensión, el conflicto, las voces, la desconfianza y las relaciones de fuerza no ayudan en nada a una educación moral. Solamente un clima de cierta serenidad escénica puede posibilitar la reflexión ética. Esta serenidad no sólo ha de tratar de conseguirla el profesor, sino mostrarla en sus mismos comportamientos. Este es el significado primario de enseñar, poner de manifiesto, presentar y hacer algo patente. Un ingrediente de serenidad estoica es la actitud psicológicamente prioritaria del profesor, para llevar a cabo este tipo de enseñanza. Aquí cabe el adagio de *nadie da lo que no tiene*. La sola presencia del profesor debe servir de estímulo a una convivencia tranquila.

Una segunda actitud necesaria es la búsqueda constante de los valores que tienen los individuos y los diversos grupos sociales. En el proceso de integración es fundamental que los agentes sociales tomen conciencia de los propios valores que viven, para que de ser hábitos de conductas sean también debidamente concienciados y jerarquizados.

Educación, en su origen etimológico, significa sacar y conducir. La simbología socrática de la comadrona, como modo de ayudar a sacar la verdad y los valores del interior de cada uno, sigue siendo válida, al menos como punto de referencia ideal. Cada grupo social tiene unos valores compartidos y vividos, pero en muchos casos, por la pura dificultad especulativa, les resulta a sus miembros difícil expresarlos por la racionalización y abstracción que el enunciado de un código exige.

No basta solo decir que los payos, los gitanos, los árabes o los africanos tienen sus valores y su código ético, sino que en el aula se han de formular, presentar, explicar y, si fuera posible en algunas de sus partes, memorizar. En este proceso de conocimiento, formulación, mostración, incluso en paneles, reflexión y memorización el profesor tiene una función capital, como alentador y “matrona” de la verdad ética de cada uno y de los diversos componentes del grupo. Por otra parte, ese código o códigos deben regir, bajo las normas de convivencia más generales del centro, la vida y la conducta del grupo. La posible corrección de cada uno debe hacerse con su propio código y con la propia conciencia. Un método muy eficaz es el llamado de revisión de vida y el de *educación por imitación de modelos*. En la revisión de vida, que puede ser práctica habitual en la dinámica de la clase, se trata de analizar las situaciones reales que ocurren en el grupo con cuatro pasos fundamentales. Presentación del hecho o de los hechos, a ser posible por los mismos que lo ha protagonizado, búsqueda común de las causas, consecuencias reales o posibles de tales conductas, descubrimiento del valor que subyace al juicio sobre tal conducta y pautas a seguir en consonancia con el valor concreto que se ha descubierto. Es conveniente propiciar el compromiso personal del grupo y de cada uno de sus miembros ante tales valores, porque una enseñanza de la ética que no compromete es simple información y no educación.

En este proceso es didácticamente muy importante enseñar a los alumnos la conexión medio-fin que es el elemento fundamental de una ética elemental, conexión que, aunque parezca fácil a los que han ejercitado el pensamiento especulativo, no lo es tanto para los que lo han desarrollado escasamente. Salvadas las diferencias entre los alumnos de compensatoria con los que explícitamente cita el texto, debe tenerse en cuenta que “parece suficientemente comprobado que entre los menores delincuentes hay una alta tasa de deficiencias para la solución de problemas cognitivos interpersonales: en concreto, fallan en conocimiento alternativo, el de medio-fin y el de perspectiva o *role-taking*. Un tratamiento que remedie esas deficiencias ha probado su eficacia en la reeducación de la

reincidencia”^{xvi}. En definitiva, se trata de hacer una reflexión sencilla sobre las consecuencias de los propios actos y presentar otras formas posibles de comportamiento.

En *la educación por imitación de modelos* la estructura es en cierto modo similar. Se trata de presentar modelos de conductas para que puedan ser imitados por el alumno, aprovechando las variables sociales para la modificación de conductas.

Los cuentos infantiles, los libros de aventuras, infinidad de películas sobre vidas de héroes, científicos, inventores, artistas, “fans” y líderes que ponen en marcha la motivación sentada sobre el éxito, la fama, y la aceptación grupal.

Las principales condiciones para favorecer el aprendizaje por imitación son: la claridad y precisión de la conducta del modelo a imitar que se presenta, el prestigio social o el éxito que se consigue con ese tipo de conducta, la tonalidad afectiva del personaje o la narración y el valor funcional de la conducta que se trata de transmitir. El éxito, la felicidad y el triunfo, en sus diversas modalidades forman el núcleo motivador para lograr la educación en valores mediante la imitación. Se trata en definitiva de presentar conductas alternativas a las que el propio sujeto realiza y transmitirle las ventajas de otras formas alternativas de comportamiento. Con frecuencia aparecen personajes antagónicos en los que la simpatía/antipatía, dominación/sumisión, sensatez/extravagancia, solidaridad/egoísmo, éxito/fracaso, juegan un papel importante.

Este proceso de enseñanza, junto con una presencia transversal de los valores de convivencia, pueden aportar un contenido importante en la educación en valores que el profesor debe llevar a cabo.

7. El mestizaje cultural de un universo simbólico de valores

Educar en valores es transmitir o hacer surgir del propio individuo un contenido determinado o, al menos, unos ejes básicos para su estructuración.

Durante las últimas décadas la educación ética en España se ha refugiado más en cuestiones metaéticas, que en la educación en un contenido determinado de valores. Este es un viejo problema que ya detectó el estoico Epicteto: “La primera y más importante parte de la filosofía es la práctica de los preceptos, como por ejemplo: *no mentir*. La segunda es la de las demostraciones, como por ejemplo, la de por qué no hay que mentir. La

tercera es la que prueba y distingue estas demostraciones, como por ejemplo: ¿Por qué es esto una demostración? ¿qué es una demostración? ¿Qué es una consecuencia? ¿Qué es una contradicción? ¿Qué es una verdad? ¿Qué es una falsedad? Así la tercera parte es necesaria por razón de la segunda y la segunda por razón de la primera, sin embargo, hacemos lo contrario, esto es, nos fijamos principalmente en la tercera y a ella prestamos toda nuestra atención, sin preocuparnos en absoluto de lo primero. Por eso solemos mentir, aunque tengamos siempre presente la demostración de que no hay que mentir^{xvii}. La especulación sobre los principios es necesario, pero educar en valores es optar y enseñar a optar, para conducir adecuadamente la vida. Es necesario a la vez superar el relativismo de *todo vale*, que es lo mismo a nada vale, y el *dogmatismo*, esto es la verdad, toda la verdad y nada más que la verdad y el *chovinismo*, solamente lo de mi grupo es lo que debo aceptar. *Conjugar la propia libertad personal, dentro del grupo cultural en el que se vive, con la apertura a otros es el gran reto de educar en los valores de convivencia.*

La ética tiene una dimensión personal, que arranca del modo de ser y de elegir de cada individuo concreto. Lo que existe realmente en sí es la sustancia, y cada persona es sobre todo una sustancia racional, según la definición de Boecio: *Sustancia individual de naturaleza racional*. La sustancia es el modo de ser propiamente tal; también existe, y su modo de ser es estimable, el accidente, pero es un modo de ser secundario, que se dice en relación a la sustancia. El ser español, extremeño, asturiano, catalán, blanco, negro, alto, bajo, rico o pobre es real, pero de modo secundario.

La persona, y los valores que tiene como tal, debe ser el eje de la ética y nada debe haber por encima de las exigencias morales de la persona como tal. Didácticamente cualquier educador debe enfrentarse con la obligación de que es a “ese individuo”, a ese alumno concreto que tiene delante, al que tiene que educar, para no perderse en lo abstracto y en nebulosa. No se puede educar primero al “gitano”, al “magrebí”, al “desintegrado” o al “pobre” que al hombre. La vieja expresión cristiana es en este sentido todo un símbolo de referencia: *no se hizo el hombre para el sábado, sino el sábado para el hombre*. Los valores de cada persona no nos cierran a los demás, sino que deben ser el fundamento de una ética abierta a los otros, que también son personas. El individualismo es un personalismo castrado.

Este valor de la persona lo recoge didácticamente el sistema educativo español, estructurado por la LOGSE, con la atención a la diversidad, optatividad y adaptaciones curriculares de todo tipo. Se trata de

atender a la peculiaridad de cada individuo y del respeto a su individualidad, sin ninguna clase de discriminación. En el frontispicio de la LOGSE, en sus primeras palabras, aparece escrito: “El sistema educativo español... que regula el Derecho a la Educación, se orientará a los siguientes fines previstos en dicha ley: el pleno desarrollo de la personalidad del alumno”^{xviii}. Es por tanto la persona, que siempre es un individuo, el eje primero y principal de toda la educación, tanto en contenidos, como en procedimientos y actitudes, de las que las virtudes éticas forma una parte muy importante. El individualismo propicia morales cerradas y de esclavos, el personalismo potencia la apertura a morales abiertas y de seres libres.

Ahora bien, la persona solo es, existe y se comporta en un medio social, cultural y grupal que no por no ser sustancia, sino accidente, pierde su valor y la clara peculiaridad de cada conducta. El hombre sin medio es una ficción, como la que inspiró la idea de “hombre salvaje”. La peculiaridad ni se puede negar, ni se puede ser persona sin ella, pues forma el carácter, el talante y la pertenencia grupal. Sin el útero social envolvente no se puede vivir ni como individuo aislado ni como ciudadano del mundo. Aquí entra en juego el valor de los *códigos grupales* que han de ser conocidos, respetados, enseñados y vividos.

Pero una vez más nos enfrentamos entre la peculiaridad y la libertad de las éticas abiertas. Educar en la convivencia es fomentar la educación en los valores propios, sabiendo *analizar las posibilidades y límites* que nos acerca a los códigos ajenos. Se vive lo propio en medio de otros que viven también lo suyo y que merece tanto respeto como lo mío. Descubrir los valores de otros es el primer paso para abrirse a un *mestizaje cultural y ético*. Esta actitud abierta a los demás distingue un grupo social sano de un gueto empobrecedor, enfermizo y caduco.

En el proceso de la educación la LOGSE potencia todo tipo de peculiaridad, fomentando las concreciones del Diseño Curricular Base, que puedan venir de las autoridades autónomas, de cada comunidad educativa en proyecto curricular de cada centro, de comisión de la coordinación pedagógica, departamentos, programaciones, adaptaciones para grupos flexibles, etc., tanto para los aspectos de contenido, como para los objetivos, metodología, criterios de evaluación, normas de organización y valores a enseñar.

Los valores grupales, siendo ricos y muy necesarios a tener en cuenta, sufren el riesgo en algunos casos de contener aspectos negativos, desorientaciones e incluso aberraciones, por lo que una vez más hay que abrirse a la dimensión de encuentro con los otros.

El hombre es un individuo que vive en grupo y pertenece a una especie. Aquí radica el fundamento, aunque se llegue por vía de pacto, de los derechos humanos, teniendo en cuenta que lo humano, por universal afecta a todos y cada uno de los individuos de la especie, que es y solo existe realmente en los individuos concretos. La universalidad ha sido una búsqueda constante en nuestra historia, desde la igualdad de naturaleza griega, la unidad territorial y de ciudadanía del *única* del imperio romano, la fraternidad cristiana bajo un solo Dios, la defensa de los derechos naturales de los teólogos-filósofos de la escuela de Salamanca ante el descubrimiento de América, el lema de la revolución francesa de igualdad y la formulación de los derechos humanos, pero todo esto sin individuos y sin sus peculiaridades grupales es un mito.

Esta dimensión universalista la recoge la LOGSE, partiendo de la Constitución Española, como derecho que formula, como objetivo de la ley: “La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”^{xix}.

Como punto de referencia a los valores, lo formula así el Real Decreto de derechos y deberes de los alumnos: “La igualdad de oportunidades se promoverá mediante: a) La no discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, capacidad económica, nivel social, convicciones políticas, morales o religiosas, así como por discriminaciones físicas, sensoriales y psíquicas, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. b) El establecimiento de medidas compensatorias que garanticen la igualdad real y efectiva de oportunidades. c) La realización de políticas educativas de integración y de educación especial”^{xx}. Esta es la plasmación escolar de los derechos humanos, que presupone los derechos de las personas y de las peculiaridades grupales.

La referencia a la declaración de los derechos humanos, antes llamados derechos naturales, que afectan a todos, debe ser el punto de referencia para que cada persona o grupo *se abra al mestizaje de un universo simbólico de valores* que sirva de encuentro para una sólida convivencia e integración de diversas personas, grupos y etnias.

Sin duda alguna, tras el ansia humana de encontrar verdades universales compartidas por todos, este elenco de valores, derechos y deberes sirve de punto de referencia para educar en la convivencia a todos los alumnos, sea cual sea su grupo de procedencia.

La función del profesor en este camino es, usando la ironía socrática, invitarles a buscar, tras cada paso, aspectos positivos y negativos

de los propios códigos de conducta y los puntos de encuentro que sus formas de comportamiento y justificación tienen con los de los otros. La declaración universal de los derechos humanos, junto a la tendencia a la globalización en la comunicación, economía, técnica, comercio, etc., son exigencias a las que en modo alguno se debe dar la espalda, si se quiere educar a los alumnos para una sociedad que camina mirando al futuro. Esta apertura a otros no solo no niega la propia individualidad y peculiaridad grupal, sino que la presupone.

8. Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (Coord.). *Organización de la vida escolar*. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.
- Arroyo Pomedá, J. Ahora la educación ética y cívica. *Cuadernos de Pedagogía*, 190.
- Ayuntamiento de Barcelona: *Una nova alternativa de serveis per a la Infancia*. Barcelona: Area de Serveis Socials.
- Beristain, A. Crisis del Derecho Represivo. *Cuadernos para el Diálogo*. Madrid: Educusa.
- Blanco Guijarro, V. La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas. *Aula*, 10, 43-46.
- Bolívar Botia, A. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- Coll, C. *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Lara.
- Declare, G. Los equipos docentes: formación y funcionamiento. *Aula*, 15, 65-68. Dirección General de Juventud y Promoción Sociocultural. *La marginación del Menor*. Madrid.
- Fernández Ochoa et al. *La educación ética y cívica, un reto en la práctica pedagógica*. Madrid: Nacia.
- Furte, P. *La vida moral del adolescente*. Buenos Aires: Ateneo.
- Garrido Genovés, V. El fracaso de la rehabilitación: un diagnóstico prematuro. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37.
- González Jiménez, M.A. La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad. *Aula*, 1, 47-51.
- Guindon, J. *Las etapas de la reeducación de los jóvenes delincuentes y de los otros*. Barcelona: Marfil.
- Kilpatrick, W. *La función social, cultural y docente de la escuela*. Buenos Aires: Losada.
- Levine, M. *Cultura, conducta y personalidad*. Madrid: Akal.
- Makarencó, A.S. *Poema Pedagógico*. Barcelona: Planeta.

- Ministerio de Educación y Ciencia. *Materiales para los programas de diversificación en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Dirección Provincial de Educación.
- Pelechano, V. *Psicoterapia y modificación de conducta*. Universidad de Valencia.
- Piaget, J. *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontaneda.
- Raths, L. et al. *El sentido de los valores y la enseñanza*. México: Uteha.
- Reina, J.J. et al. *Proyecto Curricular. Estrategias para superar sus dificultades*. Madrid: Escuela Española.
- Rodríguez Muñoz, V. La metodología y el tratamiento de la diversidad en el Proyecto Curricular. *Aula*, 10, 52-54.
- Sabate Delgado, J. *Sociología de la marginación. Un cas. de Barcelona*. Universidad de Barcelona.
- Sychov, Y. *El micromedio y la personalidad*. Moscú.
- Truriel, E. *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Descleé.

Notas

-
- i. Véase: La LOGSE 1/1990 de 3 de octubre prescribe el derecho de igualdad de oportunidades y determina la necesidad de desarrollar políticas de acción compensatoria. La LOPEGCE 9/1995, de 20 de noviembre, ha definido con claridad los alumnos a los que se debe dirigir este tipo de enseñanza. El Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, regula las acciones dirigidas a llevar a cabo tal compensación. La Orden de 22 de julio de 1999 precisa más las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.
- ii. Orden de 22 de julio de 1999, o.c. Cap. I, art. 2.
- iii. Orden, 22 de junio de 1999 (BOE 28 de julio) o.c., Cap. II, art. decimotercero, 2.
- iv. Berger, P. y Luckmann, T. (1979): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, pág. 205.
- v. Page, J.D. (1982): *Manual de Psicología*. Paidós, pág. 15.
- vi. Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo (BOE de junio), art. 43.e.
- vii. Real Decreto 732/1995, o.c. Preámbulo.
- viii. Segura Morales, M. (1985): *Tratamientos eficaces de delinquentes juveniles*. Madrid: Ministerio de Justicia. Dirección General de Protección Jurídica al Menor, pág. 152.

- ix. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.c., pág. 508.
- x. Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros. BOE de 21 de noviembre de 1995.
- xi. Jornadas sobre Enseñanza Compensatoria. Oviedo, *La Voz de Asturias*, 26-X-2000.
- xii. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.c., pág. 516.
- xiii. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.c., pág. 180.
- xiv. Real Decreto 732/1995, de 2 de mayo. BOE de 2 de junio de 1995, Preámbulo.
- xv. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.c., pág. 511.
- xvi. Segura Morales, M.: *Tratamientos eficaces...*, o.c., pág. 181.
- xvii. Epicteto (1943): *Manual*. Barcelona: Ed. Montaner y Simón, págs. 123-124.
- xviii. LOGSE: o.c., Título preliminar, art. 1.a.
- xix. LOGSE: Título preliminar, art. 1.b.
- xx. Real Decreto, 732 de 5 de mayo de 1995. (BOE, 2 de junio), art. 12.a, b, c.