

La “buena educación”: dificultades y retos en la sociedad actual

Por: José Antonio Luengo Latorre

Secretario General de la Oficina del Defensor del Menor

A modo de introducción: la realidad del hecho educativo en su conjunto

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

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

Hablar de **educación** no es lo mismo para unos que para otros. Esta afirmación puede parecer una obviedad; no lo es tanto, sin embargo, si tomamos en consideración las diferencias significativas que encontramos en el tratamiento que fuerzas políticas, sociales, colectivos de padres y madres, profesores, administración y otros agentes hacen del concepto y de su desarrollo práctico en la sociedad actual. Demasiadas diferencias, no obstante. Algunas son entendibles. No es lo mismo enfocar el asunto desde la responsabilidad, por ejemplo, de quienes desarrollan la actividad docente, la denominada educación formal, que desde la responsabilidad de quienes, como padres y madres, en el ejercicio de la patria potestad, *llenen sus días por y para* el bienestar

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

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

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

conflictos de convivencia y relación en los centros educativos y su entorno próximo, el absentismo escolar, el fracaso escolar, las posibilidades para ejercer de padres en la sociedad actual, la atención a las poblaciones más desfavorecidas, la acogida a la población inmigrante en el sistema educativo o el *perfil* comportamental de nuestros adolescentes y jóvenes son, entre otros muchos de especial relevancia, vivos escenarios de debate casi siempre estéril, en los que se mantienen de manera rígida, en ocasiones coriácea, las posiciones iniciales, aquellas que crearon la controversia y el intercambio de opiniones, a veces el conflicto, sin cesión perceptible, sin *luz* -de acuerdo-, *aunque tenue, al final del tunel...*

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

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

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

Y, por supuesto, aprenden en las calles, en las plazas, en los caminos... En los reales, pero también en los virtuales, en esos que muchos adultos no sabemos si quiera que existen. Y existen. Están los amigos, los que se ven y tocan, aquéllos con los que se juega en o fuera de la habitación, en la calle, el colegio o el polideportivo (*¡ojalá!*); y aquellos que son de orden virtual, con los que se habla gracias a las tecnologías de la información, aquellos incluso a los que no podremos ver o dar un abrazo nunca (ver tal vez sí, claro... las *webcam* hacen el milagro de la comunicación en tiempo real).

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

El escenario social: la importancia de los modelos en la educación de niños y adolescentes

La interpretación del discurso actual del hecho educativo en nuestro entorno implica la reflexión y toma de decisiones compartidas que aúnen la consideración de las diferentes experiencias que viven y en las que crecen niños y adolescentes en las llamadas sociedades modernas y ampliamente desarrolladas. La experiencia viene demostrando la esterilidad de los enfoques que abordan de manera superficial los controvertidos y complejos espacios *oscuros* en que se ve inmersa la infancia en la sociedad actual. Enfoques dispuestos y orientados casi exclusivamente en la idea del

² Delors, J. (1996)

³ Comparado lógicamente con los demás

menor como ser *incontrolable*, cargado de impulsos *insoportables* que no hacen sino hacer la vida *especialmente cargante* para todos los demás. Enfoques empeñados en ver en los menores de edad y, sobre todo, en adolescentes y jóvenes, un escenario de *inconveniencia* comportamental permanente, incómoda, casi abominable. Enfoques ligados al endurecimiento de cuanto norma tenga la responsabilidad de *poner en su sitio* de forma rápida y contundente a quien *la haga*. Escorados hacia posicionamientos que marcan la autoridad (tal vez el autoritarismo) como clave mágica para la resolución de todos los problemas. ¿Dónde está la mirada interior que debe permitirnos tomar conciencia también de nuestras responsabilidades? ¿Dónde habita la autocrítica en quienes nos contentamos en visualizar y comentar, sin más, lo mal que están las cosas *con los menores*? ¿Se acaba todo con *meterles en cintura*? ¿Dónde reside realmente el germen de los conflictos de convivencia y relación que se vive en los centros educativos? ¿Cuál es el balance de responsabilidades -entre unos y otros, entre administraciones y padres, entre el sistema y los profesores, entre los profesores y los alumnos- subyacente al dramático escenario del fracaso escolar de muchos chicos y chicas? ¿Qué factores repercuten de manera decisiva en la aparición de fenómenos tan relevantes como preocupantes como la proliferación de bandas juveniles o el excesivo consumo de alcohol y sustancias adictivas de muchos adolescentes y jóvenes? ¿De qué estamos hablando? ¿Nos creemos de verdad los adultos *eso que se dice* del “reto de la construcción de un mundo mejor para nuestros hijos”, para nuestros niños y adolescentes?

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

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

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

¿Qué *imagen* damos los adultos a nuestros niños y adolescentes? ¿Son los únicos responsables de su interpretación del mundo y de su manera de estar presentes en él? Un árbol crece guiado siempre por las circunstancias ambientales en que se ubica: características del suelo, foco de luminosidad, etc. Las *condiciones ambientales* las

creamos nosotros, los adultos, inmersos en un mundo diseñado, trazado -y lastrado- excesivamente por nuestras necesidades, que no las de los niños... Y hablar de condiciones ambientales es hablar de educación, por supuesto. Es hablar de cómo preparamos las cosas, cómo las tramamos y definimos para que niños y adolescentes crezcan, aprendan, se relacionen e interactúen activamente con la realidad que configura el modelo social en el que se inserta. Es hablar de modelos de comportamiento, modos de concebir y transmitir la interpretación y resolución de los conflictos, afrontar las adversidades, vivir las relaciones, dibujar proyectos de futuro, comprender y escuchar a los demás.

Los tiempos de atención, cuidado y educación de los hijos en el entorno familiar: dificultades y retos

La sociedad actual está marcada por la irrupción de cambios bruscos y sustantivos y el desarrollo de ritmos vertiginosos de cambio. “Los efectos de las transformaciones sociales surgidas en los últimos años no se han hecho esperar. Y con ellos, la aparición de significativas modificaciones en las reglas del juego de nuestra organización social que afectan notablemente a nuestra infancia en general. Variables como la configuración y estructura de las ciudades, la movilidad poblacional y la irrupción y consolidación del fenómeno migratorio, la organización de la jornada laboral y las endebles condiciones de estabilidad del mercado, la quiebra del modelo tradicional de estructura familiar y la irrupción del esquema de hogar vacío -en el que la casa se convierte en un espacio casi de tránsito en el devenir de las ocupaciones “importantes”-, la creciente influencia de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información en los procesos de socialización y educación de las personas -no solo de los menores de edad-, los formatos de comunicación interpersonal y la *irrefrenable* invasión de los procesos de relación virtual entre personas... Las ciudades crecidas al son de ritmos frenéticos. Las familias desorientadas en sus cometidos, absortas en una compleja secuencia de responsabilidades difíciles de conciliar. La institución educativa sumergida en una importante crisis de identidad, envuelta -sin pretenderlo- en la sinrazón de un debate feroz sobre su papel ineludible como bisagra para la tan traída y llevada conciliación de la vida familiar y laboral”⁴ (Luengo, J.A., 2005). Al menos en las grandes ciudades, donde nos concentramos la mayoría de ciudadanos de este país, no es fácil equilibrar nuestras responsabilidades

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

cuando somos padres. Aquellos que están en edad de iniciar la *aventura* de tener niños muestran un recelo cuando menos razonable a *traer hijos a este mundo*, inmersos como suelen estar en el difícil arte de ganarse la vida y organizar básicamente su proyecto como personas y parejas. La encuesta “*Fecundidad y valores en la España del siglo XXI*” realizada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas por en cargo del Centro de Investigaciones Sociológicas (se trata del mayor estudio realizado en nuestro país sobre el tema, con 9.736 entrevistas), viene a informar de hechos significativos en un ámbito tan sensible de nuestro *orden social*. Entre otras conclusiones, señala, por ejemplo, la confirmación del descenso de la natalidad, el retraso de la edad de las madres primerizas y que las mujeres se casan cada vez más tarde. El estudio demuestra asimismo la reducción paulatina del número de hijos. Así, mientras que más del 50 por ciento de las mujeres mayores de 60 años tenían tres hijos o más, a partir del grupo de edad situado entre 55 y 59 va bajando (43,1%) hasta el 12% en la franja de 35 a 39 o el 7,1 por ciento entre las de 30 a 34. Ahora mismo, la media de hijos por mujer es de 1,6, cuando en 1935 era de 2,9. Igualmente ha aumentado la edad elegida para dar a luz al primer hijo, que se sitúa en los 30,7 años frente a las mujeres que ya han cumplido los 50 años, que fueron madres con una media de 25 años. Queda también patente el aumento de la edad al contraer matrimonio. Si las mujeres de 45 a 49 se casaban de media a los 23,4 años; las de 30 a 34 toman la decisión a los 28,7. Sin embargo, tal vez la mayor novedad del informe se cifre en que desvela algunas de las razones de la crisis de fecundidad existente. Se desvela que seis de cada diez mujeres consideran que los hijos son un obstáculo para su vida laboral. Y esa percepción negativa sobre la maternidad se eleva hasta el 74,5 por ciento entre las que tiene entre 32 y 36 años y estudios medios. El 64 por ciento de las encuestadas -casi un 80 entre las menores de 30 años- piensa que el modelo ideal de convivencia familiar es en el que ambos miembros realizan un trabajo de similar dedicación y se reparten equitativamente tanto el cuidado de los hijos como las labores de la casa. Sin embargo, sólo el 47 por ciento de ellas afirma vivir en una familia así. La autora del estudio, Margarita Delgado, señala esta realidad como “*una discrepancia llamativa entre el modelo ideal y el real*”.

No menos importante es la dificultad manifestada por las familias con hijos a cargo para hacer frente de manera adecuada a sus responsabilidades de cuidado, atención y educación de los hijos en un entorno en el que casi parece obligado, e imprescindible económicamente, la *inmersión* laboral sin condiciones por parte de ambos progenitores. Según los datos del tercer trimestre de 2006 recogidos por el

Observatorio Joven de vivienda en España (OBJOVI), en la Comunidad de Madrid una persona joven tiene que destinar de media el 82% de sus ingresos para poder adquirir una vivienda; un porcentaje éste que supera en más de 15 puntos la media nacional, que se sitúa en el 66,4%, y ha aumentado casi cuatro puntos en la región desde el primer trimestre de 2006. Las cosas se ponen muy difíciles. Por un lado, para tener hijos; por otro para atenderlos adecuadamente cuando se tienen; todo ello sin dejar de valorar la influencia la edad en que venimos y vamos a ir teniendo los hijos en este entorno tan *enloquecido*.

El resultado no se ha hecho esperar. La generación e implementación de servicios y recursos de extensión de los servicios educativos (apertura de centros escolares en días y periodos no lectivos, potenciación del desarrollo de actividades complementarias y extraescolares, incremento de la oferta de plazas para el primer ciclo de educación infantil en centros educativos, diseño de políticas de creación de centros infantiles o guarderías en empresas, etc...) representa en la actualidad un escenario de marcado protagonismo en la configuración de nuevas políticas de acción y desarrollo adoptadas por las Administraciones implicadas de una u otra manera con la infancia y la adolescencia.

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

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

adulto para afrontar las incuestionables responsabilidades de atención, cuidado y educación de los hijos.

Parece difícil negar la evidencia. Los tiempos de relación, comunicación e interacción en el seno de las familias se han visto sustancialmente reducidos como consecuencia de la imperiosa satisfacción de las crecientes necesidades emanadas de la actual estructura y organización social. Las responsabilidades de cuidado, atención, escucha, relación y educación de los más pequeños se ven afectadas de manera negativa y son derivadas con demasiada frecuencia a los servicios educativos y de apoyo extraescolar diseñados y organizados por las Administraciones, organizaciones o entidades implicadas en sectores de naturaleza social o educativa. Sin perjuicio de las necesidades formativas de los menores en un mundo cada vez más competitivo (que, sin duda, pueden justificar el diseño y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares para nuestros menores -deporte, tecnologías de la información, enseñanza de idiomas...- el tiempo de presencia de los menores en los referidos servicios debe en cualquier caso ser analizado y valorado, siempre en el marco de reflexión sobre los efectos que la creciente y sustantiva delegación de las anteriormente citadas responsabilidades pueden producir en aquellos y en la configuración futura de nuestra propia sociedad. No se trata de poner en duda la calidad que pueden atesorar los servicios de cuidado, atención y educación de los más pequeños desde los primeros meses de edad o de los planes de actividades extraescolares en periodos de escolaridad obligatoria; no debe obviarse la preocupación de las Administraciones por propiciar el mejor entorno o el desarrollo de prácticas adecuadas y profesionales. No obstante, existen determinadas variables del formato de respuesta actualmente acuñado que pueden ser cuestionables. Entre otras, tal es el caso de:

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

progenitores sin merma de condiciones sociales, laborales y económicas en los dos primeros años de vida del niño: *¿Es real?*

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

- “*La concesión de permisos especiales a los progenitores que trabajen y tengan la responsabilidad del cuidado y educación de los hijos*”
- “*El entorno, la estructura y la organización del trabajo para adaptarlo a las necesidades de los trabajadores con hijos.*”
- “*La participación de los hombres y las mujeres en las responsabilidades profesionales, familiares y educativas derivadas del cuidado de los niños y las niñas.*”

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

Algunas ideas básicas

- **La mejora de las iniciativas de protección social y apoyo a las familias que faciliten la atención y cuidado a los más pequeños por parte de sus progenitores durante los dos primeros años de vida.**
- **El diseño de actividades extraescolares compartidas entre padres e hijos, que fomenten la relación entre padres, hijos y comunidad social y educativa.**
- **El diseño y desarrollo de las escuelas de padres en horarios accesibles para éstos.**
- **El control preferentemente municipal de las iniciativas planteadas, dada la cercanía de los Ayuntamientos a las necesidades de sus ciudadanos.**
- **La participación de los progenitores en el diseño, gestión y desarrollo de los servicios de atención y cuidado a los más pequeños.**
- **La extensión del horario tras el horario lectivo debe ser analizada sosegadamente: los servicios de naturaleza extraescolar y de extensión**

educativa (apertura de centros en días y periodos no lectivos, actividades extraescolares a desarrollar tras el periodo lectivo...) deben articular su razón de ser prioritaria en torno a las necesidades de los más desfavorecidos, todo ello sin perjuicio de su utilización por parte de otros colectivos.

- Parece necesario “desmontar” el viejo aforismo de que la “calidad suple a la cantidad”. Hablando de la educación de los hijos, esta es una salida técnicamente incorrecta. Podría decirse que cantidad no es calidad, pero sin cantidad no hay calidad.

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

El escenario virtual⁶: el acceso a las tecnologías de la información y la educación

Nuestros niños se educan, hoy en día, en escenarios intangibles. *Manejan los tiempos* y las herramientas de tal manera que los denominados espacios virtuales se convierten en zonas educativas de amplio espectro, de profundo recorrido. Leen, escuchan, dialogan, miran, responden, se comunican, se sorprenden, absorben y

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

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

captan... Sin parar. Experimentan y viven. Aprenden. No hay duda. Se trata de escenarios ordinariamente de gran *privacidad*, en los que, con los desarrollos y prácticas lógicamente diferentes según las edades de los usuarios, niños y adolescentes se desenvuelven *a cuerpo gentil*, como decían nuestras abuelas, esto es, sin demasiadas coberturas, sin los necesarios y deseables controles.

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

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

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

El mercado del ocio digital es un espacio en el que, como adultos, caminamos inseguros, muy a distancia de la fácil interpretación que jóvenes y adolescentes hacen de sus códigos. Y ha sido recientemente cuando determinadas alarmas han empezado a saltar, con *sonidos* a veces estridentes, sobre los riesgos del uso incontrolado e

inadecuado de estos nuevos espacios de comunicación y ocio por parte de aquéllos⁷. A esta situación de inquietud y la consiguiente toma de postura sobre la necesidad de formular mecanismos de control han contribuido la investigación y realización de estudios específicos, sobre una nueva realidad de cuyos efectos y consecuencias conocemos todavía poco.

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

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

Pregunta 14

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

(Multirrespuesta: máximo dos respuestas)

En ver la televisión

37.9

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

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

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

Pregunta 15

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

cercenar las otras importantes, alterar su normal desarrollo. Y en ocasiones, el abuso lleva a la génesis de desequilibrios importantes en la estructura de vida, en la valoración de prioridades, en el peso de los diferentes ámbitos de desenvolvimiento que se conocen como nuestro comportamiento cotidiano, nuestra respuesta al mundo y, lo que es más importante, nuestro modo de interactuar con él.

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

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

LOS FIRMANTES ACUERDAN

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

¹¹ 28 de febrero de 2007

información entre padres e hijos.

6. *Dar su apoyo a las campañas de divulgación y sensibilización sobre el uso adecuado de las TICs en los sectores implicados en la educación de los menores.*
7. *Apoyar la denuncia expresa ante los Órganos Judiciales y las Fuerzas y Cuerpos de la Seguridad del Estado de las situaciones que pudieran vulnerar el ordenamiento jurídico, así como facilitar y atender adecuadamente la protección sociocultural de la infancia y de la adolescencia.*

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

El entorno escolar: dos retos significativos en el actual sistema educativo

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

(1) La promoción de la convivencia en los centros educativos

La convivencia ha sido siempre el punto fuerte de los centros educativos. Siempre han sido lugares seguros, vivos, entornos de aprendizaje del saber estar, del

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

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

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

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

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

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

Porque merece la pena encontrar las claves que favorezcan de manera decidida y estable la generación de entornos de convivencia saludable en el entorno de las relaciones entre iguales, entre adultos y entre iguales y adultos en el contexto relacional propio de los centros educativos. Y porque la escuela necesita un revulsivo; precisa demostrar que es capaz, como lo ha sido siempre, de mejorar sus prácticas, aliviar sus

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

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

dolores, promover cambios sustantivos cuando las cosas no van bien, facilitar la visibilización de lo mucho y bueno que hay por nuestras *aulas y pasillos*.

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

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

¹⁶ www.defensordelmenor.org/documentos

se señalan y definen una serie de parámetros de análisis y propuestas de mejora de los que a continuación detallaré algunos de los más esenciales:

“Bases para la promoción de la convivencia en los centros educativos”

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es necesario reflexionar sobre la conveniencia de imprimir un cierto giro al rumbo en el que parecen haberse instalado la organización, las estructuras y las prácticas profesionales de nuestro sistema educativo. Las características de las escuelas

pueden y deben marcar las diferencias. El clima escolar, en cualquiera de sus manifestaciones, no puede explicarse necesariamente solo por el contexto en que se ubican los centros o por el origen social o cultural de sus alumnos y sus familias. Es cierto que los centros educativos tienen influencia limitada en factores externos como son la familia, el grupo de amigos, el barrio o los medios de comunicación. Muchas veces, sin embargo, la resolución de los problemas de convivencia o violencia pasa por revisar y reformular la propia configuración de los centros educativos facilitando de manera efectiva la participación estable y operativa de la comunidad educativa en su conjunto.

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

- La definición de un Plan de acción global sobre acoso escolar, supervisado por los Servicios de Inspección Educativa, evitando duplicidades y solapamientos, formando parte de las actuaciones planificadas para la promoción de la convivencia y la prevención de las conductas de violencia escolar ya iniciadas y suficientemente contrastadas¹⁷.
- La apuesta de las administraciones públicas por la adecuación de su respuesta en planificación a las necesidades de cada contexto: especialmente, la promoción paulatina de construcción de *centros más pequeños* y ambientes escolares más personalizados, cercanos y de apoyo afectivo, así como la disminución de las “*ratios*” profesor/alumno en aquellos centros de especial complejidad.
- El desarrollo por parte de las Administraciones de programas y planes de acción efectiva que permitan la concreción de propuestas de mejora para las *zonas escolares* que presentan especial complejidad, elevados índices de fracaso escolar y/o de concentración de alumnado con necesidades especiales asociadas a situaciones sociales desfavorecidas.
- La creación de nuevos centros en zonas de especial conflictividad (con la consiguiente reducción del tamaño de los mismos y del número de alumnos atendidos), valoración específica y con repercusión administrativa de la tarea del profesorado, dotación especial para servicios de apoyo y asesoramiento de proximidad.
- La promoción y desarrollo de actuaciones de naturaleza preventiva en las etapas de educación infantil y educación primaria.

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

- El apoyo decisivo a la planificación y el desarrollo de la acción tutorial y la educación en valores de participación, colaboración, solidaridad y respeto, analizando de manera específica las situaciones de acoso escolar.
- La renovación gradual de los procedimientos de adscripción del profesorado, organización y elección de los horarios y de división de asignaturas¹⁸.
- El fomento de la organización de grupos heterogéneos y el desarrollo de metodologías de aprendizaje cooperativo. Esta decisión constituiría una fórmula idónea para que el alumnado dispusiera de oportunidades para aprender entre ellos y sobre ellos mismos, sobre el logro conjunto de metas y sobre los procesos para la adquisición del conocimiento.
- La promoción de la formación del Profesorado en centros educativos sobre la promoción de la convivencia y la eliminación de las conductas de acoso escolar.
- La implementación de actividades de formación a padres.
- La implicación de los agentes y organizaciones sociales de los barrios en el diseño y desarrollo de proyectos de zona que incorporen la planificación de la actividad deportiva, de ocio y tiempo libre en el conjunto de actividades y propuestas de los centros educativos.

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

(2) *La reducción del fracaso y del abandono escolar*

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

Las cifras no son alentadoras¹⁹, no dan motivos para la calma, no permiten *respirar* tranquilo... Los datos muestran una realidad preocupante. Aproximadamente un 30% de nuestros alumnos no llegan a titularse en educación secundaria obligatoria. O lo que es más o menos parecido, treinta de cada cien alumnos que empezaron su escolaridad con perspectiva y largo recorrido llegan al final *sin final*. Llegan a la meta sin que nadie les vea cortar la cinta. Treinta de cada cien chicos y chicas llegan al final quizás valorando que no ha merecido la pena casi nada. O muy poco. Entre diez y trece años invertidos en un proceso que concluye con el vacío. Algunos de esos chicos y chicas hace tiempo que tiraron la toalla. Muchos, probablemente, lo vieron venir de lejos. Más o menos de lejos. Vieron, fueron viendo cómo las cosas no les salían, cómo su rendimiento no bastaba; como no bastaban sus esfuerzos, sus ilusiones por mejorar, por encontrar *el hueco*, el camino, la puerta acertada en un proceso cada vez más complejo. Muchos soñaron con la sonrisa de sus profesores, con la sonrisa y sana complicidad de sus padres. Muchos soñaron con aprobar algo, deseosos de vivir esa profunda sensación de satisfacción y orgullo que suele acompañar a las buenas calificaciones, al reconocimiento del esfuerzo, de la capacidad, de la actitud, de la aptitud. Y muchos, seguro, se fueron desinflando en el camino, mirando a su alrededor desconcertados... La respuesta para muchos, su *propia* respuesta, fue la autoexclusión, o la desmotivación más absoluta. O la huída hacia adelante. El hastío, el cansancio, la identificación con el ausente, con los que se van con la mente, y también con el corazón. Muchos dejaron de interesarse por las cosas, por las asignaturas, por los conocimientos, por los profesores, por la mayor parte de los compañeros, por la escuela. Muchos abandonaron, se abandonaron, conscientes de que nada iba a cambiar las cosas, y convencidos incluso que su lugar era otro. Otro diferente, alejado de ese mundo incomprensible. Y llegaron a creérselo. Y buscaron *socios* con quien compartir su propia historia; sus verdaderos iguales, los que le iban a comprender, los que entendían el mundo como ellos. Y ya, definitivamente, se les vio el *plumero*, todos juntos... *Dios los cría y ellos se juntan*, suele decirse. Y si no se juntan ellos, lo hacemos los demás.

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

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

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

El sistema educativo tiene una deuda pendiente con todos los que se fueron y se están yendo, mental o físicamente. Les debe, seguramente, no haberles podido ayudar adecuadamente, como lo necesitaron, cuando empezaron a fallar, cuando dieron las primeras muestras de ausencia, de silencio, de duda, de dificultad para adaptarse y responder a lo que se les exigía. Les debe no haber acertado con la *lectura* de sus necesidades, no acertar a darles la mano, fuerte, estable, segura, en el momento en que más lo necesitaban. Les debe no haber hecho todo lo que se podía hacer en esos cruciales momentos. Y les debe también no seguir intentando ayudar, más tarde, pasados algunos años. No siempre el sistema es el origen del problema, claro. Hay otras causas, coadyuvantes, incluso sustantivas. No siempre los escenarios familiares son los más adecuados. No siempre los padres ejercen la patria potestad de la mejor manera. Sin duda. No siempre el espacio físico, social, vivencial, cultural, económico es el que se merecen todas las personas. Y los efectos se hacen sentir enseguida. Pero los sistemas educativos tienen entre sus responsabilidades, entre otras, procurar los mecanismos, las

herramientas, las estrategias, los medios y recursos que permitan mejorar las cosas, compensar las desigualdades, acelerar los ritmos y posibilidades de aprendizaje.

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

La Educación Infantil –ambos ciclos- es un poderoso medio para la compensación de las desigualdades y, por tanto, un entorno imprescindible en favor de la equidad y la calidad educativas. La detección e intervención tempranas de las dificultades de aprendizaje deben suponer herramientas esenciales en la definición de proyectos que ahonden en la necesidad de conseguir el *éxito* para todos; con sus características, sus diferencias, su singularidad. Sus claves organizativas, sus fines y propósitos han de situarla como espacio nuclear en la reducción de los fenómenos a los que hacemos referencia. Sin embargo, para ello, hemos de tomárnosla de una vez por todas en serio, sin falsedades ni cinismos. Creer en ella, apostar por ella. Y mejorarla. Mejorar la capacitación de sus profesionales, mejorar sus ratios, las condiciones básicas para su desarrollo como etapa con plena identidad en el marco del sistema educativo. Debemos huir de la *racanería* y tozudez que promueven el desarrollo de modelos asistenciales (especialmente en el ciclo 0-3) disfrazados de cualquier cosa. Hemos de afianzar sus raíces, dotarla de medios, evitar su dispersión conceptual y práctica.

La Educación Primaria, por su parte, es el espacio nuclear para la intervención correctora, estimulante, vivificadora. La respuesta a los primeros *resbalones* en las materias instrumentales básicas. La respuesta real, con tiempos y apoyos específicos; con personal formado y el tiempo imprescindible. Los resultados pueden ser espectaculares; en clave de rendimiento seguramente. Pero en clave personal de manera incuestionable. El sistema, y especialmente los alumnos, se merecen disponer de medios y estrategias que permitan reaccionar tempranamente a las dificultades, proporcionarles la ayuda necesaria. La mano que sujeta... Esperar a la acción cuando la exclusión está

instaurada no ha dado resultado. No puede darlo. La Educación Secundaria se ha convertido en un contexto que convive con la dificultad, con la emergente y la consolidada. La que esboza sus primeros síntomas y la estabilizada –para mal-... Y no suele poder con la empresa. ¿Quién fracasa entonces?

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

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

Pero el absentismo escolar no podemos ubicarlo exclusivamente en el ámbito de responsabilidad del alumno, del que se autoexcluye prácticamente en su totalidad, del que ha encontrado la fórmula para evadirse formalmente del sistema. Se trata de un fenómeno multifactorial, y multicausal, en el que convergen diferentes modelos y prácticas de la *ausencia, de la autoexclusión*. La Institución del Defensor del Menor encargó en 2005 un estudio al Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid a los efectos de aportar luz y crédito a las variables y parámetros cuantitativos y cualitativos del fenómeno en la Comunidad de Madrid. Entre las conclusiones más relevantes, la

referida investigación²⁰ destaca interesantes referencias en torno a la educación secundaria obligatoria²¹, marco contextual en el que incidencia del absentismo se acusa más intensamente. El absentismo no puede ser analizado exclusivamente en su visión de *término*, final, en el espacio que dibuja los datos de los chicos y chicas que ya, de facto, se han autoexcluido, se han ido del sistema sin haber cumplido la edad que formalmente les obliga a estar presente en las aulas. El absentismo no puede ser considerado exclusivamente un fenómeno terminal. Requiere, de forma imprescindible, un análisis procesual. Un marco para la valoración de lo que va pasando. Abordar el *absentismo de cantera*²², el que gesta una especial manera de *estar* en el sistema, el que puede abrir grietas sustantivas en la participación e implicación en las actividades escolares. Y las abre, las puede abrir lenta, pero progresivamente, sin prisa pero sin pausa. Antes también, por supuesto, pero en ese momento es **imprescindible la acción**, la comunicación rápida al entorno familiar, la intervención inmediata para analizar y reducir al máximo el incipiente comportamiento. El citado estudio refleja de manera clara esta incidencia en la prevalencia del fenómeno absentista. En la Figura 1 se presenta la distribución de frecuencias de las respuestas de los alumnos participantes a las preguntas relativas a las faltas de asistencia a clase o al centro. Es interesante destacar que solamente un 83,6% dicen no haber faltado ningún día durante las dos últimas semanas y casi un 7% dicen que han faltado dos o más días (o lo que es lo mismo 4 o más días en el mes).

²⁰ www.defensordelmenor.org/publicaciones/estudios e investigaciones 2005

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

²² No necesariamente relacionado con la sensación de fracaso o impotencia

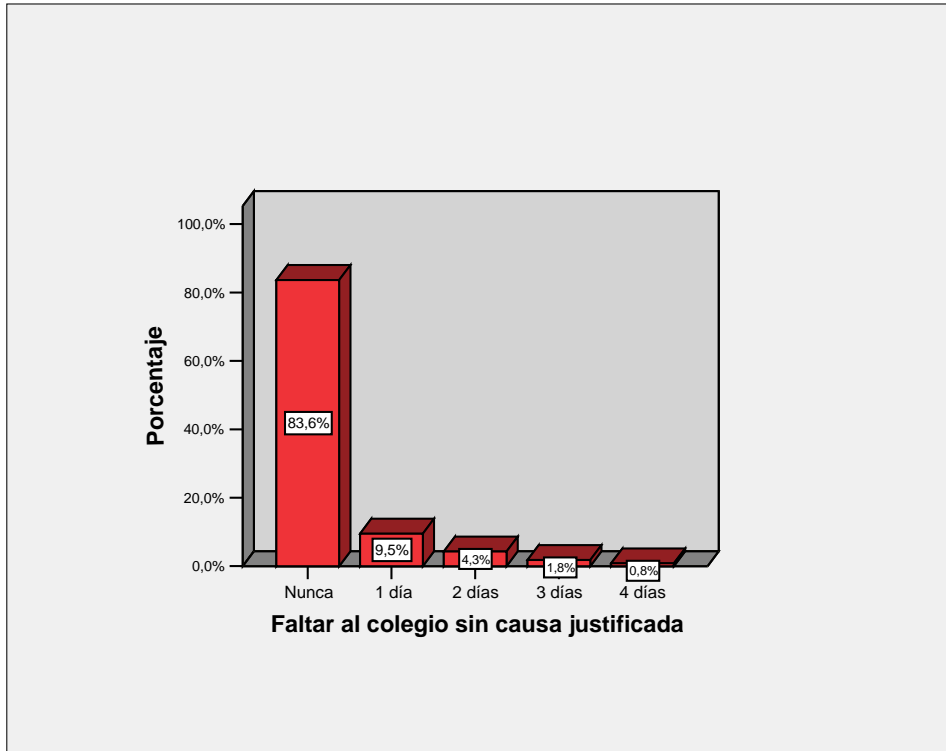


Figura 1. Porcentajes de respuestas según el número de días que faltaron al colegio las dos últimas semanas.

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

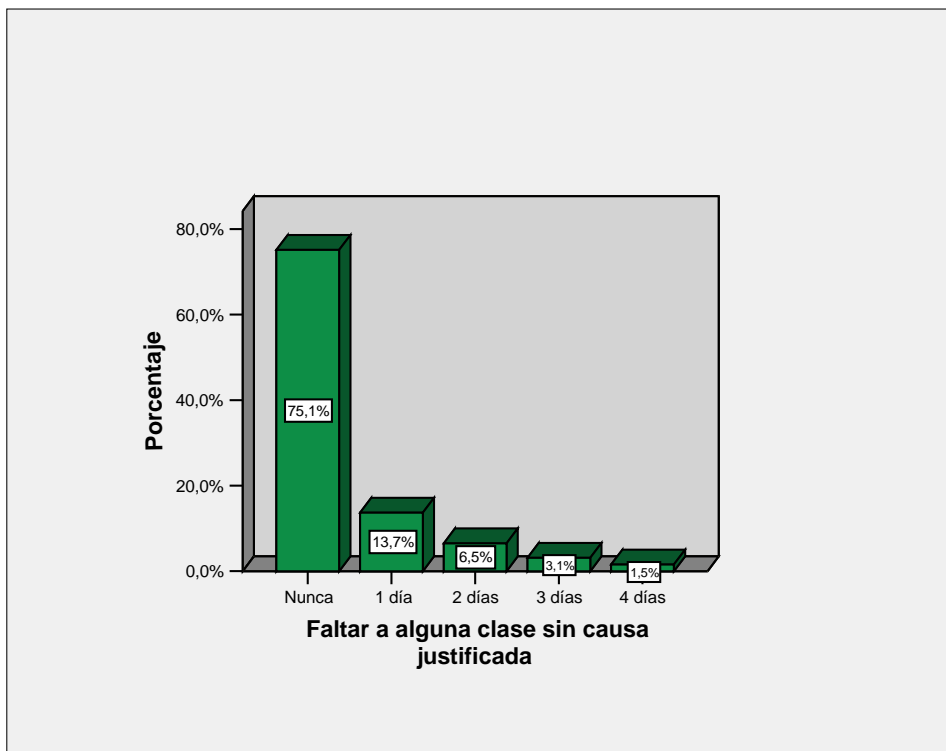


Figura 2. Porcentajes de respuestas a ausencias selectivas a clases

Tal como se concluye en el Estudio que es de referencia, el absentismo más grave comienza a menudo por este tipo de absentismo selectivo, de ahí la importancia de su prevención. Solo un 75,1% del alumnado expresa claramente que no ha faltado nunca y casi un 5% dicen haber faltado tres o cuatro días o más (en el mes serían al menos seis veces).

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

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

Medidas de carácter GENERAL:

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

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

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

Se avanzaría en esta línea, mediante:

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

Medidas de carácter específico para los CENTROS EDUCATIVOS

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

- **Establecer los mecanismos pertinentes de registro, control y gestión de datos, que proporcionen a los profesores y familias información inmediata de las faltas a clase o días completos de ausencia. Contactos inmediatos con los padres cuando se observan las primeras faltas y seguimiento continuado de los absentistas.**
- **Definir claramente de normas sobre asistencia a clase, y sanciones posibles, bajo la idea de que no deberían contribuir a exacerbar las dificultades académicas de estos alumnos sino a maximizar el aprendizaje y minimizar el tiempo fuera del aula.**
- **Enfatizar la importancia de los procedimientos de trabajo conjunto del profesorado sobre la enseñanza que llevan a cabo con sus alumnos, para conocerlos mejor y**

mantener relaciones cercanas con ellos y sus familias.

- *Potenciar los procedimientos de enseñanza-aprendizaje basados en la **cooperación y aprendizaje activo**.*
- *Desarrollar actuaciones de apoyo con el alumnado absentista, que les permitan **continuar su formación de una manera más motivada** (entendiendo y “vigilando” que ciertas decisiones sobre este particular, no resulten discriminatorias). **Considerar a los alumnos absentistas o en riesgo de abandono como sujetos con necesidades educativas específicas**, no sólo porque suelen ser los más desfavorecidos, sino también porque al estar fuera de la escuela o de las aulas durante un período extenso de tiempo pierden muchos días de enseñanza. El tratamiento de este fenómeno debe orientarse preferentemente a las distintas situaciones de riesgo, y no solo al alumnado absentista en sí. La conducta absentista no debe considerarse una ruptura de las normas institucionales o un problema de disciplina, aunque deban establecerse claramente determinadas reglas de control. Por el contrario, lo importante es comprender que el alumno reacciona de modo absentista ante una realidad en la que no encuentra ‘su lugar’.*
- ***Reforzar del papel de los tutores y el departamento de orientación (en IES) a la hora de proporcionar apoyo personal, académico y emocional al alumno, identificar problemas, mediar entre ellos y sus profesores, y en general ayudarles a implicarse en el aprendizaje.***
- *Mejorar las condiciones de relación y comunicación **con las familias**.*
- ***Profundizar en la coordinación y relación con otras organizaciones, grupos en la comunidad, servicios sociales, etc.***
- ***Evaluar las medidas y programas adoptados en el centro**, a fin de disponer de datos relevantes y significativos a partir de los cuales orientar las sucesivas mejoras que se emprendan sobre el particular. Analizar periódicamente las faltas de asistencia y explorar posibles patrones.*
- *Facilitar la **formación del profesorado** en metodologías y prácticas de enseñanza para la implicación del alumnado con dificultades de aprendizaje. Un abordaje integral de los problemas señalados podrían plantearse sobre el telón de fondo de tres ejes básicos:*
 - ***La implicación de todo el centro.** Cualquier actuación tendente a paliar el absentismo y el abandono escolar no será efectiva a no ser que todos los adultos en el centro estén de acuerdo en que mejorar la asistencia a las aulas pasa por hacer cambios significativos orientados a mejorar la calidad de sus ambientes de aprendizaje, y que ello constituye un elemento central de la tarea cotidiana de la escuela.*
 - ***La exploración de la situación en y sobre la realidad organizativa y pedagógica del centro.** Cualquier estrategia o plan que desarrolle un centro escolar sobre este particular tiene que partir de la exploración y comprensión de por qué razones ciertos alumnos no asisten a la escuela.*
 - ***El compromiso de los profesores.** Pueden tomarse en el centro todas las medidas o programas que se consideren adecuados para hacer frente a absentismo y abandono (apoyos, modificaciones de la enseñanza, trabajo en equipos de profesores...) pero no llegarán muy lejos si los profesores no tienen las competencias profesionales ni están comprometidos en ello.*

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M^a Rosario. “Actitudes y Opiniones de los Españoles ante la Infancia y la Adolescencia”. Defensor del Menor, Madrid 2006
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2002. “Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet”.
- Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2004; “Cibercentros y seguridad en Internet”.
- Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2005. “Seguridad infantil y costumbres de los menores en el empleo de la telefonía móvil”, En www.defensordelmenor.org/publicaciones
- Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2005. Madrid. “Prevalencia y Perfiles del absentismo escolar en la Comunidad de Madrid.” Estudio realizado para el Defensor del Menor por el Colegio Oficial de psicólogos de Madrid (www.defensordelmenor.org)
- Defensor del Menor: Estudios e Investigaciones 2006. Madrid. “Convivencia, conflictos y educación en los centros escolares de la Comunidad de Madrid”, Instituto IDEA. Madrid. 2006

- Defensor del Menor: Informes Anuales 2004 y 2005. Madrid. (www.defensordelmenor.org)
- Defensor del Pueblo:
<http://www.defensordelpueblo.es/documentación/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>
- Luengo, J.A. : “Los problemas de la infancia, hoy”. Revista Aula de Infantil, pags. 31-35. Graó. Barcelona. Enero-Febrero 2005.

PARA SABER MÁS

- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós-M.E.C.
- Imbernón, F (Coord.) (1999): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona. Graó.
- Minujin, A. (ed.) (1993): *Desigualdad y exclusión*. Buenos Aires: UNICEF, Losada.
- Serrano Sarmiento, Á. e Iborra Marmolejo, I.: *Informe Violencia entre compañeros en la escuela, España 2005*. Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Valencia, 2005.

Borrador